

PEDRO NSIANGENGO

Currículo de História no ensino básico angolano

— influências, divergências e problemas actuais

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Análise Social e Administração da Educação,
especialidade de Administração da Educação, apresentada na Universidade de Aveiro pelo
licenciado Pedro Nsiangengo, sob a orientação do Prof. Doutor Carlos Meireles Coelho

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1997

Índice

Introdução	5
Capítulo 1: A problemática do currículo	15
1.1 — Conceito de currículo: diferentes perspectivas	15
1.2 — Currículo e sistema educativo	25
1.3 — Currículo e ideologia	28
1.4 — Currículo, integração e socialização política	33
Capítulo 2: Organização do ensino e modelo de sociedade	37
(ideologias e políticas: administração do Estado e da educação)	
2.1 — Influência portuguesa em Angola antes da independência	42
2.2 — A situação após a independência	72
Capítulo 3: O currículo de História e o Estado Angolano	90
3.1 — Estrutura curricular no ensino básico	90
3.2 — Função e objectivos da História: diferentes perspectivas	96
3.3 — Currículo de História e desenvolvimento psicológico do aluno .	105
Capítulo 4: O currículo de História	115
4.1 — O currículo de História sob o domínio português	115
4.2 — O currículo de História desde a independência: 1975	143
Capítulo 5: Gestão do currículo (da História)	164
5.1 — Teorias de administração e currículo	164
5.2 — Gestão do currículo de História antes da independência	171
5.3 — Gestão do currículo de História depois da independência	172
Conclusões e recomendações	193
Bibliografia	201

Introdução

Num momento em que Angola precisa de unidade para se construir como uma verdadeira nação e encontrar a sua identidade sócio-cultural como país lusófono da África Austral, urge procurar na História as raízes da consciência nacional e da necessidade da integração regional dos Angolanos.

Até à actualidade, a História não tem ajudado ao desenvolvimento da consciência nacional e da integração regional conservando a sua identidade, ora porque se ensinava em Angola sobretudo a História de Portugal, ora porque a história foi usada como arma ideológica. Daí a disciplina de História ter sido considerada como instrumento político, carregada de interpretações cujo conteúdo tem sido recebido com reserva e cepticismo. Além disso, os currículos (incluindo o da História) foram sempre elaborados por pessoas alheias ao sistema sócio-cultural do país. Por outro lado, a falta de prestígio dos professores de História em relação aos seus homólogos das ciências ditas exactas tem contribuído para a diminuição do prestígio da disciplina que

leccionam. Nota-se, assim, pouco interesse pela História nas escolas angolanas quer ao nível do ensino de base quer ao nível da formação dos professores.

Como re-equacionar o papel da História no sistema educativo angolano? Que currículo para a abordagem histórica e para a disciplina de História em Angola, adaptada ao tempo e ao espaço?

Pretende-se estudar esta situação e apresentar perspectivas para construção dum currículo de História que ajude a desenvolver, simultaneamente, a identidade nacional, a integração regional e a dimensão africana sem prejuízo do respeito pelas diversidades sócio-culturais do país: um currículo que possa suscitar um maior interesse dos alunos para o estudo da História e o gosto dos professores para a leccionação desta disciplina.

O sistema educativo angolano considerou, de 1978 até 1997, os seguintes graus da educação formal: educação pré-escolar, ensino de base, ensino médio e ensino superior. O ensino de base tem sido composto por 3 níveis, sendo o I Nível de 4 classes (1^a, 2^a, 3^a e 4^a), o II Nível de 2 classes (5^a e 6^a) e o III Nível de 2 classes (7^a e 8^a). Prevê-se a alteração da estrutura do sistema educativo angolano e da duração dos seus diferentes níveis. Neste trabalho consideramos a estrutura do sistema educativo angolano existente entre 1978 e 1997.

Em Angola, o estudo da História começa no fim do nível I, isto é, na 4^a classe. Nessa altura, a criança tem a idade mínima de dez anos. A disciplina de História tem a carga de 3 horas semanais, ocupando, juntamente com as Ciências Naturais, a terceira posição no currículo da 4^a classe, logo após a Língua Portuguesa e a Matemática. Quanto ao conteúdo, trata-se de uma Introdução à História de Angola, dada por professores, muitas vezes, sem formação específica e com poucos conhecimentos sobre a matéria. Após a 4^a classe, verificava-se, até 1996, uma ruptura no ensino da referida disciplina no nível II (5^a e 6^a classes): História era substituída pelas Ciências Sociais, sincretismo

sem objectivos bem claros. No entanto, em 1996, foi introduzida a História, como disciplina autónoma, no II Nível (5ª e 6ª classes).

No Nível III (7ª e 8ª classes), altura em que o aluno regular atinge os 13 e 14 anos de idade, a disciplina de História, até 1996, era reintroduzida quando o aluno tinha perdido a sequência da disciplina. Ao passo que desde 1996, a disciplina é dada sem interrupção. Por outro lado, o conteúdo no nível III é a História Universal, cuja História de África e de Angola constituem unidades programáticas e não disciplinas autónomas. Como se pode constatar, em Angola, o ensino da História era realizado somente em três anos do ensino de base.

Em Portugal, a situação do ensino da História é diferente da que se verifica em Angola. Razões de ordem histórica, económica e geopolítica podem explicar essa diferença. Assim, uma revista sobre o currículo do ensino básico, em Portugal, mostra que o estudo da História se desenvolve progressivamente desde o 1º ano de escolaridade e acompanha, de uma maneira ou de outra, a evolução da criança, começando pela análise da experiência do tempo próximo, nomeadamente as suas relações de parentesco com os ascendentes próximos e, mais tarde, a relação com os antepassados que estimulam a identidade nacional. Assim, interessa-nos investigar sobre o currículo do tempo-história em Portugal a fim de recolher a experiência portuguesa na construção do currículo da História no ensino básico.

Porém, não basta a História bem contada na escola para se obterem os objectivos preconizados. A eficiência deve ser procurada na continuidade da aprendizagem e sobretudo na idade em que se inicia o ensino da História. Marc Ferro (1981: 15) afirma a propósito: "Ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta

representação que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor... ao passo que subsistem, indelévels, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções”.

Ribakov, citado em texto oficial do Ministério da Educação de Angola (1990) escreve: “A História dá, antes de mais, o pensamento histórico, dá a ideia do desenvolvimento, ajuda o jovem a sentir as suas raízes, as suas ligações com o seu povo, com as suas esperanças e conquistas, com as suas dores e alegrias. Por isso, seja qual for a ocupação do indivíduo, é-lhe necessário, parece-me, o conhecimento da História. Não se trata dum conhecimento qualquer mas sim da força das ideias, a força moral. Ela une os tempos e as gerações, incute o optimismo histórico no indivíduo, assim como a certeza da vitória do novo sobre o velho.” De facto, a História ajuda o homem a sentir as suas raízes, a conhecer as suas origens. Este conhecimento cria, em geral, a consciência de pertencer a uma cepa comum, base do sentimento de nacionalidade e das virtudes a ele ligadas.

De acordo com Marc Ferro (1981: 15), o conhecimento do passado está sujeito a mudanças devido a influências de várias ordens: “Não só este passado não é o mesmo para todos, como ainda a sua recordação se modifica para cada um de nós ao correr do tempo: tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, nas sociedades, a função da História”. Esta perspectiva levar-nos-á a procurar a relação entre a função social da história e o ensino de História em Angola, isto é, o grau de socialização contido no currículo da História. A relação entre o currículo formal de História e o currículo real será também um dos aspectos a estudar neste trabalho.

Se a comparação dos currículos de História do ensino básico de Angola e

Portugal são indispensáveis para compreensão da evolução da educação em Angola, só através dessa comparação será possível encontrar a autêntica dimensão africana e europeia. Sabemos que qualquer tipo de currículo educativo responde à satisfação das necessidades / exigências da sociedade na qual está inserido o indivíduo. Por isso, os programas de ensino, segundo Carrilho Ribeiro (1993) respondem sempre a esta questão fundamental: “que espécie de pessoas se pretende que os alunos sejam, no final de uma determinada fase da sua escolaridade? (finalidade) Para que perfil de qualidades pessoais, sociais, profissionais ou outras se espera contribuir com este ou aquele plano de estudos e programas?”

Nesta perspectiva, uma das finalidades do currículo de História será a sua função ideológica e cultural. A História é, sem dúvida, um dos maiores vectores da ideologia ou cultura duma determinada sociedade, transmitindo aos alunos o seu sistema de valores, a sua maneira de pensar, os seus heróis, numa palavra, a sua dimensão cultural.

Como afirma Proença (1989: 108): “além de transmitir conhecimentos sobre a realidade histórica, o ensino da História permite desenvolver capacidades e atitudes específicas”.

Dos programas do ensino de História em Portugal destacam-se, além dos objectivos cognitivos, outros, como a interiorização dos valores democráticos e de cidadania, a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, o que reflete ou tende a exprimir a realidade europeia ou, pelo menos, portuguesa.

Quanto aos programas de História no ensino angolano, pode constatar-se o seguinte: — Os programas e manuais de História em uso em Angola no período que vai de 1975 a 1977/78 eram o prolongamento do currículo português, cuja finalidade era formar jovens cidadãos portugueses do Ultramar. Como é óbvio,

predominava nesse currículo a dimensão europeia, transmitindo um sistema de valores “universais” mas que, no fundo, era o da sociedade portuguesa, em detrimento da dimensão africana e dos valores tradicionais angolanos. A História universal tem sido apresentada como a história dos europeus no mundo. — Os actuais programas e manuais de História em uso nas escolas do Estado surgiram com a Reformulação do Sistema da Educação e Ensino (1978) no contexto de uma tentativa de implementação de uma sociedade socialista angolana. Com a visão do Homem trazida pela ideologia socialista, aparece uma visão da história como sucessão de formações sócio-económicas movida pela luta de classes, sendo a última etapa a atingir a da sociedade comunista internacional.

Os objectivos, programas, guias, manuais e conteúdos da História, neste período, obedeciam a uma concepção materialista da história. Sobrevalorizava-se mais o papel da luta de classes na transformação do mundo. Nos programas, o acento era posto mais sobre uma dimensão internacionalista e proletária da história. Tudo apontava para uma inevitável vitória das massas populares sob a direcção da classe operária e toda a história era vista como uma longínqua preparação do advento do Comunismo Internacional. Deste modo os heróis, os valores a transmitir eram, muitas vezes, os da sociedade comunista e toda a História contemporânea ensinada em Angola, neste período, transmitia uma visão messiânica onde Marx era o Salvador e Lenine o seu Espírito Santo. Nesta perspectiva, a dimensão africana era, mais uma vez, relegada para o segundo plano. Nada se encontrava desenvolvido de dimensão africana nestes novos programas, apesar de, por vezes, se apontar para alguns objectivos específicos alusivos a esta.

A concepção marxista-leninista da História fornecia um conhecimento generalizante, globalizante, que, em termos de aprendizagem, podia ser prejudicial aos alunos dos primeiros anos de escolaridade cujo

desenvolvimento psicológico exigia o respeito pela estruturação da noção de tempo e história próxima, um conhecimento concreto da História da sua experiência e não referida a ideias utópicas importadas de culturas longínquas. Esta situação obriga-nos a fazer uma reflexão sobre um currículo de História que introduza uma verdadeira dimensão africana, que transmita os valores africanos sem menosprezar os universais.

Pensamos que, equilibrando sabiamente os valores africanos com os contributos de outras sociedades, será possível construir um currículo de História que satisfaça as novas exigências.

Em suma, este trabalho procurará responder a três grupos de questões: — Que escola tem existido em Angola, antes e depois da independência? Uma escola para legitimar a ordem estabelecida, preservando ou reproduzindo a herança cultural da sociedade que a suporta, ou, pelo contrário, destinada a transformar essa sociedade? — Que relação tem existido entre currículo de História e poder político? — Enfim, como tem sido organizada e como organizar a escola de modo a garantir uma eficiente gestão do currículo de História, no ensino básico angolano?

Na tentativa de darmos respostas a essas questões, serão considerados cinco aspectos principais que constituirão os cinco capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo — *A problemática do currículo* — referindo-nos as várias perspectivas existentes acerca dum conceito tão polissémico como o currículo (perspectivas psicopedagógica, sociológica, filosófica, epistemológica, etc.), iremos escolher uma perspectiva de análise que considera o currículo, na sua essência, como “projecto selectivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a actividade escolar e que se concretiza dentro das condições da escola como ela se acha configurada” (Gimeno, 1995: 42). Com esta perspectiva de maior ênfase sociológica, iremos

considerar o currículo na sua relação com a ideologia, o sistema educativo, e a integração e socialização política. Isto permitir-nos-á sublinhar que o currículo é um projecto cuja elaboração é de âmbito político-ideológico e sua gestão, de maior responsabilidade da escola, na medida em que é na escola que se realiza a contextualização deste.

No segundo capítulo — *Organização do ensino e modelo de sociedade* — apresentaremos, numa perspectiva histórica, as ideologias dominantes e respectivas políticas educativas que sucederam-se em Portugal desde 1834 e seu impacto no ensino em Angola, outrora sob administração portuguesa. Numa breve panorâmica, a evolução do ensino em Angola será apresentada em duas partes. Uma primeira parte será dedicada ao período antes da independência daquele país (1975), mostrando a influência das ideologias e regimes políticos reinantes em Portugal sobre os destinos de Angola, nomeadamente nos períodos liberal-monárquico, liberal-republicano e a Ditadura e/ou Estado Novo. Uma segunda parte será dedicada exclusivamente à evolução do ensino em Angola após a sua independência (1975), sublinhando, primeiro, o carácter transitório do sistema de ensino (1975-77) e, segundo, a ruptura com o sistema anterior a partir da Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, movida pela nova ideologia marxista-leninista (1977).

No terceiro capítulo — *O currículo de História e o Estado angolano* — apresentaremos a estrutura curricular do ensino básico angolano, com base das teorias existentes sobre o assunto, demonstrando, ao mesmo tempo, a relação existente entre as funções e objectivos da História com o desenvolvimento psicológico do aluno. Para elaboração, como para a contextualização dum currículo, há de ter em conta as três fontes que o suportam: a sociedade a servir, o conhecimento a transmitir e o sujeito a ensinar, isto é, o aluno. Daí, surge a necessidade de conhecer o aluno a fim de se evitar as discrepâncias ou inadequações entre os objectivos/funções de ensino e conteúdo com a idade

dos alunos. Este capítulo limitar-se-á a tecer considerações teóricas para melhor compreender o papel social, e o peso e lugar do currículo de História, respondendo, assim, a preocupação de porquê ensinar a História na escola?

No quarto capítulo — *O currículo de História* — entraremos no estudo concreto do currículo de História em Portugal e Angola antes de 1975, período de História comum, e o de Angola independente a partir da Reforma educativa de 1977. Demonstraremos a influência da ideologia na elaboração do currículo de história, sabendo que os fins, finalidades, objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, meios, métodos e mesmo o sistema de avaliação evoluíram em função dos regimes políticos vigentes. Esta abordagem histórica do currículo de história permitirá compreender a coerência dos poderes políticos na aplicação da ideologia nos sistemas educativos, em geral e no currículo de história, em particular.

No quinto capítulo — *Gestão do currículo de História* — focaremos o problema da contextualização do projecto no sistema educativo e na própria escola. Para iniciar, recordaremos a aplicação das primeiras teorias de administração ao currículo. Em seguida, abordaremos o aspecto administrativo do currículo, isto é, os níveis do seu desenvolvimento: das estruturas centrais até à escola, passando por estruturas intermédias. Tratar-se-á dum lado dos níveis: *institucional* (macro), domínio da política educativa global; *intermédio* (meso), domínio das delegações, departamentos ou coordenações, isto é, dos supervisores; e *operacional* (micro), domínio de contextualização do currículo pelo professor. Não bastará enumerar esses órgãos, como será necessário analisar o seu funcionamento no sistema educativo angolano e o papel que desempenham na gestão do currículo de história.

Esta análise irá ajudar-nos, certamente, a tirar as devidas conclusões.

Como se pode constatar, tendo em conta a natureza do tema e o grau da 'sua

interdisciplinaridade, este trabalho requer o uso de vários métodos com destaque a dois que, nesta circunstância, são complementares. Em geral, o método compreensivo é o mais indicado para este tipo de trabalho: recorre-se a explicação histórica dos factos para melhor compreender os fenómenos educativos estudados. Como reforço ao primeiro, faz-se apelo ao método histórico-comparativo e, para melhor interpretação sociológica dos fenómenos histórico-sociais (caso do currículo), não faltará a necessidade de usar as técnicas de análise de conteúdos quando necessário for.

Quanto à documentação bibliográfica, ela compreenderá, essencialmente, obras, arquivos, revistas e diplomas legais... referenciados no texto bem como outras obras consultadas relacionadas directa ou indirectamente ao tema.

Deste modo pensamos que apesar da escassez da documentação oficial em relação ao passado recente angolano, o nosso trabalho realizou-se a partir das fontes às quais foi possível ter acesso e que pretendemos continuar a trabalhar.

*

* *

Capítulo 1: A problemática do currículo

1.1 — Conceito de currículo: diferentes perspectivas

Na tentativa, em vão, para definir univocamente o currículo, apareceram e permanecem várias perspectivas de análise: psicopedagógica, sociológica, pedagógica (histórica, filosófica, epistemológica)... etc, existindo, contudo, uma certa complementaridade entre elas.

Para a perspectiva psicopedagógica, centrada no desenvolvimento da pessoa através do processo de ensino-aprendizagem, o currículo serve, sobretudo, para a transmissão dos conhecimentos, pondo pouca ênfase nas atitudes e nos valores. Os seguidores desta tendência valorizam a componente académica na construção do currículo e adoptam definições mais restritas, oferecendo uma visão dualista do fenómeno, separando, geralmente, as categorias dialecticamente ligadas como currículo / ensino, meios / fins, e matérias / alunos. As definições a seguir ilustram as concepções onde o currículo é entendido,

segundo Carrilho Ribeiro (1993: 11-12) como:

— “Plano de estudos, elenco e sequências de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando à graduação dos alunos neste sistema, ciclo, nível ou curso”. Neste caso o currículo confunde-se com o *plano de estudos*, listagem de disciplinas distribuídas num sistema com as respectivas cargas horárias (que podem ser semanais, anuais ou totais). Fala-se, neste sentido, de currículo escolar, isto é, de todo o sistema escolar, do currículo de ensino básico, do currículo do 2º ano, do curso de professores, etc. Esta concepção do currículo é a mais antiga e das mais comuns.

— “Programas de ensino num determinado nível ou área de estudo do sistema escolar”. Fala-se, por exemplo, do currículo do ensino secundário ou do currículo de História no ensino básico.

— “Conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino”. Esta terceira definição constitui uma síntese das duas primeiras acepções.

Seja qual for o sentido, essas definições limitam o currículo a simples documento administrativo e, geralmente, não revelam a essência dele. Um dos protagonistas da tendência psicológica que apresenta a essência do currículo é, sem dúvida, M. Johnson (1967, 1980), para quem, o currículo é definido como “uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios” (Machado e Gonçalves, 1991: 54-55). Na perspectiva psicológica, o currículo é tido como plano intencional e não, propriamente, como processo de aprendizagem. Carrilho Ribeiro (1993: 23) afirma a propósito: “Mac Donald (1965), Popham e Baker (1970), Johnson (1977), Posner e Rudnitsky (1982), mantêm o dualismo entre o currículo e o ensino, a descontinuidade entre “fins e meios” educativos. Para eles a determinação de fins e objectivos

educativos de ensino pertence ao domínio curricular, ao passo que a selecção de estratégias e meios para alcançá-los representa uma decisão pedagógico-didáctica referente ao processo efectivo de ensino. Deste ponto de vista, os fins são exteriores e anteriores aos meios, sendo o currículo um plano ou intenção para a acção pedagógico-didáctica, separado desta mas comandando-a; o ensino em situação constitui o meio de realizar tal ponto e de preencher a intenção curricular”.

Esta tendência pode ser discutível. Por um lado, o currículo apresenta os objectivos do ensino, uma vez que ele os tem em vista, por outro afirma-se que o currículo não prescreve os meios. Como se pode desligar os fins dos meios sabendo que os objectivos constituem o “fim-em-realização”, e que, para atingir esses objectivos (resultados preconizados), tem de se recorrer aos meios, de realizar actividades e seguir um caminho (método)? Daí a interligação existente entre esses elementos que formam um todo indivisível: objectivos, conteúdo, meios e métodos.

Formosinho (Machado e Gonçalves, 1991: 43) classifica a tendência psicopedagógica em duas direcções:

a) “Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar — o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar.” Aqui valoriza-se a componente académica.

b) “Currículo é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas - incluindo assim as conferências, actividades teatrais e as desportivas, viagens de estudo, actividades de grupos criadas pela escola, o jornal escolar... etc”. Esta definição abarca os componentes académicos, culturais, desportivos, etc.

A segunda definição dos psicopedagogos é, assim, mais abrangente. Embora não aborda ainda os aspectos dos valores e atitudes, não está longe da

perspectiva sociológica.

Para a perspectiva sociológica, focada, sobretudo na teoria da reprodução social, o currículo integra-se numa visão abrangente que permite definições mais latas. Os seus defensores não aceitam a separação entre currículo e ensino, preferindo manter a unidade do currículo e do processo de ensino. Taba (1962), Tanner e Tanner (1975), Goodlad et al. (1979), Saylor et al. (1981) defendem que “em educação, os meios não são tão estranhos ou exteriores aos fins e a continuidade entre eles deve ser salvaguardada. A distinção não é tão nítida e quase se esbate sobretudo quando o currículo, entendido como plano de ensino-aprendizagem, tem de considerar as condições de realização dos objectivos que propõe. Para eles, o currículo e o ensino são duas faces da mesma realidade ou dois extremos de uma mesma linha cuja tensão importa manter” (Carrilho Ribeiro, 1993: 23).

Aderem a esta perspectiva grandes nomes ligados à Sociologia da Educação, tais como: Durkheim, Bourdieu e Passeron, etc. Como refere Foshay (Carrilho Ribeiro, 1993: 13), nesta perspectiva, o currículo é entendido como:

— “Todas as experiências que são oferecidas aos alunos sob os auspícios ou direcção da escola”. A palavra experiência é determinante, entendida como o conteúdo formal e informal e o processo através do qual os alunos adquirem conhecimentos, atitudes e compreensão, desenvolvem capacidades, habilidades, atitudes, apreciações, valores e constroem a compreensão.

— Para Formosinho (Machado, 1991: 44): “Tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada”. Por exemplo, continua Formosinho, “faz parte do currículo o calão académico que os alunos aprendem, as atitudes adquiridas no contacto com os colegas, a tipologia dos professores elaborada pelos alunos, as estratégias de lidar com os professores, a socialização feita pelos contínuos, as estratégias de fuga ao trabalho ou de

copiar nas provas de avaliação, etc. Tudo isto não é, evidentemente, objecto de ensino formal na escola, mas é aprendido através do contexto, do contacto com vários tipos de pessoas ou é mesmo objecto do ensino informal dos colegas. Esta definição chama a atenção para que existe nas escolas um currículo escondido (*hidden curriculum*) que é o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional e que facilmente nos passariam despercebidas.”

Alinham-se, ainda, na perspectiva sociológica de análise curricular autores como Victor Kelly, Ralph Tyler, Gimeno Sacristan, Miguel Angel Zabalza, Louis d’Hainaut, Luís Pardal e outros cujas posições referiremos, ao longo deste trabalho.

Para Luís Pardal (1993: 13): “um currículo não se reduz a um plano global de estudos da qual constam dados cognitivos e valores, nem a um plano estratégico de aprendizagem de actuação capaz de encaminhar a consecução dos objectivos pretendidos por um qualquer sistema em relação a níveis e objectivos de aprendizagem; mas sim, um quadro mais vasto e profundo e geralmente subtil, de conteúdos, uns mais ou menos manifestos, outros latentes. Não é uma mera construção técnica de planos de estudos, de estratégias de aprendizagem e de mecanismo de avaliação, mas sim uma construção sócio-pedagógica elaborada por uma estrutura política, assente num conjunto de valores.”

A perspectiva sociológica foca os aspectos formais e informais do ensino e, particularmente, o currículo “oculto” ou melhor, a parte oculta ou escondido, latente ou implícita do currículo. Como afirma Carrilho Ribeiro (1993: 19), este currículo “oculto” é constituído por “efeitos educativos “não académicos” que a escola parece promover mas que são explicitamente visados pelo currículo formal, tais consequências têm que ver, dum modo geral com a aquisição de

valores, socialização, manutenção da estrutura de classes sociais e fomento de atitudes de conformismo. No fundo são os resultados do processo de ensino-aprendizagem que constituiriam o currículo “oculto”.

Kelly (1986: 14) tem esta ideia quando pretende que o planeamento curricular deve centrar-se no currículo formal e não no oculto, uma vez que, segundo ele, o currículo oculto seria o “resultados ocultos ou subprodutos do currículo”. Fazendo a mesma distinção entre o currículo oficial e o currículo real, Kelly (1986), escreve: “Talvez fosse melhor, portanto, confinar o uso da palavra currículo às actividades planeadas ou que resultem de alguma intencionalidade por parte dos professores e planeados, tratando esses outros tipos de aprendizagem como resultados ocultos ou subprodutos do currículo, e não como parte do próprio currículo. Chega-se praticamente ao mesmo ponto quando se considera a distinção que às vezes se faz entre o currículo oficial e o real. Com currículo oficial indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, etc. e currículo real denota aquilo que se faz na prática”.

Parafraseando Carrilho Ribeiro (1993: 36), diríamos que o currículo constitui a substância do sistema educativo e visa responder à questão fundamental: *“o que pode e deve ser aprendido / ensinado na escola?”*

De acordo com Meireles Coelho (1997b), na teoria do currículo nota-se que existe uma interrelação entre as perspectivas psicológica, sociológica e pedagógica.

Aspectos e componentes básicas do currículo

Seja qual for a perspectiva de análise, uma investigação sobre o currículo terá sempre em conta três aspectos fundamentais: aspectos substantivos, sociopolíticos e técnico-profissionais.

— *Os aspectos substantivos ou “substância”* do currículo, compostos de: objectivos, conteúdos e avaliação.

1. *Os objectivos* — ideologia de todo e qualquer currículo — são aquilo que se pretende alcançar, os resultados explícitos e conscientes futuros de um projecto. Segundo o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1982: 693), o objectivo é entendido como “o termo de uma qualquer operação, activa ou passiva, prática cognitiva ou linguística. O objectivo é o fim a que se tende, a coisa que se deseja, a qualidade ou realidade percebida, a imagem fantástica, o significado expresso ou o conceito pensado”. O Vocabulário Técnico de Leif (1976: 176) define o fim da maneira seguinte: “Para a educação e o ensino o fim é a meta, o termo que se quer atingir. A finalidade é o carácter da acção que tende para esta meta, para esse termo, pela adopção dos meios apropriados para atingir”. No fundo não existem grandes diferenças entre objectivos e fins da educação. Os fins da educação são os objectivos gerais do ensino, o perfil do homem que se pretende formar ao sair do sistema de ensino. Esses fins variam segundo a época, o meio, as necessidades sociais e, sobretudo, a concepção e considerações que se faz sobre a natureza, o homem e a sociedade. Essas concepções entram em jogo na elaboração do currículo, enquanto que os objectivos são de natureza específica e respondem às necessidades pontuais, do nível, do programa, da unidade e da aula.

D'Hainaut (1980: 21-22) define o currículo por um conjunto de elementos compreendendo, os programas pedagógicos operacionais, a definição das finalidades pretendidas, a especificação das actividades de ensino e de aprendizagem (conteúdo), as indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou o aluno serão avaliados. Segundo ele, o currículo operacional deveria precisar não somente os resultados esperados no aluno mas também os resultados esperados na sociedade ou no grupo interessado pela acção educativa. Com base nisso, ele estabelece um diagrama dos objectivos de onde

consta a relação entre os fins, finalidades e objectivos com os seus diferentes graus de operacionalidade, conforme mostra o seguinte quadro:

nível de decisão	política educativa	gestão da educação	realização da acção da educação
nível de finalização	fins	finalidades	objectivos
agentes	homens políticos, cidadãos e grupos	administradores e funcionários, inspectores	professores
produtos brutos	declarações de intenção	programas	assuntos das lições ou temas de animação
produtos elaborados	prioridades, opções fundamentais e valores	perfis e programas funcionais	objectivos operacionais

in D'Hainaut, Fins e objectivos... (1980: 24)

2. *Os conteúdos ou matéria:* o termo designa as disciplinas, as actividades diversas que o ensino e a educação comportam, “O aluno adquire esses conteúdos graças aos métodos pedagógicos elaborados em relação com a natureza das disciplinas, com os procedimentos epistemológicos que estas implicam, com a psicologia da criança ou do adolescente”. Carrilho Ribeiro (1993: 124) define o conteúdo como sendo: “o conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios) presentes num plano ou programa de ensino e, em regra, organizados em torno de áreas ou matérias disciplinares, sem excluir, no entanto, outros modos de estruturação;

acrescenta-se ainda que tais conteúdos culturais se têm apresentado sob formas utilizáveis por professores e alunos para efeitos do ensino”. Deste modo o conteúdo curricular ou de ensino compreende não só o saber humano ou a informação transmitida na escola mas todas as actividades relacionadas a este processo de transmissão, nomeadamente, os métodos, meios e outras experiências realizadas sob a direção da escola.

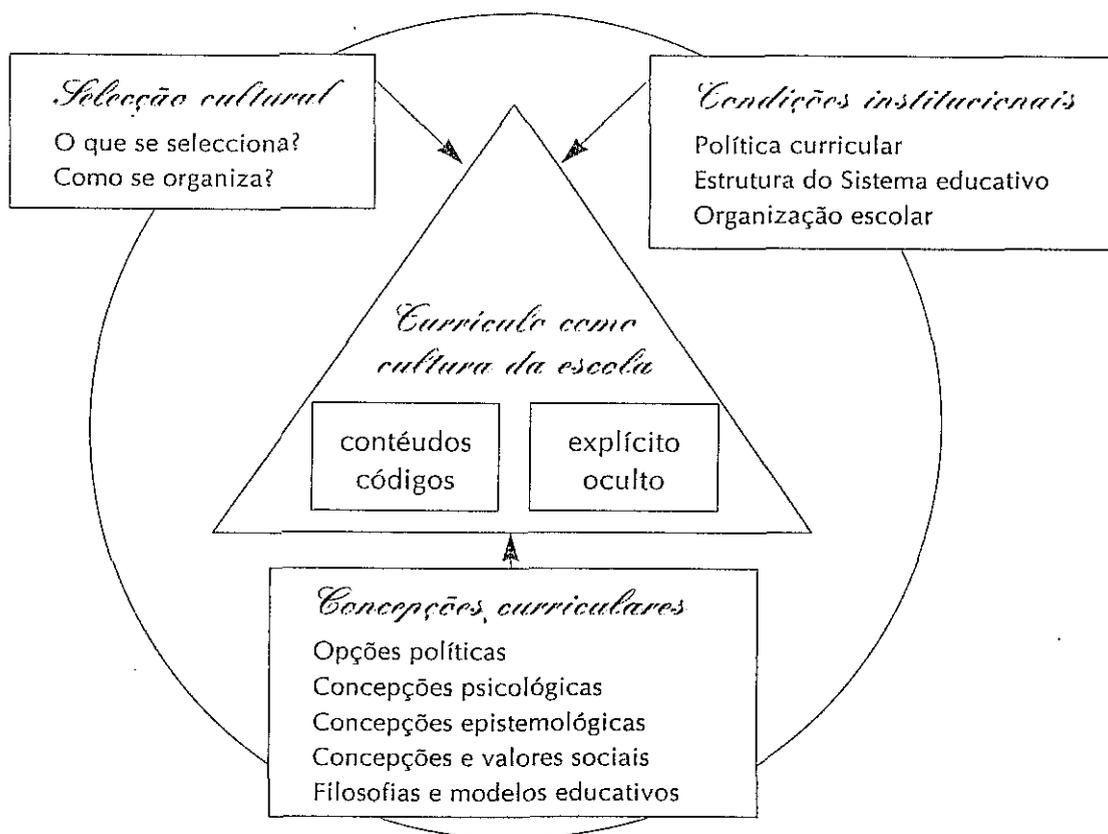
3. *A avaliação*: é, segundo Leif (1976), “uma operação que tem por objecto apreciar, julgar, determinar o valor dum trabalho, duma acção”.

— *Os aspectos sociopolíticos*: são processos humanos de decisão, nomeadamente os contextos sociais em que se elabora e se desenvolve o currículo, os intervenientes sociais, os processos de negociação nas tomadas de decisão.

— *Os aspectos técnico-profissionais*: englobam as operações, as metodologias, os processos de elaboração, implementação e renovação do currículo.

Existe uma interligação entre as três dimensões. Geralmente, o estudo do currículo incide sobre a sua “substância”; mas esta, por sua vez, é dependente das decisões sociopolíticas e/ou técnicas.

Partindo dos três pressupostos que sustentam o desenho curricular: sociedade - aluno - matéria ou conteúdo, Gimeno (1995) considera o currículo como “um projecto selectivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a actividade escolar e que se concretiza dentro das condições da escola como ela se acha configurada.” De acordo com essa concepção, surgem três fontes interactivas que intervêm na elaboração do currículo: — O conhecimento ou cultura que se pretende veicular, o contexto ou as condições sócio-político-institucionais que envolvem o processo educativo e, enfim, as filosofias educativas e os sistemas de valores. Gimeno (1995: 42), traduz a sua teoria curricular pelo seguinte esquema:



Com base na panorâmica sobre as tendências actuais acerca do currículo e com o conhecimento das suas componentes, o nosso trabalho irá considerar o *currículo de História* como: — o conjunto das actividades realizadas pelo aluno sob a direcção da escola, integrando a cultura e as ideologias contidas na História ensinada em Angola, os conteúdos e valores transmitidos através dos programas, os manuais e outras actividades, os meios e métodos utilizados, a avaliação dos resultados alcançados, sem menosprezar a formação dos docentes da disciplina de História. Deste modo, o nosso trabalho seguirá uma dimensão descritivo-analítica ao invés de normativa, procurando responder à questão: Que objectivos, conteúdos, organização e avaliação são efectivamente praticados na História, ao nível do ensino básico angolano?

1.2 — Currículo e sistema educativo

Existe uma relação estreita entre sistema educativo e currículo na medida em que o currículo é um dos subsistemas do sistema educativo de que é quadro de referência e de enquadramento, ao mesmo tempo que constitui a sua “substância”.

Segundo Ayres Bello (Lacerda, 1977), o sistema educativo é entendido como *“um conjunto de instituições educativas, unidas pela mesma inspiração doutrinária, as mesmas normas orgânicas, obedecendo às mesmas autoridades administrativas e visando uma finalidade comum”*. Essa caracterização não foge da de Carrilho Ribeiro (1993: 23) segundo a qual *“o sistema educativo caracteriza-se como um conjunto de estruturas, acções, métodos e meios através dos quais se desenvolve o processo permanente e diversificado de formação dos membros da comunidade que institui esse sistema”*.

Das duas definições nota-se à primeira vista que o sistema educativo é constituído por (i) um conjunto de instituições educativas ou estruturas segundo a terminologia de cada autor, (ii) um conjunto de aspirações tendo finalidades comuns ou um conjunto de acções, métodos e meios visando a formação dos membros. Estes elementos constituem o currículo. Enfim, (iii) o sistema educativo supõe um terceiro elemento que é a existência das mesmas normas orgânicas, aspecto que, no segundo autor, é implícito como consequência administrativa do sistema.

Carrilho Ribeiro (1993: 27) considera o currículo como um subsistema do sistema educativo.

A) — **O currículo é subsistema do sistema educativo.** O sistema

educativo é composto por cinco subsistemas maiores:

1— o curricular e pedagógico referente aos planos de estudos, programas de ensino, manuais, métodos, organização pedagógica e avaliação do ensino-aprendizagem;

2— o dos recursos humanos: pessoal docente e demais agentes ligados à educação;

3— o dos recursos físicos: rede escolar, instalações e equipamento escolar;

4— o administrativo, de organização e gestão;

5— o de apoio e complementos educativos (orientação educacional, saúde, apoios sócio-educativos e vários serviços complementares).

De todos esses subsistemas, aparece claramente que o curricular constitui a pedra angular do sistema educativo.

B) — O sistema educativo é o quadro de referência e factor de enquadramento do currículo. A elaboração do currículo obedecerá sempre à filosofia da educação que determina os princípios, as finalidades educativas, os conteúdos, o tempo de aprendizagem. Neste caso, o currículo é o vector da experiência social transmitida pela escola e está sempre de acordo com a cultura ou ideologia dominante. Por outro lado, o sistema educativo define os factores que enquadram a elaboração e implementação do currículo. O sistema educativo irá determinar o espaço onde irá desenvolver-se o currículo, o tempo necessário para a consecução dos objectivos, os grupos de ensino (turmas), o pessoal docente bem como o modo de progressão no sistema.

C) — Enfim, o currículo constitui o miolo, a substância do sistema educativo. De facto, a função social da educação é de transmitir a experiência social (instrução, socialização e seleção dos papéis sociais) às novas gerações. Significa isto que a função tradicional da escola é transmitir a cultura às novas

gerações, socializar os jovens integrando-os na sociedade e preparando-os para desempenhar um papel activo nessa sociedade. Nesta ordem de ideias a questão fundamental do sistema educativo é: Que tipo de pessoas queremos para a manutenção e perpetuação da sociedade em que vivemos? A questão fundamental do currículo será: “o que pode e deve ser aprendido/ensinado na escola para conseguirmos o tipo de pessoas que queremos para a nossa sociedade? Segundo Kliebard (Carrilho Ribeiro 1993: 36), esta pequena pergunta traz outras questões subjacentes com implicações mostrando a relação currículo — sistema do ensino. A questão fundamental do currículo apresenta, pois, quatro aspectos:

1— “O que é que se deve ensinar / aprender? Porquê ensinar / aprender isto e não aquilo?” — A resposta a estas questões incide sobre a justificação dos objectivos curriculares.

2— “A quem se deve ensinar? Quem está em condições de aprender aquilo?” — Aqui a preocupação é dos destinatários ou da adequação entre os conteúdos e os receptores.

3— “Como se deve orientar o ensino / aprendizagem do que se escolheu? Que princípios ou estratégias devem guiar o ensino daquilo que se propõe seja aprendido?” — A resposta a estas perguntas constitui o objecto de métodos e meios de ensino.

4— “Como devem esses elementos relacionar-se entre si de modo a constituir um todo coerente?”

Responder a todas essas perguntas equivale a constituir a essência ou a substância do próprio sistema educativo. Assim, compreende-se, desde agora, que, por exemplo, toda e qualquer reforma do sistema educativo incida necessariamente sobre a reforma curricular e mexer no currículo obrigue também a mexer no sistema educativo. Pois, o currículo constitui a essência do

sistema educativo.

De acordo com Vilar (1994: 27), *“o currículo é simultaneamente projecto e prática na medida em que à escola compete concretizar, na prática, um determinado projecto ou seja, a escola torna explícito o seu projecto através do currículo que concretiza pela prática... O currículo constitui-se como elemento nuclear e iluminador da praxis pedagógico-didáctica. Ele é o elo de ligação entre a sociedade e a escola, entre a cultura e a aprendizagem e entre a teoria e a prática possível”*. Pois, toda a cultura (dominante) de uma determinada sociedade, numa determinada época histórica é sintetizada no currículo que a escola deve transmitir às novas gerações.

1.3 — Currículo e ideologia

Puelles (1991: 41), partindo da concepção vulgar de que o homem é um animal ideológico afirma que “as sociedades modernas são ideológicas por natureza”. De facto, são as ideias que guiam o mundo, que guiam as sociedades e não há dúvidas sobre isso. O mesmo Puelles (1991: 41) acrescenta, com razão, que “o poder político apoia aquelas concepções que ajudam a conservar a ordem estabelecida”. Todo e qualquer sistema social necessita, para sobreviver, de conservar-se e reproduzir-se e, para isso, produzir as condições das reproduções. A ideologia apresenta-se como um potente factor de reprodução dessas condições de reprodução social, isto é, da vida, da manutenção, como da inovação dentro do sistema.

Mas o que é a ideologia? Das inúmeras e conflituosas definições existentes sobre o termo, duas apresentam um interesse particular para o nosso trabalho.

Assim, para Althusser (1980: 69), ideologia é “sistema das ideias, das representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”.

Quanto A Karl Marx (Puelles, 1991: 42) existem duas concepções:

— “A ideologia como falsa consciência, como falso conhecimento da realidade que não capta suas condições reais, as condições materiais de produção, produzindo-se *uma versão invertida da realidade em que a História aparece como produto das ideias e não como é, fruto da acção dos homens*”.

— A ideologia aparece como “conjunto de ideias que expressam os interesses materiais da classe dominante, como *expressão ideal das condições da existência da classe dominante* que apresenta seu interesse particular como interesse comum de todos os membros da sociedade.”

De facto em todos os sistemas sociais a classe dominante impôs sempre as suas ideias, convicções, crenças, os seus modos de pensar e de ser, que apresenta aos outros grupos sociais como verdades absolutas ou valores da sociedade.

Em suma a ideologia constitui a *Weltanschauung*, “visão-do-mundo”, cosmovisão de uma determinada sociedade, tendo esta a sua essência ou origem na visão que a classe dominante (os melhores filhos do sistema) tem sobre o mundo, o homem e a própria sociedade. Ela manifesta-se através do pensamento, crenças, convicções, prejuízos ou preconceitos, e sentimentos jogando dois papéis ambivalentes dentro da própria sociedade: esconder a realidade e descobrir as insuficiências da ordem social.

De acordo com Puelles (1991: 42) as ideologias protegem ou escondem as injustiças e deficiências da organização social quando justificam a realidade social mascarando os interesses da classe dominante, que elas apresentam como se fosse o interesse público. São elas, também, quem descobre as insuficiências, jogando um papel esclarecedor e crítico na oposição. Deste

modo, a ideologia cumpre uma função catalizadora do metabolismo e/ou equilíbrio social.

Contudo, conclui Puelles, “a eficácia das ideologias não depende da sua exactidão científica ou do seu valor ético ou estético, mas do interesse e emoção que suscitam.” Por isso utilizam fundamentalmente dois instrumentos: *a propaganda e a educação formal*.

A História mostrou que à medida que a sociedade humana evolui e avança a educação vai assumindo relevantes funções ideológicas.

— Antes da Revolução Francesa a educação era privada, isto é, uma preocupação pessoal ou de determinadas classes sociais. A escola era assegurada por instituições de natureza confessional.

— A partir da Revolução Francesa de 1789, de acordo com a ideologia liberal “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*”, surgem os primeiros sistemas de educação pública que, mais tarde, se estenderão por toda a Europa.

As bases ideológicas da educação formal são expostas na proposta à Assembleia da República Francesa (Puelles, 1991: 46) onde foi apresentada a educação como factor de desigualdade: “A educação deve fazer real a igualdade política reconhecida pela lei pelo que deve ser pública para eliminar as desigualdades. Por outro lado a educação não só se limitará como antes a transmitir (aos utentes privilegiados) determinados conhecimentos, mas também se converterá num factor político de primeira ordem, pois o novo regime liberal *precisa de cidadãos instruídos em seus direitos e deveres*” (o itálico é nosso).

Do ponto de visto ideológico, a escola vai ser instrumento principal de uma nova concepção política do mundo que, para fazer frente à reacção, vai apoiar-se na escola como bastião do liberalismo político. Aliás, em contrapartida, a escola confessional não só vai formar os alunos de acordo com uma determinada concepção religiosa do mundo, como também vai ser deliberadamente

antiliberal. Deste modo, o séc. XIX apresentará um aspecto inédito no que concerne a luta ideológica na escola.

Por outro lado, a Revolução Francesa trouxe o conceito de Estado-Nação na Europa. O Estado-Nação é agora de todo o Povo e não só património da nobreza, clero e deputados. Os governos do séc. XIX necessitam de consolidar o sentimento de Nação onde esteja débil e incipiente, fomentando-o e facilitando a integração nacional: nasceu uma nova função da escola, a de socializadora ou da integração política nacional.

Com o desenvolvimento do capitalismo, surge a revolução industrial na segunda metade do século XIX, assiste-se a um grande desenvolvimento das forças produtivas que, em contrapartida, vai exigir a existência de um grande número de pessoas instruídas com conhecimentos básicos e aptos a manejar as novas máquinas: nasce o ensino primário e técnico, universaliza-se o secundário e o superior (nova função económica da escola).

Com o aparecimento das revoluções de 1848 e dos movimentos sociais como o comunismo, o socialismo e o anarquismo desenvolveu-se a velha tese da educação como factor de correcção das desigualdades sociais.

No final do século XIX e início do século XX, os aspectos políticos da educação vão-se definindo e limitando-se em dois campos distintos:

- a) Para uns, a educação deverá ser um factor de mobilidade e transformação social. Assim o marxismo fará do ensino um factor de transformação ao serviço da sociedade comunista e, com o advento do comunismo internacional, a educação torna-se um elemento de endoutrinamento ao serviço do Estado.
- b) Para os outros, a educação converte-se num elemento fundamental de controlo social, dando-lhe uma função conservadora: transmitir a herança social, reproduzir a ordem cultural e a ordem social.

Gramsci e mais tarde Althusser (Puelles, 1991: 48) demonstraram que a burguesia persiste na sua dominação não só pelo seu poder económico mas também pelo seu poder ideológico, pela persuasão que transmite e pela identificação que faz dos seus interesses próprios com os interesses gerais. Neste processo cabe um papel decisivo à educação.

Em suma a ideologia desempenha um papel preponderante na própria organização do Estado. A orientação política global é feita através da constituição que é a ideologia do Estado. Esta constituição, de acordo com as ideologias que estão na base da sua construção (que pode ser democrática, autoritária ou totalitária) fixa as grandes directrizes, os fins últimos, os fins gerais que o Estado deve servir.

Porém a constituição fixa as regras gerais da organização e gestão do Estado mas a governabilidade quotidiana obedece a outras pautas ideológicas: está submetida a uma orientação ideológica mais concreta. Segundo Puelles (1991: 76): “Esta realidade produz-se em todos os regimes políticos sejam ou não democráticos. Nas democracias liberais, o partido que governa em virtude da sua vitória eleitoral sobre os demais partidos, respeitando sempre a Constituição, dará a precisão e completará os fins gerais de acordo com o seu próprio programa e sua própria ideologia. Nos regimes comunistas será o partido único ou melhor a elite do partido.”

Em todas as sociedades modernas a Constituição fixa as directrizes básicas as que devem orientar a educação do País. Portanto a orientação política do sistema educativo é fixada pela Constituição. Tal orientação política global, tal orientação global do sistema educativo. E Puelles (1991: 81) conclui que “não resulta fácil certamente praticar uma pedagogia liberal dentro de uma orientação política hostil, isto é, dentro de um regime político autoritário.”

Enfatizando a relação entre o currículo e a ideologia, Pardal (1993: 15-16)

escreve: “Um currículo escolar só é verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para a qual existe. E diz-se isso a respeito do todo o currículo, seja da sua componente manifesta e formal, legitimada pelos poderes instituídos, seja por maioria das razões, da sua componente “oculta”...

Um currículo tem sempre subjacente uma ideologia, entendida esta como um sistema de crenças e de valores nos quais pensamos encontrar explicação do real. Por que assim é, um currículo contém, ao nível do que a escola explicitamente ensina, como ao nível do que a mesma escola omite, o que ao sistema de crenças e de valores prevalescente interessa, tendo em vista a existência da sociedade.”

1.4 — Currículo, integração e socialização política

Segundo Puelles (1991: 91), “A capacidade do sistema político para assegurar a sua própria estabilidade necessita de uma contínua renovação da elite política, de um contínuo recrutamento. O sistema educativo aparece como um meio importante para garantir esse recrutamento e isso tanto para o sistema como para o indivíduo.”

Do ponto de vista individual, o recrutamento da elite política é feito através da sua formação pela escola formal que provoca a mobilidade social donde resulta a mobilidade política.

Do ponto de vista do sistema político, a educação formal é um dos melhores instrumentos para conseguir a contínua incorporação dos indivíduos no estrato da classe social. Por isso, o sistema educativo é um potente meio para a integração política, quer do ponto de vista vertical, quer do ponto de vista

horizontal.

— Do ponto de vista vertical, como sublinha Puelles (1991: 92), “a integração política refere-se à capacidade do sistema para manter em seus justos fins a relação entre a elite e a massa.” Se a distância entre ambas for muito ampla, pode originar-se graves desequilíbrios que dão lugar aos conflitos, motins, revoluções, guerras civis, etc... O sistema educativo formal pode contribuir para diminuir ou acentuar essa distância.

A integração realiza-se quando o recrutamento político da elite se efectua de uma maneira regular, legítima e aberta. Pelo contrário, se o sistema escolar for rígido, elitista e claramente discriminatório, pode contribuir para aumentar a separação entre a elite e a massa e, em consequência, a desintegração política.

— Do ponto de vista horizontal, continua Puelles (1991: 92), “a integração política refere-se à relação entre comunidades e povos distintos dentro de um mesmo Estado”. O sistema educativo aparece como um forte elemento de identidade nacional; mas pode também converter-se num obstáculo para a integração política.

De facto a escola pode intensificar as diferenças entre os grupos étnicos, regionais ou locais, acentuando aquilo que os separa da comunidade nacional ou enfatizando os factos que identificam tais grupos. Contudo, como afirma Puelles (1991: 92): *“Em ambos os casos, sem embargo, o sistema educativo não cria estas situações mas limita-se a conservá-las, reduzi-las ou exacerbá-las. Tudo depende, pois, da política educativa que se adopta.”*

Quanto à socialização política, processo de iniciação à cultura política, isto é, segundo Almond (Puelles, 1987: 89), o processo pelo qual os indivíduos adquirem atitudes e sentimentos perante o sistema político.

Neste processo intervêm três elementos: a cognição ou conhecimento acerca do sistema político, a afecção ou sentimentos sobre o sistema social e a

competição ou aspirações a lugar a que se pode chegar no sistema. A escola ocupa um lugar cimeiro na socialização política já que, como afirmam Almond e Verba (Puelles, 1987: 89), monopoliza largos anos da formação do indivíduo.

Nota-se que a influência da escola na socialização depende de vários factores:

a) A orientação política global

De acordo com Puelles (1991: 90), “Uma educação recebida dentro de uma orientação política democrática desenvolve as perspectivas do indivíduo, aumenta a sua capacidade de decisão, impede-o de aderir a doutrinas extremas e exercita-o na virtude cívica da tolerância. Pelo contrário, a influência da educação formal sobre as atitudes é mais complexa, isto é, o indivíduo dotado de uma boa educação é mais apto para a participação, mas isso não determina o conteúdo desta atitude participativa (conservador ou reformista, por exemplo).”

b) A concorrência das outras variáveis

Além da escola, intervêm no processo da socialização política outros elementos: a família, os grupos de pares, os meios de comunicação, etc. Mas entre essas variáveis, a relação família-escola mostra-se especialmente significativa. O processo na família é apenas incipiente. Em definitivo, o factor determinante só pode ser o modelo de autoridade das diversas instâncias. Exemplo típico: família autoritária, escola com alto grau de hierarquia formal e organização política baseada em princípios não democráticos.

c) A socialização política manifesta ou explícita

Introduz-se nos planos curriculares sob a forma de educação cívica com ênfase variável segundo o País. Nota-se, afirma Puelles (1991: 90) que “nos países subdesenvolvidos, necessitando na maioria de reforçar o sentimento nacional, se tem dado à socialização política manifesta um lugar extraordinário, às vezes, exagerado.”

d) A organização escolar

A escola é um agente influente não só para construir o caminho para a socialização política latente ou manifesta, mas também porque a sua autoridade explícita e formal é a mais afim à organização política. Obviamente os afectos políticos serão distintos segundo a escola utiliza um modelo democrático ou autoritário de organização interna. Aliás, uma das principais funções políticas que realiza a Escola é, como escreveu Puelles (1991: 91), facilitar a adesão afectiva da criança à comunidade política na qual nasceu. Por isso se recorre frequentemente à violência simbólica: mapa da nação e retrato do Chefe de Estado na sala de aula, bandeira da nação no recinto escolar, comemoração das efemérides, etc. Por outro lado, a escola primária é uma etapa em que a adesão emocional perante o pai pode transpor-se para o governante.

Numas etapas posteriores, o pré-adolescente apreende a geografia e história, a língua e literatura do seu país e muitas vezes, lições de cultura política. Em todo o caso, a própria organização escolar, mais formal que a família, induz no indivíduo modelos de comportamento análogos aos que são necessários para a manutenção do sistema político: respeito à autoridade do mestre, higiene na sala, participação nas eleições da aula, sentido da ordem e disciplina.

A mesma ideia encontra-se em Formosinho (Machado, 1991: 44): “Na escola, aprende-se muito mais do que é objecto de transmissão formal ou informal dos professores. A própria estrutura da escola transmite mensagens, por exemplo, através dela aprende-se que as organizações e sociedade estão hierarquizadas, que é preciso encaminhar os problemas pelos canais próprios, que os diversos grupos têm poderes diferentes, etc...” É neste ambiente da escola que irá ser gerido o currículo que o sistema político elaborou através do sistema educativo. Porém, se a concepção do currículo é, geralmente, do domínio da política educativa, a sua contextualização pertence à administração escolar.

Capítulo 2: Organização do ensino e modelo de sociedade

Cada sistema social tem o instrumento educacional que lhe é apropriado.

(Bertrand Russel, 1982: 53)

Sempre tem existido uma adequação entre o modelo da organização da sociedade e a organização do ensino, exercendo-se uma interacção entre as funções social, cultural, educativa e económica.

Na Antiguidade, a educação era confiada a cada família; era uma questão particular.

Na sociedade medieval europeia, caracterizada pela descentralização em relação aos Estados e uma forte influência supranacional da Igreja cristã, a educação tinha uma função eminentemente religiosa, dependente das estruturas locais da Igreja. Alguns factos relevantes ilustram este descentralismo estatal apoiado por um forte centralismo ideológico. Sigamos o roteiro proposto por Meireles-Coelho (1996):

— Em 527, no concílio do Toledo, na Península Ibérica, deliberou-se a criação de escolas episcopais, escolas das catedrais ou seminários, sob a inspeção dos bispos, para formar os jovens destinados aos ministérios eclesiásticos.

— Em 529, o concílio de Vaison, nas Gálias, deliberou a criação de escolas rurais: os padres devem ensinar em sua casa os textos sagrados aos jovens que lhe possam suceder.

— Em 1132-02-24, em Portugal, o mosteiro de Santa Cruz de Coimbra começa atividade e ensino das sete artes liberais.

— No séc. XIII surgem as universidades na Europa, dependendo da autorização do papa e dos reis, numa disputa habilidosa do poder. Até então não há sistemas educativos estatais, mas, sobretudo a partir do séc. XV, a organização dos Estados começa a esboçar-se pela compilação das leis e a sua aplicação na educação (por exemplo, nomeação em 1414 por D. João I de Portugal de “um provedor e recebedor das rendas da universidade”, que deu origem ao “protector dos estudos de Portugal” e “as ordenações afonsinas” de 1446-47 em Portugal).

— No séc. XVIII, com o iluminismo ou despotismo iluminado dá-se o reforço do centralismo estatal, desenvolvido em Portugal pelo marquês de Pombal. Ainda antes da Revolução Francesa, aparece precocemente em Portugal um esboço de sistema educativo dependendo do Estado e não mais das ordens religiosas, sobretudo dos jesuítas que detinham a maior parte de escolas e colégios. Nesta luta habilidosa entre a Igreja e o Estado para a hegemonia do ensino.

Podemos continuar a seguir Meireles-Coelho (1996), assinalando alguns factos que marcam a história da educação em Portugal e que podem ser considerados como os alvares do actual sistema educativo português e seus antigos domínios coloniais:

— Em 1758-08-17, o rei do Portugal emite um alvará em que se confirma o

Diretório dos Índios do Pará e Maranhão. Este alvará cria, no actual Brasil, duas escolas em cada povoação, do que resulta a criação de uma incipiente, mas verdadeira rede escolar estatal que ainda não existia na própria metrópole. A finalidade deste projecto não era só de ensinar aos Índios as primeiras letras, mas também de evitar a influência dos ingleses, holandeses e franceses naquela região. O art. 7 estipula: *“E como esta determinação, base fundamental da civilização, que se pretende, haver em todas as povoações duas escolas públicas, uma para os meninos, na qual se lhes ensine a doutrina cristã, a ler, escrever e contar na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas; outra para as meninas, na qual além de serem instruídas na doutrina cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura e todos os mais ministérios daquelas”*. (Meireles-Coelho, 1996-2) É de notar que o currículo das meninas não inclui o contar, direito reservado exclusivamente para os homens. E que o fiar e fazer renda se enraizou de modo a sustentar o actual artesanato daquela região.

— Em 1759-06-28, um alvará real estabelece a regularidade dos estudos do latim, novas aulas de língua grega, hebraica e de retórica e proíbe a arte e método de ensinar dos padres jesuítas. Ao mesmo tempo cria-se o lugar do Diretor dos Estudos com objectivo de fazer observar tudo que se contém nesta alvará (Meireles-Coelho, 1996-2). Este documento constitui um esboço dum regulamento interno dum embrionário ensino estatal. Doravante, o ensino é negócio do reino e os acontecimentos e medidas práticas do reino com vista a apoderar-se do ensino vão suceder-se com um ritmo acelerado. Assim, em 1759-07-06, saiu a carta régia nomeando D. Tomás de Almeida para o lugar de Diretor Geral dos Estudos.

— No mesmo ano, em 1759-09-03, um outro alvará “expulsa os jesuítas de Portugal e seus domínios onde dirigiam uma universidade, vinte colégios, 3 seminários e 17 residências; dirigiam ainda 15 colégios no Brasil.” (Meireles-

Coelho, 1996-2).

Em 1761-03-07, um diploma real confirma os estatutos do Colégio Real dos Nobres que irá abrir só em 1766. Este poderá considerar-se o primogénito do ensino secundário estatal português.

— Em 1768-04-05, um alvará cria a Real Mesa Censória e 2 anos, mais tarde, o alvará do 1770-12-23, criava a Junta da Providência Literária.

— Em 1771-06-04, passa para a Real Mesa Censória, toda a administração e direção dos estudos das escolas menores destes reinos e seus domínios incluindo nesta administração e direção não só o Real Colégio dos Nobres, mas todos e quaisquer outros colégios e magistérios mandados erigir para os estudos das primeiras idades.

- Em 1782-05-10, a Real Mesa Censória passa a designar-se Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros. Cinco anos mais tarde,

— Em 1787-06-21, a administração do ensino passa da Real Mesa Censória para a Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros. Esta instituição será extinta pelo diploma de 1794-12-17 que cria a Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino para “proceder a arrumação dos estudos menores”. Como escreve Meireles-Coelho (1996-2), este diploma entrará em actividade em 1799, com papel de coordenação do ensino. Assim nasceu o que viria a ser o futuro Ministério da Educação, que acabou com a hegemonia da Igreja na educação e da Universidade de Coimbra no controlo do ensino de Estado.

A sociedade liberal do séc XIX trouxe novas ideias políticas, como a soberania nacional, a divisão de poderes, o governo representativo e os direitos de cidadãos. Com advento do liberalismo surgem os estados modernos, o Estado liberal, o capitalismo e o colonialismo. A educação, como vimos atrás, vai cumprir várias funções políticas que são necessárias para a legitimação e

manutenção do novo Estado liberal: a formação da cidadania, o fortalecimento da democracia liberal, a formação do sentimento moderno da nação, a qualificação da nova mão de obra exigida pela revolução industrial e a integração em espaços de trocas comerciais. Em consequência disso nasceram e foram implementados os sistemas de educação públicos e nacionais. Em Portugal, as primeiras tentativas de reforma de sistema de ensino, aparecem, neste período. Destacam-se as reformas de Rodrigues da Fonseca Magalhães (1835) e de Passos Manuel (1836) cujos pormenores serão apresentados nas próximas páginas (Meireles-Coelho, 1996-3). Como é óbvio, essa inovação não podia ser implementada sem agravar os conflitos entre o novo Estado liberal e a Igreja. Com a criação de sistemas educativos nacionais, a educação tornava-se uma actividade de interesse público, convertendo-se, deste modo, numa empresa de administração ou serviço público, cuja organização irá obedecer, muitas vezes, às regras das teorias gerais de administração pública.

No Estado-Providência neoliberal, surgido após a II^a Guerra Mundial, inicia-se o processo de democratização da educação caracterizada fundamentalmente pela extensão da educação básica a toda a população, a abertura do ensino secundário e o acesso massivo à educação universitária e superior. Esta situação vai provocar o fenómeno conhecido por explosão escolar.

Na sociedade comunista, o sistema educativo será à imagem do próprio Estado, isto é da “democracia popular”, totalitária e centralizada. O Estado controla todo o processo educativo em todos os seus níveis e facetas.

De acordo com o que foi dito anteriormente, vejamos como evoluiu o sistema educativo em Angola, tendo em conta as ideologias e modelos de sociedade vigentes desde 1834 até a data presente.

2.1 — Influência portuguesa em Angola antes da independência

“A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu carácter adequadamente aos interesses de classe, assim como o âmbito que o ensino abrange para a sua própria classe e para as classes oprimidas”.

(B. Suchodolski)

Não é nosso objectivo fazer, no âmbito deste trabalho, uma exaustiva história da educação em Portugal e seus antigos domínios, tarefa que não nos compete neste momento. Iremos seleccionar e apresentar as grandes linhas e factos relevantes da história do ensino em Portugal que tiveram um impacto directo e relevante no surgimento, evolução e difusão do ensino do Estado em Angola. Significa estabelecer a relação dialéctica e histórica entre o poder político em Portugal e o desenvolvimento do ensino, primeiro no centro do império colonial e, segundo, em Angola enquanto administrada por aquele. Na realidade iremos analisar o impacto dos factos políticos e ideológicos portugueses na educação, a coerência interna da própria ideologia e suas aplicações em Angola.

É de realçar que nas sociedades tradicionais pré-coloniais de Angola existiam modelos de educação adaptados ao tempo e tipo de sociedade. Esses modelos teriam evoluído até aparecer verdadeiras instituições educativas públicas. É o caso, por exemplo, das famosas “casas de iniciação”, sobretudo as das “sociedades secretas” como o Kimpasi ou o Ndembu nas quais eram preparados, para medicina e sacerdotes ou para diplomacia e chefia militar, respectivamente, os elementos de classes sociais mais altas do reino do Kongo, como escreveu Altuna (1974). Com a chegada dos europeus, a partir de 1482, assiste-se a um processo de simbiose entre a cultura africana e portuguesa acabando esta por impor o seu modelo de ensino à outra.

Assim Santos (1970) periodiza a história do ensino em Angola, antes de 1975

em 4 épocas, conforme o quadro que se segue:

1— A época do ensino missionário (1482 a 1845): ensino rudimentar dado pelos missionários jesuítas e franciscanos nas primeiras missões católicas fundadas no Kongo e Luanda.

2— O nascimento e desenvolvimento do ensino primário oficial (1845 a 1919): o Estado toma conta do ensino criando escolas primárias públicas, alargando a rede escolar e regulamentando a instrução primária, incluindo a formação, recrutamento e pagamento de professores para essas escolas de Angola.

3— O nascimento e crescimento do ensino secundário (1919 a 1962): Para fazer face aos seminários católicos, únicas instituições educativas que dispensavam a educação secundária, o Estado republicano, pondo em prática os seus ideais de laicidade de ensino, criou o ensino liceal oficial em Angola. Mais tarde, o Estado Novo alargou a rede escolar.

4— O surgimento do ensino superior (1962 a 1975).

Tratando-se de um trabalho com maior incidência sobre o ensino básico, debruçar-nos-emos, principalmente, sobre a evolução do ensino oficial no período que vai de 1834 até 1975. Para este fim, escolheu-se duas datas importantes deste estudo: 1834 como ponto de partida e 1975 como ponto de chegada deste período de destino comum entre Angola e Portugal, em matéria de ensino.

De facto, com a Convenção de Évora-Monte (1834-5-26), terminou a Guerra Civil em Portugal e foi firmada a paz em todo o território nacional. Uma vez tornado independente o Brasil (1822-7-7), as atenções dos governantes portugueses são, a partir de então dirigidas para as suas possessões ultramarinas africanas, principalmente Angola. Verifica-se nesse momento maior interesse dos políticos portugueses para os grandes problemas ultramarinos africanos, como o caso da educação.

Nesse mesmo ano de 1834, foram de novo expulsas de Portugal e de Angola todas as ordens religiosas (os jesuítas já o tinham sido em 1759). Com essa expulsão fecharam-se todas actividades religiosas em Angola, incluindo o ensino missionário que existia desde o século XV. Das cinzas do ensino missionário nascerá o ensino do Estado e, a partir dessa data, todas as reformas educativas em Portugal terão também aplicação em Angola, embora com lentidão.

Iremos ver, neste capítulo, as influências do poder político sobre o sistema educativo em Portugal e em Angola, neste período.

2.1.1 — Evolução do sistema educativo português desde 1834 até 1974/75

Num dos seus livros, Jorge Arroiteia (1991: 25) escreveu: “As sociedades são caracterizadas pela natureza das suas elites, sobretudo das elites governantes. Nestas circunstâncias será de esperar que os objectivos a atingir pelos sistemas educativos expressem significativamente, os interesses das classes dominantes. Não será por isso difícil associar o tipo do regime político dominante às próprias características dos sistemas educativos prevendo-se que as características assumidas pelos sistemas educativos sejam diferentes num regime democrático, aberto à participação política de todos os habitantes, num regime autocrático onde o poder está concentrado num grupo restrito de servidores ligados ou titular do poder”.

Partindo disto vejamos, em resumo, os diferentes modelos de sociedade, as principais ideologias e regimes políticos que dominaram em Portugal neste período e suas respectivas decisões político-administrativas sobre os sistemas educativos.

Assim, de acordo com as ideologias dominantes e os modelos sócio-

organizacionais existentes, esse tempo pode ser dividido em três períodos principais: os períodos liberal-monárquico (1834-1910), liberal-republicano (1911-1926), da Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1933-1974).

A— O período de 1834 a 1910: liberal-monárquico

Reina uma monarquia constitucional gerida pelos liberais que ainda estão em conflito com as classes conservadoras apoiantes do antigo regime absolutista. Segundo o liberalismo, o homem é livre, tem a livre consciência, cabe-lhe escolher o modo e o estilo de vida que quer levar, a religião do seu agrado, os dirigentes da nação, estudar todos os aspectos da vida sem constrangimento religioso ou filosófico. Nesta concepção, o acento é posto sobre a liberdade e igualdade perante a lei e igualdade de oportunidade, que exclui a legitimidade do poder por herança defendida pelos conservadores da nobreza.

Explica-se, desta maneira, que este período seja dominado por uma grande instabilidade política gerada pelo permanente conflito entre os absolutistas que defendem o poder legítimo (por herança) e os liberais defensores do poder legal ou racional. Mas, apesar disso, existindo uma assembleia com maioria liberal, a monarquia constitucional ia triunfando e as ideias liberais iam tendo eco em todos os sistemas da sociedade portuguesa, incluindo o sistema educativo.

Pelos factos relevantes que este momento apresenta, pode-se destacar neste três subperíodos: de 1834 até 1836, de 1836 à 1894 e de 1895 à 1910/11 (Meireles-Coelho, 1996-3 e 1996-4).

a) de 1834 até 1836

Após a guerra civil em Portugal, a Convenção de Évora-Monte (1834-05-26) trouxe a paz social, embora o poder político fosse débil e instável. A extinção das ordens religiosas e a nacionalização dos seus bens transferiu para o Estado

encargo que até aí não tinha. O Estado tenta organizar-se com a divisão administrativa do território pela divisão do continente europeu em 17 distritos (1835-04-25). No campo da educação, é criado o Conselho Superior de Instrução Pública, órgão vocacionado para administração das políticas educativas do governo. Entretanto o governo de Saldanha e Rodrigo da Fonseca Magalhães pretende organizar a instrução primária (1835-09-07) mas esse governo caiu e os seus decretos foram suspensos (1835-12-02).

Contudo, o Estado já desempenhava um papel decisivo na determinação das finalidades e dos objectivos do ensino, na concepção e construção de um sistema do ensino segundo os objectivos da classe dominante. O governo tomava conta e organizava o ensino primário público como assinala o Decreto do 7 de setembro de 1835: “art.1) A instrução primária compreende a leitura, a escritura, e os elementos de gramática portuguesa, aritmética, desenho linear, civildade, moral, direito político, e algumas noções de história, e geografia” e mais adiante (Tit. II, art,1, §2.): “Todas estas escolas serão estabelecidas em edifícios públicos convenientemente preparados por conta do Governo para esse fim”. Nesta reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães, considerada por muitos como a primeira tentativa de reforma do ensino básico em Portugal (Meireles Coelho, 1996-3; Fraústo in Machado e Gonçalves,1991: 268), o ensino apresentava a seguinte configuração ou estrutura: Estudos menores ou Primeiras Letras e Instrução Primária Superior. O modelo da organização escolar será centralizado, e o currículo único, de acordo com as aspirações da nova classe hegemónica. De acordo com a ideologia liberal, dois princípios norteavam a reforma: a de gratidão e de obrigatoriedade. O ensino primário oficial é gratuito como assinala o artigo 2 do decreto de 7 de setembro de 1835: *“Esta instrução será administrada gratuitamente a todos os cidadãos em escolas públicas para esse fim estabelecidas pelo Governo, pelas Câmaras Municipais, ou pelas Juntas de Paróquia”*.

Quanto à obrigatoriedade, o decreto determina: *“à obrigação de o Estado proporcionar a todos os cidadãos a instrução primária, faz corresponder a obrigação de os pais mandarem instruir seus filhos”*, contudo a medida ainda não é coerciva. Procede-se, no entanto, com o poder de persuasão.

Este decreto determina o número das escolas de instrução primária que devem existir no país, os locais onde devem funcionar, o modelo de formação e recrutamento de professores primários, dos seus deveres e direitos bem como das obrigações das famílias em matéria de educação. Contudo nota-se neste documento uma certa desconcentração administrativa no que diz respeito ao ensino primário uma vez que os destinos das escolas primárias são entregues às “municipalidades”: construção e manutenção das escolas, recrutamento e pagamento dos professores. O Título II, do art.2, §3 do referido decreto diz: *“O estabelecimento, manutenção, e conservação de todas as mais Escolas do Reino fica desde já a cargo das respectivas Municipalidades, ou Juntas de Paróquia a que pertencem, que poderão conservar, ou despedir os actuais Professores, e nomear outros de novo, segundo as provas que tiverem de sua idoneidade.”* Desta forma, o professor primário é funcionário da câmara municipal enquanto que o professor do ensino superior é da responsabilidade exclusiva do governo central que o recruta, o coloca e lhe paga.

Mas se existe uma certa descentralização administrativa, o caso não se verifica ao nível curricular. Nota-se, por exemplo, o papel do Estado na determinação do currículo único e de um corpo de leis que regem o ensino, na adopção e/ou proibição dos manuais escolares. Apesar do liberalismo em voga, na época, o Estado liberal não deixa à liberdade de cada escola ou cada professor escolher os manuais que julguem necessários para a educação das novas gerações. Determina-se, dentro dos vários autores dos manuais, aqueles que devem ser utilizados nas escolas e proíbem os que não respondem à ideologia burguesa liberal. O ensino é negócio do Estado; mesmo o ensino particular submete-se

somente àquilo que é determinado pelo Estado, isto é, ao currículo único. Este currículo é de cumprimento obrigatório sob pena de castigo. O art.4, §2 do citado decreto é claro sobre o assunto: *“os professores que abusarem do seu ministério ensinando doutrinas subversivas da ordem estabelecida, imorais, ou irreligiosas, serão perseguidos, e punidos judicialmente.”*

O mesmo decreto começou a prestar a atenção para a educação das meninas embora que fosse em lugares separados e conteúdos diferentes, segundo as mentalidades da época, “declara-se que as escolas do sexo feminino serão objecto de um regulamento especial”, dizia o decreto.

A tentativa de Reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães foi suspensa por Decreto de 1835-12-02.

Após a Revolução de Setembro (1836-9-9), Passos Manuel vem retomar a tentativa de Rodrigo Fonseca de Magalhães de reorganizar a instrução primária (1836-11-15) e organiza o ensino secundário oficial (Dec. de 1836-11-18), criando os liceus.

Na reforma de Passos Manuel, o ensino primário que continua com os seus objectivos anteriores é agora alargado a todos os escalões da Nação. De facto o Decreto do 15 de Novembro de 1836 alarga a rede do ensino primário. A instrução primária é estendida a todos os distritos de Portugal continental como insular.

O artigo 4 deste decreto além de estender a rede escolar, organiza-a administrativamente e determina também o número dos alunos a admitir: *“Além das escolas estabelecidas serão criadas outras em todos os lugares, aonde possam comodamente concorrer sessenta meninos, pouco mais ou menos. §1 Para este fim fará o Governo dividir o território em círculos de instrução primária”.*

O art.5 especifica e promove a formação de professores da instrução primária:

“Nas capitais dos distritos administrativos haverá uma escola de ensino mútuo, que será também Escola Normal. §1º A disposição deste artigo compreende na Madeira, a cidade de Funchal, e no Arquipélago dos Açores as cidades de Ponta Delgada, Angra, e da Horta.”

O poder liberal preocupa-se também com a instrução feminina como demonstra o artigo 6º: *“Estabelecer-se-á uma escola de meninas em todas as capitais de distrito administrativo”.*

A reforma de Passos Manuel manteve a estrutura do ensino primário do seu predecessor. Quanto ao currículo, de acordo com o Decreto de 1836-11-15, constava das seguintes disciplinas: *“1º) as artes de ler, escrever e de contar; 2º) a civildade, a moral e a doutrina cristã; 3º) princípios de gramática portuguesa; 4º) breves noções de história, de geografia e da constituição; 5º) desenho linear; 6º) exercícios ginásticos acomodados à idade.”*

O Decreto de 17 de novembro de 1836 constitui o prolongamento do de 15 do mesmo mês; trata da Reforma da Instrução Secundária, da autoria de Manuel da Silva Passos (Passos Manuel) onde são criados oficialmente os liceus. Nota-se a clara influência franco-inglesa do iluminismo e positivismo como se revela no texto adaptado do preâmbulo desta Reforma: *“Atendendo outrossim a que não pode haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de cidadãos que não aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida, no estado actual das sociedades...”*

Trata-se de dar maior atenção ao desenvolvimento das ciências exactas e positivas bem como das artes, em detrimento da erudição preconizada sobretudo pelas humanidades. Em suma, a criação oficial dos liceus obedeceu a uma dupla finalidade: preparar o cidadão português para o ingresso aos estudos superiores ao mesmo tempo que reserva um pequeno lugar para a



formação profissional dos que não tenham a possibilidade de prosseguir estudos mais avançados.

Este objectivo era quase impossível de atingir se tomarmos em consideração que não se pode formar simultaneamente e com sucesso uma mesma pessoa para elite e para técnico. São duas classes com objectivos diferentes. Contudo com a evolução económica e a organização geral do Estado liberal era necessário criar as bases para o surgimento e desenvolvimento duma classe média. O mesmo diploma do 17 de novembro estendia os liceus em todo o país, incluindo o Ultramar onde a sua aplicação só entrará em vigor meio século depois.

b) De 1837 a 1894

Assiste-se, no mundo ocidental, ao surgimento e desenvolvimento do capitalismo industrial e, na segunda metade do sec. XIX, à junção do capital financeiro ao capital industrial, o que origina a oligarquia financeira caracterizada por uma espectacular proliferação de bancos e empresas de vários tipos. Ao mesmo tempo vão-se esboçando, já no final do século, as primeiras teorias de administração de empresas e que, como iremos ver nos próximos capítulos, terão repercussões, na administração da educação.

Em Portugal, como em toda a Europa, continuam a triunfar as ideias liberais.

Do ponto de vista político assiste-se à estruturação e consolidação do Estado liberal. Apesar da instabilidade política e da crise económica, regista-se uma relativa tranquilidade social e os liberais, que detêm o poder político, fazem tudo para a sua legitimação e conservação. Aliás, na segunda metade do século, Portugal vai conhecer um relativo período de desenvolvimento do capitalismo, conhecido por Regeneração (1851-1890). Esta fase caracteriza-se principalmente pela liberalização da iniciativa privada, implementação do ensino com mais ênfase para o técnico e o profissional, desenvolvimento da

indústria e grande progresso material. Depois da legislação de Mouzinho da Silveira, onde são lançadas as bases do Portugal moderno, dá-se agora a consolidação para o desenvolvimento do país (Meireles-Coelho, 1996-3).

Do ponto de vista da política educativa, expande-se o ensino liceal com duração de 5 anos, valoriza-se do mesmo modo, as ciências e as letras, incentiva-se a alfabetização, lança-se um espaço para a criação de universidades, monta-se o sistema de formação de professores primários. O sector de ensino que vai merecer mais atenção em Portugal é o subsistema do ensino secundário, indispensável para o desenvolvimento da sociedade industrializada e do sistema capitalista.

Entre 1837 até 1895, o sistema educativo português vai conhecer várias perturbações de acordo com as várias mudanças de governos. Destacamos os diplomas de Costa Cabral (1844), D. António da Costa de Sousa do Macedo (1870), de António Rodrigues Sampaio (1878).

No diploma de 1844-09-20 de Costa Cabral que reforma a instrução pública em todos os níveis existentes, a instrução primária pública divide-se em dois graus: “1º Grau, elementar e nacional e o 2º Grau, complementar e profissional”.

A extensão da instrução primária é um dos reflexos da ideologia liberal na medida em que a educação não só servirá de instrumento de transmissão de valores burgueses como igualmente de apoio à nova sociedade burguesa no poder: o cidadão deve saber ler e escrever para melhor conhecer os valores da sua sociedade, os seus deveres políticos e morais; mas também deve aprender um ofício necessário para o desenvolvimento da sociedade capitalista que, cada vez mais, exige uma mão de obra qualificada. Aliás, o Projecto-Lei desta reforma foi aprovado pela Assembleia cujos deputados eram, na sua maioria, liberais, embora de várias tendências.

A função de reprodução capitalista que a escola capitalista está

desempenhando agora, obriga o Estado a tomar medidas mais rigorosas até coercivas, tendentes à obrigatoriedade da instrução primária à todas as crianças. O art. 32º do decreto citado recomenda que *“os pais, tutores, e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações em que estiverem colocado as escolas de instrução primária, ou dentro de um quarto de légua em circunferência deles, deverão mandar instruir, nas mesmas escolas, os seus filhos, pupilos ou outros subordinados desde os 7 anos até aos 15 anos de idade (...). Os que faltarem a este dever serão sucessivamente avisados, intimidados e repreendidos pelo Administrador do Conselho; e ultimamente multados, desde 500 até 1\$000 réis. Esta disposição será observada todos os anos nos primeiros três meses do ano lectivo.”*

Para o cumprimento cabal desta disposição legal, o Estado liberal complementa esta medida por penas específicas, como assinala Fraústo (Machado e Gonçalves, 1991: 269) como a incorporação no exército dos que não souberem ler e escrever, três anos após a publicação do decreto, a suspensão dos direitos políticos aos encarregados da educação cujos educandos não souberem ler e escrever até 15 anos de idade e a suspensão de todos os direitos políticos aos analfabetos seis anos, após publicação do referido decreto. Ao mesmo tempo o decreto dá prioridade no emprego para quem sabe ler e escrever.

Como as anteriores, esta reforma continua com a tentativa de descentralização administrativa do ensino primário, entregando-o ao cuidado dos municípios e freguesias, mantendo o currículo centralizado ou único.

De acordo com o Decreto de 1844-09-20 (Tit.I, Cap.I, art.1), este currículo compreendia, no 1º Grau, os seguintes objectivos e disciplinas: *“Ler, escrever e contar; princípios gerais de moral; doutrina cristã e civilidade; exercícios gramaticais; princípios de coreografia e história portuguesa”*. No 2º Grau, constavam, *“além dos objectivos do 1º Grau, a gramática portuguesa; desenho*

linear; geografia e história geral; história sagrada do antigo e novo testamento; aritmética e geometria com aplicação à indústria”.

O Decreto de 1844-09-20 constitui um verdadeiro regulamento das escolas pelo Estado que as controla e se reserva o direito exclusivo de as gerir como refere o seu art. 2: *“A extensão das matérias e o método de as ensinar, bem como o número de lições de cada semana, será regulado por determinação do governo, segundo o que mais convier ao bem da instrução e as diversas circunstâncias”.*

Quanto ao ensino secundário, vigora a política educativa traçada pelo decreto do Passos Manuel. Nesta perspectiva, como escreve Sérgio Campos (Fundação Calouste Gulbenkian, 1992), “com o diploma de Costa Cabral de 1844, os estudos liceais passam a corresponder à via de ensino necessária para ingresso nas escolas superiores e à formação prioritária para acesso à carreira de funcionário público, objectivos estes que vamos encontrar inalteráveis até fins do século XIX”.

Esta reforma foi suspensa e, em 1870, saiu um outro projecto educativo, por Decreto de 1870-8-16 do D. António da Costa Sousa de Macedo.

Nesta reforma, mantém-se a estrutura do ensino primário em dois graus. Nota-se uma ligeira alteração nos objectivos: o primeiro grau, elementar é considerado geral e necessário a todos os portugueses; o 2º grau, complementar constitui as bases de um ensino profissional diverso.

Pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino primário do 1º grau é estendida aos todos portugueses de ambos sexos, dos 7 aos 15 anos de idade. O mesmo decreto regulamenta a idade escolar de 5 aos 15 anos.

Em 1878, saiu uma outra reforma da autoria de Rodrigues Sampaio (carta-lei de 1878-5-2) que não trouxe grandes mudanças tanto na estrutura como nos objectivos do ensino. A inovação introduzida é a idade escolar obrigatória, dos 6 aos 12 anos. Essa obrigatoriedade virá a ser reforçada na Reforma de Hintze

Ribeiro: Decreto de 1894-12-22.

c) de 1894 a 1910/11

A monarquia constitucional continua em vigor; mas denota-se já as influências das ideias novas: republicanas, anarquistas, utopistas e mesmos socialistas. Assiste-se, do ponto de vista político, à luta de contrários: pouco a pouco os opositores ao regime monárquico vão ganhando apoio das populações.

Do ponto de vista económico, Portugal é dos países mais atrasados da Europa. A maioria da sua população, apesar da recente Regeneração, continua a viver em condições miseráveis, conta com a maior taxa de analfabetismo da Europa; há pouca indústria, contrariamente aos outros países da Europa e aos EUA onde o capitalismo tinha atingido um grande desenvolvimento. Com o desenvolvimento do capitalismo na Europa Ocidental e nos Estados Unidos de América, desenvolvem-se as teorias clássicas de administração. Portugal tentou apanhar o comboio mas ficou no caminho, limitando-se a uma agricultura precária e um comércio debilmente tradicional, situação que terá a suas repercussões no sistema educativo.

Como vimos, o sistema político português era assegurado por liberais mas os republicanos, socialistas e outras tendências já se faziam sentir no Parlamento. A nascente e débil burguesia necessitava de crescer e fortalecer-se para melhor desempenho na resolução dos múltiplos problemas do país. Nesta óptica, sendo a escola o mais forte aparelho ideológico do Estado, como afirma Althusser (1980), compreende-se a proliferação, neste período, de reformas ou alterações do sistema educativo. Destacamos algumas dessas reformas, ao longo deste trabalho.

— A Reforma do Ensino secundário de 1895, contida no Decreto do 14 de Agosto, manteve os fins educativos deste subsistema: aquisição metódica e progressiva de determinado saber para entrada à instrução superior.

— Pelo Decreto do 14 de setembro de 1895 da Direcção publicavam-se os programas do ensino secundário onde consta o programa de História como disciplina autónoma, separada da Geografia.

— No mesmo ano, o Decreto do 26 de setembro estabelecia a relação de livros adaptados para o ensino de liceus, incluindo os de História.

A Reforma de 1895 trouxe uma das maiores inovações no sistema educativo português. Ela introduziu, pela primeira vez o regime de classes contrariamente ao regime de disciplinas que vigorava antes desta reforma. Apesar da resistência à inovação por parte dos conservadores, a medida acabou por triunfar e continua até hoje.

— No Decreto de 1895-06-18 de João Franco, o ensino primário continua dividido em 2 graus. O Iº grau é constituído por 3 classes e o IIº grau pela 4ª classe. Com a aplicação do regime de classes, nota-se um desenvolvimento da organização e administração escolar: existem documentos normativos para assegurar o bom funcionamento das escolas. No que diz respeito a política educativa, o decreto em questão continua com o princípio de obrigatoriedade da instrução primária do primeiro grau, estendida para todas as crianças dos 6 aos 12 anos de idade.

— Em 1897, reorganizou-se o ensino primário pelo Decreto do 18 de Março.

— Enfim, o diploma de 1901-09-19 de Hintze Ribeiro regulamentava, de novo, o ensino primário, mantendo, contudo, a sua estrutura anterior, ao mesmo tempo que continuava a vigorar o princípio de obrigatoriedade para todas as crianças de ambos sexos, com idade dos 6 aos 12 anos, exceptuando as crianças residentes a mais de 2 km de uma escola gratuita, pública ou particular, permanente ou temporária.

Qual é a situação do ensino em Angola, neste período de turbulência política em

Portugal? Esta questão encontrará um esboço de resposta nas páginas a seguir.

A situação em Angola, neste período

Nesse momento Angola estava sob administração portuguesa e chamava-se *Província Ultramarina* portuguesa. Ao contrário das colónias de outras potências europeias em África negra, Angola era ao mesmo tempo uma colónia de povoamento e de exploração enquanto que as outras colónias das outras potências coloniais eram simplesmente de exploração. Sendo colónia de povoamento, considerava-se prolongamento do Portugal. Daí, o paralelismo entre os acontecimentos em Portugal e sua derivação em Angola. Todas as inovações surgidas no sistema social português encontravam o seu eco em Angola.

Durante este período, a estratificação social deste território apresentava uma configuração específica.

No topo estava uma classe ou camada de funcionários públicos portugueses civis ou militares e de religiosos ligada a classe hegemónica metropolitana.

No meio, vinha a camada de “colonos”, estrangeiros, sobretudo europeus e maioritariamente portugueses radicados em Angola quer como aventureiros em busca de fortuna, quer como degredados expulsos do continente por crimes de várias ordens. Esse grupo constituiria a classe média do território.

Enfim, na base que constituía a maioria da população, encontravam-se os indígenas, de raça negra, divididos em diferentes etnias, dedicando-se quer à agricultura, quer à pesca, à pastorícia ou ao artesanato. Pouco a pouco, com o processo de socialização empreendido pela educação colonial verificava-se uma incipiente mobilidade social e alguns indígenas iam mudando, pouco a

pouco de estatuto social.

Porém, toda a legislação portuguesa da época irá, na sua aplicação, ter em conta essas especificações não menos complexas.

O nascimento do ensino primário oficial em Angola: Decreto de 1845-08-14.

a) Antecedentes: quatro factos relevantes contribuíram ao surgimento dele.

— Em 1834, a Convenção de Évora-Monte (Portugal) pôs fim à guerra civil em Portugal. Com a paz, as atenções dos governantes portugueses são agora mais viradas para os grandes problemas das colónias, prestando se mais atenção ao ensino.

— No mesmo ano há uma nova expulsão de Angola das ordens religiosas e missionárias que detinham o exclusivo do ensino: fecharam-se todas as actividades religiosas, incluindo o ensino missionário.

— Existia dentro da população portuguesa de Angola duas tendências: uma que defendia o ensino ligado as actividades missionárias e outra que preferia um ensino laico desligado da missionação e pertencente totalmente ao Estado conforme a moda em vigor na Europa, daquele tempo.

— Enfim, as atenções dos governantes de Lisboa começaram a virar-se para o ultramar e, é neste decreto, que é concebido o ensino oficial nas colónias, como aparece no art. 36 do Decreto do 15 de novembro de 1836: *“Nas províncias do Ultramar além das disposições especiais que ficam estabelecidas, será este decreto aplicado convenientemente, removidos os inconvenientes de localidade por decretos do Governo”*. E o art. 37 do mesmo decreto conclui: *“Assim no Continente como no Ultramar haverá em cada concelho uma comissão Inspector da Instrução Primária, composta do administrador do concelho, que*

será o presidente; de um vogal nomeado pela câmara, e do comissário da Universidade, que servirá de secretário; e será um professor que residir no concelho, nomeado pela Direção Geral, e no Ultramar pelo Conselho Provincial. Esta comissão durará pelo tempo das câmaras municipais e quando foram renovadas poderão ser nomeadas as mesmas pessoas; as suas funções inteiramente gratuitas". Este artigo, apresenta, de facto, um esboço da organização/gestão escolar da época e lança as bases para a concepção do ensino oficial no Ultramar cujo nascimento surgirá muito mais tarde. É também notável a preocupação de criação de liceus no Ultramar, nesta Reforma de Passos Manuel. A propósito, o art. 40 do Decreto do 17 de novembro de 1836 estipula: "*Em cada uma das capitais dos distritos administrativos do continente do reino, e do ultramar haverá um liceu que será denominado Liceu Nacional de... o local onde for estabelecido*". Já se nota o carácter centralizado dos liceus.

b) Surgimento do Ensino Primário Oficial em Angola

Em Angola e demais "províncias ultramarinas", o ensino primário de Estado toma raiz somente em 1845, como diz Santos (1970): "O ensino oficial surge em Angola nos meados do século XIX. Considera-se como ponto de partida, o Decreto de 14 de agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão." E, mais adiante, Santos (1970) acrescenta: "As providências (anteriores) só se consolidaram depois da publicação do decreto que criava a instrução pública em Angola e demais províncias ultramarinas em 1845, e que dá começo à sua estruturação, embora viesse a ter desenvolvimento demorado e execução lenta."

De facto, se pelo Decreto de 1836 foi concebido o ensino oficial, a sua concretização, em Angola, só acontece em 1845. Uma vez mais pode-se constatar, com este facto, a distância entre as declarações de intenção dos

políticos e a sua concretização. Por outro lado, o Decreto de 1845-08-14 veio a conciliar as duas tendências acerca do ensino que existiam no seio da população europeia que vivia em Angola naquela altura: a tendência conservadora e a inovadora, como caracteriza Santos (1970): “*O decreto de 1845, procurou dar satisfação as exigências da população civilizada e tentou harmonizar as duas correntes, dando a cada uma delas o valor que na realidade tinha e a satisfação a que aspirava. Procurou igualmente fixar a responsabilidade do Estado no campo educativo e organizou o ensino em dois graus: o elementar e o principal.*”

Com este decreto, fundou-se a *Escola Principal de Instrução Primária* de Luanda e o estabelecimento do *Conselho Inspector da Instrução Primária*.

A partir desta data, a rede escolar ia-se alargando pouco a pouco de acordo com a evolução demográfica do estrato social a que era destinado o ensino estatal, isto é os filhos de Europeus vivendo em Angola. O mesmo Santos (1970: 86) faz notar que “*nada dizia ainda respeito ao ensino dos nativos, pois destinava-se quase exclusivamente aos Europeus*”.

De 1845 até 1850, a rede escolar evoluiu numa maneira significativa de acordo com os interesses da classe dominante.

Conforme assinala Santos (1970), em 1845 e 1846, foram, respectivamente homologadas a *Escola Principal de Instrução Primária* de Luanda e a *Aula de Instrução Primária* de Benguela, ambas com mais de 51 alunos e prosseguiu-se a operação, numa primeira fase, até 1850, criando ou homologando as escolas de Eñcoje com 20 alunos e 1 professor, (Março de 1847), Duque de Bragança (hoje Kalandula) com 36 alunos e 1 professor em Fevereiro de 1848, Muxima com 52 alunos e 1 professor, (Julho de 1848), Calumbo com 10 alunos e 1 professor (Julho de 1849), Moçâmedes (hoje Namibe) com 5 alunos e 1 professor em Outubro de 1849 e Pungo Andongo com 27 alunos (Abril de 1850).

No fim da 1ª metade do século XIX, o ensino de Estado contava já com 8 escolas primárias, número que irá aumentar significativamente até final do século.

O Relatório do Ministro e Secretário dos Negócios da Marinha e Ultramar, João de Andrade Corvo, apresentado na sessão legislativa de 1875 (Santos, 1970) mostra não só a evolução da instrução pública em Angola bem como apresenta alguns objectivos do ensino e coloca já alguns problemas inerentes a um sistema educativo tais como: o insucesso escolar, a taxa de abandono e mesmo a qualidade do ensino e do professor. A título de exemplo de abandono, segundo o mesmo relatório, em 1863 Angola contava já com 24 escolas oficiais e 914 alunos; número que baixou para 542 em 1873!

O currículo era mera reprodução do transmitido em Portugal. Vigorava, inicialmente, o regime de disciplina. Mais tarde, com a Reforma de 1894, irá optar-se paulatinamente o regime de classes ou ano de escolaridade. Durante todo o tempo que durará a colonização, os currículos de Portugal serão aplicados integralmente em Angola com um certo atraso, geralmente, por razões de ordem administrativa.

A aplicação dos decretos emanados de Portugal, tendo em conta as condições específicas de Angola significa, simplesmente, a procura de meios e métodos específicos, adaptados ao meio ambiente/social para o cumprimento integral daquilo que é hierarquicamente estipulado e não a alteração do decreto. Neste contexto a escola é meramente reprodutora.

A propósito, Santos (1970: 191) confirma: *“nomeou-se uma comissão para fazer o estudo e apreciação dos compêndios escolares a adaptar, fixar a época de férias, de exames, os programas de ensino, as disciplinas componentes da instrução secundárias, a orgânica dos exames”*.

Os métodos foram sempre determinados por diplomas legais. O diploma do 7 de

setembro de 1836 determinava já o uso dos métodos de Lancaster ou de ensino mútuo: *“O método geralmente adoptado nas escolas estabelecidos pelo Governo, será o de Lencaster — ou Ensino Mútuo — com os melhoramentos de que for susceptível”*. Mais tarde, adoptou-se em todas as escolas o Método de João de Deus. Santos (1970: 195) escreveu à propósito: *“Exigia-se o diploma de habilitação pedagógica passado pela Escola Normal de Lisboa e a prova de saber aplicar o método de João de Deus”*.

No início, o ensino primário oficial era destinado aos filhos dos europeus, elites ou elementos da classe média da Província. Este facto compreende-se pela necessidade do Estado incutir nas crianças as ideias, valores, virtudes e sentimentos portugueses. Os nativos contentavam-se com o ensino rudimentar dado nas missões. Repare que, enquanto nas escolas oficiais se preparava a futura “elite” da província, nas missões transmitia-se a ideologia metropolitana como a religião, alguns valores e atitudes como a submissão à autoridade, preparando, deste modo, a futura classe dominada.

Mas esta discriminação no ensino do Estado começou a preocupar alguns dirigentes Portugueses do fim do século XIX que já reclamava pela massificação do ensino primário elementar: isto é estender a instrução primária aos negros.

Por exemplo, o Relatório de João de Andrade Corvo, Ministro e Secretário dos negócios da Marinha e Ultramar, apresentado na sessão legislativa de 1875, (Santos, 1970), dizia o seguinte: *“A indolência, a preguiça de que são acusados os pretos acabará quando a liberdade lhes houver criado novas necessidades e o sentimento da própria independência. Não nos diz a história que muitas raças que ocupam hoje o grau mais elevado na escala da civilização se achavam num estado semelhante aos das raças africanas, quando lhes faltavam a liberdade? É preciso educar e instruir a população indígena das nossas províncias ultramarinas em vez de a oprimir e explorar. Liberdade, educação, justiça, eis as*

fontes donde deve dimanar a grandeza e a prosperidade das nossas Colónias. Não tem até hoje caminhado a instrução a par da riqueza em Angola, e esse é um mal que demanda pronto remédio”.

Com o triunfo dos regimes liberais em Portugal aparecem essas ideias revolucionárias. Em Angola, aplicam-se as mudanças surgidas em Portugal e manifestam-se pequenos progressos em matéria de ensino.

No fim da monarquia vigorava com sucesso a ideia da difusão de instrução no seio da população africana, como testemunha o discurso da tomada de posse do Governador de Angola, Henrique Mitchel Paiva Couceiro (Santos, 1970: 217) aos 1907-6-17: *“As minhas atenções acompanharão a raça natural do país no sentido de protegê-la e chamá-la aos hábitos de trabalho, obtendo por esse modo não só o complemento indispensável da obra económica, que sem auxílio indígena não seria realizável, mas cumprindo ao mesmo tempo o alto dever moral da nação civilizadora que pelo trabalho, educa e disciplina e pelo trabalho, promove a evolução para menos bárbaros costumes, no cumprimento da missão humanitária a que Portugal não quer nem mesmo saberia faltar.”* E mais adiante: *“Temos de valorizar a província empregando como meios, o pessoal científico e a instrução difundida por este país, principalmente a profissional e a técnica utilitária...”*

A perspectiva de Paiva Coceiro, apresenta-se mais como economicista do que como culturalista. Para ele a finalidade da instrução é a formação de uma mão de obra instruída para melhor produtividade. Contudo, esta perspectiva constitui um forte motivo para o alargamento da rede escolar do ensino primário oficial, em Angola.

B — O período de 1910 a 1926: a Primeira República

(período liberal-republicano)

No campo político, a república veio substituir a monarquia. Mas, quer por falta de experiência governativa dos republicanos, quer por causa das crises económicas e a miséria do povo, agravadas pela 1ª Guerra Mundial, a 1ª República portuguesa conheceu um período de instabilidade política fora do normal. Registaram-se sucessões rápidas e anormais de governos, lutas interpartidárias, miséria, revoltas e assassínios de governantes... etc. (Meireles-Coelho, 1996-4).

A ideologia é característica de todas as revoluções e a instauração da república trouxe a ideologia nacionalista republicana. De acordo com as teorias de reprodução social o ensino republicano serviu de aparelho de reprodução de relações sociais e de relações de produção, legitimando, assim, a ordem estabelecida: a ideologia republicana.

Isilda Mendes (Fundação C. Gulbenkian, 1992: 87), escreveu: *“A apologia do ensino foi uma das preocupações dos governos republicanos, uma palavra-chave na propaganda republicana, uma tentativa de, através do ensino, consolidar a ideologia republicana.”*

Luísa Cortesão (1988: 15-16) considera este período como um período de grandes iniciativas respeitante à cultura e educação do povo: *“sente-se que, durante toda a 1ª República, uma atitude generosa e romântica, talvez mesmo utópica, esteve presente em muitas decisões. A aposta na dignificação do homem e na sua promoção moral e social através da educação manifestou-se em inúmeras situações. Por isso, o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação transformaram-se numa bandeira que uniu na actuação muitos republicanos. (...) Explodiram nesta*

época iniciativas, quer a nível oficial quer de índole mais ou menos particular, de combate ao analfabetismo, de educação e cultura popular, a par de significativas reformas a nível do sistema educativo.”

O ensino tem como finalidade a formação do Homem Novo republicano, esse homem harmonioso, esse cidadão português inteligente, saudável, trabalhador e patriota.

Em 1911, saiu uma reforma do ensino primário onde sobressai a ideologia republicana caracterizada, principalmente, pela liberdade, anticlericalismo, ateísmo prático e um forte nacionalismo.

O Decreto de 1911-03-29 de António José de Almeida estipulava o seguinte: *“O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito d’ele e dos outros... Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa, e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.”*

No mesmo decreto é bem marcado o carácter socializador do ensino primário republicano: *“Ora o laboratório da educação infantil está para as camadas populares, sobretudo, na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há de formar a alma da pátria republicana.*

Nota-se, também, além da laicidade, um aberto anticlericalismo no ensino, como comprova o decreto de 1911-03-29: *“A República libertou a criança portuguesa, subtraindo-a à influência jesuítica, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os da moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das*

civilizações... A religião foi banida da escola. Quem quiser que a dê à criança, no recanto de lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preconceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos. Varre-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças.”

Nesta reforma de 1911, o sistema de ensino compreende: o ensino infantil, o primário, o secundário e o superior.

O ensino primário era dividido em 3 graus: o primário elementar, com duração de 3 anos, para as crianças dos 7 aos 10 anos; o primário complementar, com duração de 2 anos, para as crianças de 10 aos 12 anos e o primário superior, com duração de 3 anos, para as crianças a partir dos 11 anos.

A reforma republicana do ensino secundário (decreto 4.650 do 1918-07-14; dec. 4.799 do 1918-09-08 e dec. 5.002 do 1918-11-27) tinha como objectivo “a aplicação prática, na intenção e na linguagem, dos ideais do movimento republicano”. O decreto 5.029 do 1918-12-1 realçava a finalidade da educação no regime republicano: *“O valor dum povo, o seguro caminhar na senda do progresso, a intensa vibração de patriotismo, a harmonia de intuítos capaz de conduzir à finalidade histórica duma raça, tem uma e só uma origem, um e só um fundamento imutável através dos tempos, constante em todas as civilizações: o ensino”.*

O decreto de 1919-03-29 preconizava o ensino elementar obrigatório para as crianças dos 7 aos 14 anos, com as mesmas excepções estabelecidas em 1901.

O decreto 5.787-B de 1919-05-10, de Leonardo Coimbra, regulamentado pelo decreto 6.137 de 1919-09-29, alterava a estrutura do ensino primário republicano em 3 graus: o infantil, o primário geral de 5 classes e o primário

superior de 3 classes. Nota-se que o infantil faz agora parte integrante do primário, logo é obrigatório. O Estado republicano toma conta, com objectivos bem determinados, da educação das crianças antes da sua idade escolar.

Os princípios que norteavam o ensino republicano eram:

— a gratuidade para todo o ensino primário, como afirma Cortesão (1988: 16): “A título de exemplo poderá referir-se a reforma do ensino primário que se iniciou ainda em 1911 com importantes alterações em 1919, em que foi criado o ensino pré-primário oficial e o primário geral e superior inteiramente gratuitos”;

— um segundo princípio é o da obrigatoriedade do ensino primário geral: “A obrigatoriedade do ensino primário geral termina com a obtenção do certificado de estudos da escola primária e com a idade mínima de 12 anos” (art. 8);

— um terceiro princípio a assinalar é o regime de coeducação para todos os níveis: criação das turmas mistas, rompendo assim com o preceito platónico (Platão, *Leis*, 794c) que preconizava a separação de turmas na base do sexo;

— outros princípios eram o pragmatismo, o profissionalismo e o espírito crítico.

O mesmo documento remetia a gestão das escolas a uma junta escolar do concelho. Em suma a primeira República portuguesa fez do ensino um culto.

Situação em Angola, neste período.

Em Angola, surge, neste período republicano, o primeiro liceu, estabelecimento do ensino secundário estatal que pela primeira vez vai fazer face aos seminários católicos geralmente opostos à ideologia republicana. Segundo Santos (1970: 226), por Portaria nº 51 de 22 de fevereiro de 1919, criava-se, em Luanda, “o Liceu Central de Angola; que viria a ser, mais tarde, o Liceu Nacional Salvador Correia”; hoje Escola de Base do III Nível **Mutu-ya-Kevela**.

De facto, em 1861, abriu-se o seminário de Luanda mas arrancou

definitivamente, somente, a partir de 1907. Ele jogava o papel de ensino secundário, embora destinado à formação dos sacerdotes.

Com o aumento da população europeia na colónia e para se evitar que a formação da elite continuasse a ser feita na metrópole com todos os custos que a operação exigia, viu-se a necessidade de implantar o liceu em Angola.

Um diploma de 1919-02-22 publicava o texto legal que regulava o exercício da "Instrução Secundária em Angola".

Segundo Santos (1970), na primeira parte deste diploma tratava-se da organização do Liceu Central de Angola e, na segunda, ordenava-se o exercício do ensino secundário particular.

A partir desta data até 1974/75, o ensino primário e secundário, em Angola, irá crescer de acordo com as normas e critérios determinados pelo poder central de Lisboa.

* *

C — O período de 1926-1974: a Ditadura Militar e o Estado Novo

Características gerais do período: factos relevantes (Meireles-Coelho, 1996-5 e 1996-6): • Crise económica internacional como consequência da 1ª guerra mundial (1926) com repercussões sócio-políticas em Portugal; • Aparecimento de regimes fascistas e nacionalistas, na Alemanha, Itália, Espanha e Portugal; • Fortalecimento do comunismo russo e desenvolvimento do Movimento Operário Internacional e Comunista; • Em Portugal proclamação da Carta Colonial e do Estado Novo; • Segunda guerra mundial; • Independência dos Países Africanos (década de 60); • Guerras coloniais portuguesas em África; • Queda do Estado Novo.

Todas essas circunstâncias vão influenciar a política portuguesa com repercussões directas no seu principal aparelho ideológico: a educação cujos

efeitos se farão sentir no currículo de história. Como foi a visão do ensino e da história no regime da ditadura portuguesa?

Por questões metodológicas subdividimos esse meio século de salazarismo em três sub-períodos, dependendo das características políticas dominantes: a) de 1926 a 1935, b) de 1936 a 1968 e c) de 1968 a 1974.

a) De 1926 a 1935

Neste período, reina o chauvinismo ou ultranacionalismo conducente ao fascismo. Contrariamente à Primeira República, a actual classe dirigente é composta por elementos ligados a antiga nobreza da defunta monarquia e do clero. Compreende-se, deste modo, que houvesse um retrocesso da sociedade em termo da evolução democrática. Por outro lado, explica-se o regresso à religião católica como suporte ideológico do regime. Com a proclamação da Constituição Política da República portuguesa de 1933, foi institucionalizado o novo regime chamado Estado Novo (Decreto 22.241 de 22 de fevereiro de 1933).

O Estado Novo é um Estado autoritário, paternalista e corporativista, fortemente centralizado, cujo credo assenta na trilogia de “Deus, Pátria e Família”. Este modelo centralizado vai refletir-se em todos os aspectos da vida social, com maior peso nas organizações escolares.

Neste espaço de tempo, onde reina o modelo burocrático, por excelência, foram tomadas várias medidas educativas à imagem do regime. Destacam-se as seguintes:

— O decreto 12.425 de 1926-10-02 reformula o ensino liceal reduzindo-o de 7 para 6 anos. Como consequência, o curso complementar das letras tem duração de 1 ano e designa-se Curso Preparatório de Letras. Este decreto é complementado pelo da Direcção Geral da Instrução Pública de 1926-11-02 que faz uma reorganização dos programas de ensino orientada agora, como

afirma Borges (Fundação C. Gubenkian, 1992: 119), por “um critério pedagógico da economia, tentando evitar a superabundância de matérias, a sobrecarga horária e a fragmentação dos conhecimentos”.

Pois, a economia do tempo é um reflexo da crise económica que se vive no mundo e no país.

— O decreto-lei 13.619 de 1927-05-17 de José Alfredo Mendes de Magalhães estrutura o ensino básico em 3 categorias: um ensino infantil (dos 4 aos 7 anos de idade), um ensino primário elementar (dos 7 aos 11 anos), um ensino primário complementar (dos 11 aos 13 anos). Constata-se, neste decreto a redução da escolaridade obrigatória de 5 para 4 classes, o estabelecimento do regime de separação de sexos, de acordo com a moral católica, aliada ideológica do novo regime político, a extinção do ensino primário superior a fim de, como diziam os mentores do poder, “evitar nos liceus uma acumulação excessiva de alunos que só concorre para prejudicar o ensino” (Machado e Gonçalves, 1991: 276). Rompeu-se com a tentativa de massificação do ensino primário e profissional preconizados pela 1ª República e reintroduziu-se o regime elitista e selectivo no ensino. Todavia, o decreto 13.619 de 1927-05-17 do Ministério da Instrução Pública, reformulou o ensino primário, avançando como principal razão alargar o ensino primário em rede como em duração para favorecer a educação duma maior população.

— O decreto-lei 18.883 de 1930-09-27, faz uma nova remodelação dos programas sob o signo da uniformização e normalização das matérias e do seu ensino. A tentativa de controlar e uniformizar o ensino é muito forte, limitando quase absolutamente à liberdade do tratamento das matérias.

— O decreto-lei 19.605 de 1931-04-15, esclarece dúvidas quanto a qualidade de livros escolares.

— O decreto 20.369 de 1931-10-08, faz uma nova “profunda remodelação” dos

programas de ensino secundário.

— O decreto 25.414 de 1935-05-28, reforma de novo o ensino liceal sem efeito uma vez que esta reforma ficou ultrapassada antes da sua aplicação pela de 1936. A finalidade do ensino secundário era incutir no aluno uma formação geral e prepará-lo para o ensino superior. Deste modo recuamos aos tempos da monarquia (Decreto do Ministério da Instrução Pública de 1931-12-18).

b) De 1936 a 1968

As reformas são poucas, neste período. Com excepção da Reforma de 1936, as restantes são meras alterações de ordem técnica.

Do ponto de vista político, assinala-se a consolidação do Estado Novo, desde a Constituição de 1933, caracterizado por um Estado nacionalista corporativista, um regime fortemente autoritário, conservador dos valores cristãos católicos. A religião católica, como *religião tradicional*, é, na prática, a ideologia do Estado, apesar da Constituição reconhecer um Estado laico.

Por outro lado, neste período da ditadura surgiram, no plano internacional, várias perturbações que tiveram um impacto negativo na vida social do Portugal, nomeadamente: a II Guerra Mundial (1939-1945) que origina um isolamento da nação ao mesmo tempo que provoca a desmoralização das pessoas, o aparecimento do bloco comunista internacional e a guerra fria (quer ideológica, quer armada), as ideologias e independências africanas na década de 60 e as guerras de libertação das colónias portuguesa de África a partir de 1961.

Todos esses acontecimentos tiveram influências no discurso político deste período, discurso esse que se refletiu no sistema educativo.

Quanto ao sistema educativo neste período, destacam-se alguns factos:

- Com o decreto-lei 1.941 de 1936-04-11, de Carneiro Pacheco, o ensino primário é reduzido a dois graus: elementar e complementar. O ensino

elementar compreende 3 classes e o complementar, 2 classes. Nota-se que a 5ª classe é de âmbito regional, utilitário e do sentido económico-social, equiparada ao ensino profissional. Esse decreto mantém os princípios da obrigatoriedade e uniformidade do ensino primário elementar como refere o art. 1º da lei 1.569: “o ensino elementar é uniforme para cada sexo e obrigatório para todos os portugueses, física, e mentalmente sãos, entre os 7 e os 12 anos” e a lei 1.969: “os responsáveis pelo não-cumprimento da obrigatoriedade escolar serão sujeitos a um sistema eficaz de sanções directas e indirectas”.

O Ministério da Instrução Pública passa a designar-se Ministério da Educação Nacional, adapta-se o regime do livro único e toma-se medidas fortes para assegurar a educação moral e patriótica. Essas medidas irão vigorar até 1960.

Depois da reforma de 1936 (Decretos-leis nºs 27.084 e 27.085 de 14 de outubro de 1936), não se verificou mais nenhuma grande medida de vulto. As alterações pontuais que surgem durante esse tempo (em 1947, 1948 e 1954) são de ordem técnica e administrativa, mantendo intactos os fins da educação estipulados pela ideologia que preside o ensino em 1936. Esta reforma orgânica do ensino liceal e dos respectivos programas pretendia desburocratizar o ensino isto é “pô-lo, organicamente ao serviço da unidade moral da Nação”. A ideologia nacionalista corporativista começou, oficialmente a ser veiculada no ensino com esta reforma.

Em 1967, pelo decreto-lei 47.480 de 1967-01-02, foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino secundário em substituição do 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. Neste contexto a homogeneização dos conhecimentos, da cultura e dos valores prolonga-se por mais dois anos.

Seja qual for a reforma ou alteração, a ideologia nacionalista corporativista manteve-se até ao fim do regime, isto é, em 1974.

Em Angola, genericamente aplicava-se o quadro legal de Portugal. A Acta do Império, espécie de constituição colonial, toma em consideração a educação dos indígenas e começa a crescer a rede escolar oficial nos meios urbanos, de acordo com essa ideologia nacionalista corporativista portuguesa, num modelo de sociedade centrado fortemente na burocracia, que irá vigorar até 1974.

2.2 — A situação após a independência: evolução do sistema educativo angolano desde 1975

“A educação deve ser considerada um sector prioritário em que será preciso investir maciçamente.

Ao mesmo tempo continuará a ser completamente reformulada para que se transforme num dos principais elementos para a criação do Homem Novo”.

(ANGOLA/MPLA-PT, 1978: 36)

Como em qualquer parte do Mundo, o sistema educativo angolano evoluiu em função do sistema político do País. De acordo com Gimeno (1995: 9) “as decisões sobre o currículo têm sido património de instâncias administrativas que têm monopolizado um campo que na sociedade democrática deverá ser elaborado e gerido de outra forma muito distinta de como temos conhecido”. Nesta ordem de ideias, para Angola, os fins, finalidades e objectivos da educação, os princípios, os métodos, os conteúdos e avaliação evoluíram de acordo com as decisões políticas tomadas e que proporcionavam os avanços e/ou alterações que conheceu o sistema social angolano durante este período.

Porém, desde 11 de novembro de 1975, data da proclamação da independência nacional, o sistema educativo angolano conheceu duas fases, às vezes, com várias mudanças ou alterações, tendo em conta os seus objectivos e características. Deste facto eis o esquema evolutivo do sistema

educativo angolano durante este período:

— A fase de transição entre o sistema educativo colonial português e o actual (1975 - 1977/78): prolongamento do antigo sistema educativo português.

— A fase actual: da Implementação da reforma educativa a partir de 1978 até ao momento presente.

A segunda fase, apesar de algumas alterações pontuais surgidas para a manutenção do sistema sem, contudo, mexer nos fins e objectivos do ensino, pode dividir-se em dois principais momentos ou etapas: uma etapa de instabilidade provocada pela Reforma (1978-1985) e outra etapa de consolidação e estabilização do Sistema do Ensino Geral (1986-1991), onde surgem as premissas para uma nova reforma educativa.

Esta periodização é tem a sua fundamentação no que atrás se referiu e não exclui outras possíveis. Passemos, agora, aos pormenores de cada período.

2.2.1 — A fase de transição para o actual sistema de educação e ensino (1975 - 1977/78)

A “revolução de cravos” de 25 de abril de 1974 instaura o sistema democrático em Portugal que, por sua vez, desencadeia o processo de descolonização que culmina com a independência das suas antigas colónias, incluindo Angola. Neste processo Angola torna-se independente a 11 de novembro de 1975. Depois desta data, segue um período cujas características principais são: • Triunfo das ideias revolucionárias, isto é, comunistas, tanto em Angola como em Portugal; • Lutas intestinas entre os três Movimentos de Libertação Nacional para a posse do poder político que ficou nas mãos de um dos movimentos: o MPLA; • Fuga massiva de quadros estrangeiros e nacionais, incluindo os da educação, devido à instabilidade política instalada no país; • Paralisação quase total de todos os sectores económicos nacionais: indústria, agricultura, comércio

e serviços.

Em suma assiste-se a uma transição dum regime colonial para o de Estado independente através de uma ruptura e uma guerra civil com todos os problemas que põe a adaptação à nova situação. Assiste-se a um modelo social de tipo anárquico, sendo Angola, neste momento, “um monstro com três cabeças”. Este estado de coisas vai refletir-se na educação.

Na época colonial, os fins educativos eram, entre outros, formar verdadeiros cidadãos portugueses do Ultramar, formar uma classe da pequena burguesia ultramarina que servisse os interesses metropolitanos, formar bons trabalhadores obedientes ao regime político vigente e formar bons cristãos. Neste período o discurso político mudou e a preocupação é de garantir aos alunos o acabamento (às vezes administrativamente) dum curso iniciado no período anterior. O sistema de ensino está ainda virado para a formação da elite nacional angolana, desta vez, mas na ideologia anterior. Todavia, não obstante a mudança tímida verificada nos objectivos gerais da educação, a organização do sistema de ensino mantém as características do sistema anterior e estrutura-se fundamentalmente em:

- um ensino infantil ou pré-primário, localizado nos centros urbanos e destinado geralmente aos filhos da elite.
- Um ensino primário de 4 anos, espalhado em todos os centros urbanos e semi-urbanos.
- Um ensino secundário compreendendo: um ciclo preparatório de 2 anos, um curso geral de 3 anos e um curso complementar de dois anos, instalado só nas cidades.

O ensino secundário era orientado, por sua vez, em duas direcções ou ramos, atendendo as finalidades a que se destinava: • o liceal, virado para a formação da elite, compreendia 3 anos de curso geral e 2 anos de curso complementar

especializado; • o técnico, virado para a formação profissional (comercial, industrial e agrária) compreendia, à semelhança do outro, 3 anos de curso geral e 2 de cursos complementares.

— Um ensino superior de 5 anos, implementado em três cidades.

Nota-se uma fraca rede escolar oficial e a existência das escolas confessionais. Em matéria de rede escolar, são relevantes os contrastes entre as províncias urbanas e as rurais: as escolas secundárias só existem praticamente nas cidades.

No que concerne à gestão do sistema, o Estatuto do Funcionalismo Ultramarino (EFU) é ainda vigente e a legislação portuguesa continua a ter força de lei. A administração da educação é centralizada concentrada.

Conforme a Portaria nº 23485 de 1968-07-16 ainda vigora, nesta fase de transição, o Plano de estudos do ensino primário de 4 anos composto de seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geometria, História de Portugal, Ciências Geográfico-Naturais, Desenho, Trabalhos Manuais, Educação Física, Educação Musical, Moral e Religião, Educação Feminina para as meninas.

Quanto ao plano de estudos do Ciclo Preparatório que, por Decreto 490/70 de 3 de Outubro da Direcção Geral do Ministério do Ultramar, é o mesmo que o das escolas de habilitações de professores de Postos, continha as seguintes disciplinas: Matemática, Educação Musical, Trabalhos Manuais, Desenho, Educação Física, Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Moral e Religião.

Trata-se de um currículo virado para a transmissão da cultura da classe hegemónica portuguesa. O ensino é ainda o reflexo do ensino português do Estado Novo: virado para o elitismo, escolástico, eurocêntrico, isento de qualquer dimensão africana.

Os programas em vigor são os herdados do regime colonial. Todavia a partir dos anos 1977, introduziu-se algumas alterações: supressão das disciplinas de Moral e Religião, Educação Feminina, História do Portugal e Introdução das disciplinas de Geografia de Angola, Ciências Sociais e História de Angola.

Quanto aos meios de ensino, não se verificou nenhuma mudança continuando com a herança colonial e que nem sempre correspondia com a nova situação. O maior problema fez-se sentir na prática pedagógica. Devido à fuga massiva de quadros de ensino aquando da proclamação da independência nacional, o Estado angolano foi forçado a recrutar, para a carreira docente, novos elementos que, geralmente, não tinham habilitações mínimas para ensinar. Esses professores, por imitação dos antigos, actuavam empiricamente e utilizavam métodos caducos: “mentalidade de capataz, de carcereiro prontos a impor aos alunos o medo e a obediência”. Os resultados quer em termos educativos quer formativos eram desastrosos. Esta é, entre outras, uma das razões que levaram à reforma do sistema educativo.

2.2.2 — A fase actual: da reformulação e implementação do sistema da educação e ensino na República Popular de Angola (desde 1978)

Entre 1976 e 1977 assiste-se a um bloqueio económico de Angola por parte dos seus parceiros. Esta situação provocou uma grande penúria dos bens de primeira necessidade com sérias implicações sociais e psicológicas. Entretanto as lutas internas intensificaram-se, aumentando as destruições das infra-estruturas e a insegurança das pessoas. A fuga de quadros, tanto de concepção como de gestão, fez baixar o índice de produção e de produtividade, fez desmoronar o aparelho administrativo trazendo consequências negativas na

vida social. De facto a título de exemplo, segundo ANGOLA/MED (1992), em 1975 saíram de Angola 35000 técnicos superiores e médios e mais de 2.500 empresas viram-se paralisadas! Em suma, o país estava à beira dum colapso económico, administrativo e sócio-organizacional. Por outro lado, as mentalidades da elite nada ou pouco mudaram. Pressentia-se a necessidade de corrigir ou rectificar este estado de coisas.

É assim que, em Dezembro de 1977, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), movimento de inspiração marxista-leninista, único no poder, realizou o seu I Congresso onde foram definidas as regras de jogo para a construção do socialismo em Angola. Deste Congresso saíram grandes resoluções conducentes a transformações políticas, económicas, sociais e culturais do país.

No domínio político, o MPLA, movimento de massas, transformou-se em Partido de Trabalho. Mas a grande inovação política foi, sem dúvida, a implantação paulatina da “Ditadura democrática revolucionária” que levaria à Ditadura do Proletariado considerada como a primeira fase na construção de um estado socialista. Foram criados, para o efeito os órgãos do poder popular e começou a fazer-se sentir o papel dirigente do partido único em todas as esferas da vida nacional. O centralismo democrático tornou-se um dos princípios orientadores na administração e gestão do país.

No domínio económico, nacionalizou-se os bens abandonados bem como os sectores-chaves da economia nacional ao mesmo tempo que se iniciou com a economia planificada.

No domínio ideológico, o marxismo-leninismo foi proclamado ideologia do Estado, a base filosófica e fio condutor de todo o pensamento e de todas as actividades durante este período. Assiste-se a grandes mudanças radicais na informação, desporto e, sobretudo, na educação através da Reformulação do

Sistema da Educação e Ensino (ANGOLA / ME, 1978) cujos princípios foram postos em prática a partir de 1978.

A reforma educativa é uma das resoluções saídas do Congresso do MPLA; dessa reforma nasceu o actual sistema de educação angolano.

Contudo, o novo sistema de ensino saído da reforma percorreu um caminho nem sempre fácil. Ao longo deste período, a reforma iria conhecer dificuldades de várias ordens. De facto, um diagnóstico feito em 1986 sobre o período anterior revelou as graves deficiências do novo sistema educativo, provocando um período de instabilidade no sistema. De acordo com ANGOLA/ MED (1990 b), a causa principal dessas deficiências *“é do sistema ter sido concebido e introduzido directamente sem ter sido experimentado nem ter em conta os recursos disponíveis”*.

Conhecidos os resultados do diagnóstico, o Ministério da Educação tomou algumas medidas visando essencialmente, como refere ANGOLA/ MED (1986) a *“elevar a qualidade do ensino no País”*. Surgiu assim, utilizando a linguagem própria de ANGOLA/ MED (1986), uma etapa de *“Consolidação e Estabilização do Sistema da Educação e Ensino Geral”*. Introduziram-se ligeiras alterações nos programas, conteúdos e estruturas organizacionais. Não obstante as alterações feitas, o insucesso escolar não parava e surgia sempre a necessidade de adaptar o sistema com os desafios de tempo.

Nesta ordem de ideias, em 1989, o Ministério da Educação, preocupado com o desenvolvimento do sistema educativo, propunha ao partido no poder a necessidade de uma nova reforma educativa. Aceite a proposta, o Partido aprovava e decidia, através da Resolução do Comité Central do MPLA-PT nº XXIII/CC/23-29/89, a concepção e a elaboração pelo MED de uma nova Reforma do Sistema de Educação e Ensino.

Assim a partir de 1990, embora os objectivos e princípios da educação

continuassem, oficialmente, os mesmos, observa-se, todavia, muitas alterações sobretudo ao nível de conteúdo de forma a eliminar o que já não corresponde à realidade. Paralelamente a essas alterações, começa a perspectivar-se a nova reforma educativa que, neste momento se encontra na fase experimental.

Objectivos da educação e ensino

Os fins da educação nesta fase, visam a formação do Homem Novo, isto é, o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade socialista angolana. Este Homem Novo estaria apto a defender os interesses da classe operária em aliança com os camponeses. Desta finalidade, destacam-se os seguintes objectivos educativos, reflexo da ideologia marxista-leninista, a saber:

- Dotar o aluno de uma concepção científica do mundo, isto é, duma concepção materialista da natureza, do homem e da sociedade.
- Dar ao aluno os princípios da moral socialista e duma educação patriótica baseada no internacionalismo proletário, solidariedade para com todos os operários do mundo e para com os que lutam pela sua libertação nacional.
- Fornecer ao aluno uma educação laboral e politécnica a fim de cultivar nele o amor pelo trabalho e sobretudo dar-lhe uma preparação técnica que o habilite ao manejo das ferramentas, pressupostos para a criação de uma forte classe operária angolana.
- Desenvolver a educação física com vista a formar jovens saudáveis, bons trabalhadores e bons soldados capazes de desenfrear golpes fatais ao inimigo imperialista e seus lacaios, dizia-se na época.
- Desenvolver a educação estética de modo a fomentar no aluno o gosto pelo

belo. Este objectivo foi uma mera intenção, pouco ou nunca foi referido na prática.

Como pode constatar-se, esses objectivos demonstram a coerência entre o pensamento filosófico (ideologia) e o pensamento pedagógico. ANGOLA/MPLA/PT (1978: 57) escreveu, na altura: *“A educação é a reprodução do ser social considerado no seu todo. Ela criará o produtor e o consumidor do tipo novo com o perfil que a R.P.A. entende materializar na concepção do homem novo”*. Mais adiante, o mesmo documento, continuava: *“Para que a escola possa ser verdadeiramente angolana, para que possa ser uma base sólida da nossa revolução, deve inevitavelmente adaptar-se à natureza e à sociedade angolanas participando na luta de classe”*. Enfim explicitando o papel da ideologia na educação, ANGOLA/MPLA/PT (1978: 58) declarava, de maneira patente: *“Com efeito, desde a sua fundação, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) no seu programa de combate definiu com clareza os FUNDAMENTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS da sua instrução, da educação e da cultura na Angola independente: liquidação da cultura e da educação colonialistas e imperialistas, reforma do ensino em vigor na base da realidade cultural, económica e social do povo angolano, desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço de liberdade e do progresso pacífico do povo angolano”*. Esses objectivos rumam à criação de relações sociais socialistas em Angola. De facto ANGOLA/MPLA/PT - ANGOLA/MED (1978) escreveu: *“Nas condições de Angola, o nosso sistema de educação e de instrução deve edificar-se e desenvolver-se no sentido dos objectivos gerais da nossa Revolução (consolidação da independência para o poder popular e a construção do socialismo) a fim de poder contribuir no máximo para a realização dos bens materiais e culturais e para a construção das relações socialistas”*.

Esses fins mantiveram-se ao longo de toda esta fase. Em 1986, aquando da implementação das medidas para consolidação e estabilização do sistema de

ensino apareceram reforçados e especificados os fins educativos. Lê-se no ANGOLA/MED (1986), os seguintes objectivos gerais: — *Desenvolver, através da escola, a democracia popular em todos os campos da vida nacional. — Enriquecer o espírito humano com todas as heranças científicas que a humanidade pode atingir no decurso do seu desenvolvimento: dominar todas as descobertas da ciência, técnica e da arte. — Desenvolver o espírito crítico dos alunos. — Diminuir gradualmente a diferença entre o trabalho físico e intelectual. — Unir o ensino com o trabalho produtivo, isto é, a educação com a produção material.*

Nota-se que o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, é um objectivo novo. Não se trata de qualquer forma de crítica mas sim da crítica numa perspectiva marxista-leninista. Por outro lado, os dois últimos objectivos são típicos dos sistemas educativos das sociedades comunistas.

Organização e características do sistema de educação e ensino

A reforma abrangeu todos os níveis ou aspectos do sistema de ensino: estrutural, curricular, formação de professores e avaliação.

Na primeira etapa da reforma, a estrutura do ensino apresenta-se, em linha geral, de seguinte forma, de acordo com o Fluxograma do Sistema de Educação e Ensino daquele período (1977) e ainda vigente nas suas linhas gerais:

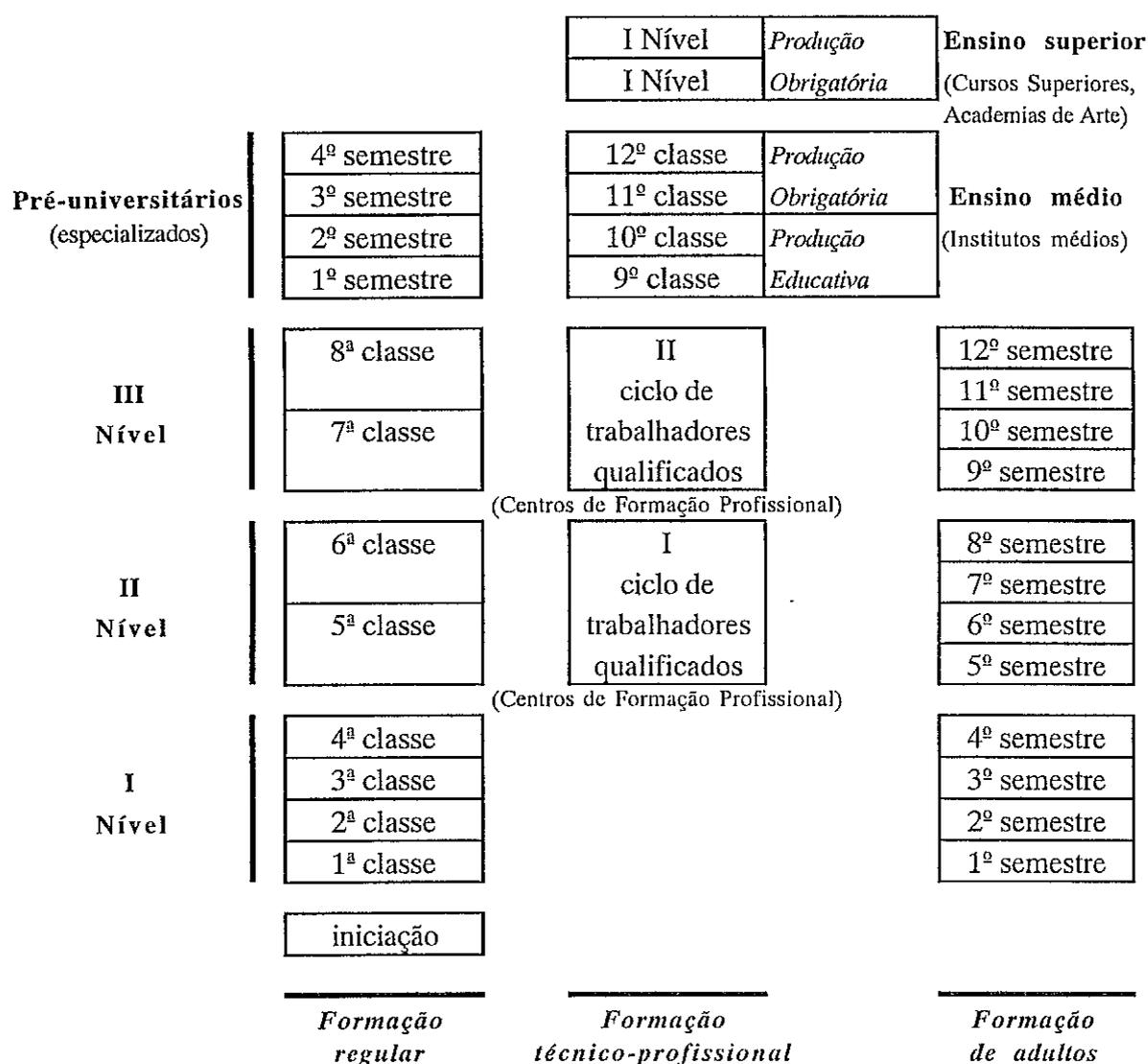
— Um Ensino de Base, composto de um ano de iniciação e de 8 classes divididas em 3 níveis.

— Um Ensino Médio e Pré-Universitário de 3 a 4 anos, divididos em 3 ramos especializados: o Ensino Médio Normal, destinado para formação de professores para o ensino básico, o Médio Técnico para formação de técnicos médios de vários ramos produtivos e o ensino pré-universitário para a formação

científica ou humanística preparatória para ingresso imediato para o Ensino Superior.

— O ensino superior de 5 anos

Ao lado do sistema geral coexistem a Formação Profissional, o Ensino de Adultos e o Ensino Especial, todos controlados pelo Ministério da Educação.



Fluxograma do Sistema de Educação e Ensino de Angola (1977)

(in *Exame Sectorial da Educação: ANGOLA/MED, 1992*)

Porém, os modelos quer tayloristas quer burocráticos de organização escolar

invadiram o nosso sistema educativo, ao mesmo tempo que se preconizava, nesta euforia de democracia popular, modelos de gestão de índole democrática mas que acabaram por cair nos modelos anárquicos “não organizados”.

O novo sistema de ensino apresentava características diferentes do antigo.

O ensino tornou-se um ensino de massas, obrigatório até 4 anos de escolaridade com tendência a alargar essa obrigatoriedade até 8ª classe e é gratuito para todos os níveis.

Nota-se a modificação do ensino secundário para um novo tipo: os liceus e outras escolas do ensino clássico deixam de ser o privilégio de elites e são abertos a todos.

Os princípios da educação mudaram, como sublinham ANGOLA/ MPLA-PT (1978: 61) e ANGOLA/MED (1978: 29), e passam a ser: “— *espírito democrático e popular; — unicidade (orientação, estruturas, planos e programas, etc.) ; — gratuidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base; — laicidade da educação e instrução; — fundamento e planeamento da instrução a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais nacionais e gerais; — integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento universal da personalidade; — participação cada vez maior do Povo no domínio da educação e instrução.*”

O princípio da unicidade mostra o carácter fortemente centralizado e burocrático do sistema de ensino. Quanto aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, tentou-se democratizar a educação, dando a todos a igualdade de oportunidade de acesso à instrução como de progressão nos estudos. Este princípio está na origem da massificação do ensino que provocou a grande e inesperada explosão escolar. A partir dos anos 82/83, começaram a aparecer graves deficiências que foram reveladas pelo diagnóstico do ensino (1986). Essas deficiências do sistema, com maior incidência no ensino básico eram,

como refere o documento do ANGOLA/ MED (1990 b): “— *uma rede escolar cada vez mais insuficiente e distorcida devido à explosão escolar; — enorme desfazamento entre os objectivos propostos e os recursos e meios mobilizados; — inexistência de uma correcta reacção vertical entre os vários níveis e subsistemas de Ensino ; — o Plano de Estudos do Ensino geral não inclui uma etapa de ampliação, generalização e aprofundamento dos conteúdos; — ausência no sistema de educação de uma estrutura que garanta a formação de trabalhadores qualificados; — teorização dos cursos com deficiente ligação à produção, no caso dos Ensino Médio e Superior; — perfis de saída estreitos, isto é, com demasiada especialização, o que dificulta a colocação dos quadros ou a sua reconversão a novas situações; — deficiente organização e gestão das escolas a todos os níveis.; — Falta e inadequação dos equipamentos, mobiliário escolar e meios didácticos.*”

Factores externos e internos podem explicar a existência dessas deficiências. Como factores externos destacam-se dois.

O primeiro é a *guerra* que provocou a instabilidade e dificultou todo e qualquer planeamento com carácter regular provocando disparidades profundas nas condições do desenvolvimento e da vida nas diferentes regiões do País.

O segundo é a ausência ou insuficiência de cooperação dos restantes sectores de actividades económica social do País, devido essencialmente, à sua rígida *verticalização (sectarismo)*. De facto, o sector educacional é totalmente dependente quer no plano de recursos financeiros quer no das construções e reparações das infra-estruturas e produção de equipamentos e mobiliário (ANGOLA/MED, 1990 b).

Como factor interno, consideramos o *improviso*. Conforme referimos atrás, o sistema foi concebido e introduzido sem ter sido experimentado e ter em conta os recursos disponíveis.

O ensino básico no sistema educativo angolano

Em Angola, o conceito de ensino básico foi introduzido na Reforma Educativa de 1978. Efectivamente, a reforma introduziu um novo modelo de ensino, sendo um dos subsistemas o ensino básico, chamado na literatura pedagógica nacional de *ensino de base*. Este evoluiu de acordo com a evolução, não só da situação sócio-política do País como também do sistema do ensino, em geral.

Importa-nos esclarecer brevemente o conceito de Ensino Básico para evitar certos equívocos existentes acerca dele. Durkheim (1922) escreveu: *“Não há povo em que não exista um certo número de ideias, sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças indiscriminadamente seja qual for a categoria social a que pertence”*.

Neste contexto, o ensino básico corresponde ao período escolar durante o qual a educação realiza a sua função homogeneizadora: todas as crianças recebem os mesmos conteúdos, aprendem os mesmos hábitos, ideias, sentimentos e linguagem antes de serem seleccionadas para os diferentes papéis sociais. Este período que é da socialização, de nivelamento geral, de tronco comum de todas as crianças na carreira estudantil, constitui o ensino básico. Há, neste período, uniformidade de objectivos, de programas, de meios e métodos de ensino e, em geral, de formação de professores para este nível. Todavia a duração do ensino básico varia de acordo com as condições concretas de cada sistema educativo que, por sua vez, depende dum determinado sistema político. Em Angola, o ensino básico tem duração de 8 anos.

A propósito ANGOLA/MPLA-PT (1978: 63); ANGOLA/MED (1978: 31) afirma: *“a escola de base é a instituição escolar que constitui o fundamento do sistema de educação, da instrução e do ensino no nosso País e engloba o conjunto da jovem geração de 6 à 14 anos de vida (idade cronológica).”*

Porém, este período é dedicado à instrução, transmitindo às crianças os conhecimentos gerais, à socialização, homogeneizando-as pela inculcação dos valores e da metalinguagem e, enfim, à selecção dos papéis sociais, preparando-as para futuras profissões. É neste período que a política educativa realiza, com maior agressividade os seus fins ideológicos.

Neste sentido ANGOLA/MPLA-PT (1978: 63) e ANGOLA/MED (1978: 31) explicita: *“Dado o seu objectivo, dadas as bases de planificação e programação do ensino e dada a sua organização da sua vida interna e do seu trabalho unificado, ela (a escola de base) dará a cada jovem cidadão do nosso País, os elementos de base da educação socialista, a instrução geral moderna; estes conhecimentos, capacidades, hábitos e particularidades que, como bases sólidas são indispensáveis tanto para a escolaridade regular ou complementar, tanto como a formação individualizada, ajudará no desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, cultivará e estimulará as suas capacidades e a vocação individual, ajudará a escolher a futura profissão”.*

Objectivos, estrutura e evolução do ensino básico angolano

As linhas anteriores foram ilustrativas sobre os fins e objectivos da educação na República de Angola. O ensino básico tem o papel preponderante na preparação do Homem Novo: começar a dar uma educação socialista às crianças, transmitindo-lhes os conhecimentos necessários para dominar a natureza e dando-lhes hábitos, capacidades e habilidades para uma futura profissão. Como escreveu ANGOLA/ MPLA/PT (1978: 68); ANGOLA/MED (1978: 37): *“o objectivo deste ensino de base é o de dar ao aluno os conhecimentos e o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeiam, a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que possa estar apto a adquirir uma profissão quando o terminar, através dum estágio ou através do ingresso num Instituto Médio”.*

Mais uma vez, pode se notar, as vezes, a discrepância entre o discurso político (declaração de intenção) e a realidade educativa. Por exemplo a aquisição de uma profissão no fim do ensino de base nunca se verificou. Neste aspecto houve insucesso.

A explosão escolar teve o seu maior impacto no Ensino de Base como mostra os quadros abaixo expostos, criando, igualmente transtornos na gestão pedagógica, administrativa e financeira do sistema.

	I ^o Nível	II ^o Nível	III ^o Nível	Subtotal	E. especial	Pré-univ.	TOTAL
1978/79	1 420 739	113 884	24 663	1 559 286		1 912	1 561 198
1979/80	1 714 817	176 687	40 272	1 931 776		2 043	1 933 819
1980/81	1 332 297	150 204	36 433	1 518 934	60	2 299	1 521 293
1981/82	1 258 861	111 191	18 025	1 388 077	65	2 722	1 390 864
1982/83	1 171 430	105 673	15 640	1 292 743	83	3 713	1 296 539
1983/84	1 065 025	132 284	27 971	1 225 280	63	3 424	1 228 767
1984/85	870 410	112 054	29 287	1 011 751	69	3 195	1 015 015
1985/86	970 698	130 749	34 745	1 136 192	91	3 721	1 140 004
1986/87	1 012 303	127 486	38 302	1 178 091	87	3 776	1 181 954
1987/88	1 031 314	109 260	31 702	1 172 276	128	4 571	1 176 975
1988/89	1 067 906	123 528	38 513	1 229 947	166	4 633	1 234 746
1989/90	1 038 126	112 670	36 167	1 186 963	180	5 544	1 192 687
1990/91	990 155	124 873	34 626	1 149 654	231	6 107	1 155 992

Evolução da população estudiantil no Ensino de Base
(extraído de *Exame Sectorial da Educação*, ANGOLA / MED, 1992)

Currículo e prática docente

O novo currículo, com maior incidência o do ensino básico, assenta na ideologia marxista-leninista. O materialismo dialéctico e histórico constitui o fundamento deste currículo. Os planos de estudos e os programas de ensino são elaborados na base dessa concepção do mundo. Dizia-se que o método dialéctico materialista é a base de todas as ciências, foi utilizado na elaboração dos

programas e recomendado para o ensino de todas as disciplinas. Novas disciplinas foram introduzidas.

A gestão deste currículo começou a criar transtornos: a inadequação do currículo com equipamentos e meios de ensino bem como a ausência de professores em quantidade e qualidade para todos os níveis.

Por outro lado, os objectivos do Ensino de Base Regular exigiam um currículo consequente e adaptado a cada etapa da situação histórico-social do país.

Nesta perspectiva saiu, em 1978, o plano de estudos que ainda vigora, apesar de algumas alterações feitas ao nível de programas e conteúdos ao longo deste período. Como mostra o quadro, este plano de estudos contém as seguintes disciplinas obrigatórias:

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

Plano de Estudo do Ensino Básico Angolano: 1978-1994.

(extraído de Exame Sectorial da Educação, 1992: 71)

Conforme referi atrás, o novo currículo do ensino básico criou sérias

dificuldades ao próprio sistema, tanto social como educativo, nomeadamente no alargamento, manutenção e gestão de uma rede escolar cada vez mais insuficiente e distorcida, no equipamento material das escolas de base de acordo com este currículo unificado e na formação, quer inicial quer contínua, de professores e gestores deste nível de ensino e, conseqüentemente, na satisfação das necessidades e das condições sociais de um corpo docente cada vez mais numeroso e mais exigente.

No que respeita à formação de professores para o ensino básico, foram criados vários modelos de formação de professores com vista a dar resposta aos problemas pontuais que nem sempre foram de qualidade.

A pequena análise diacrónica feita atrás revela o grande interesse do poder estatal pelo ensino básico. Por seus objectivos, o ensino básico ocupa um lugar-chave no sistema educativo angolano. Ele é o fundamento, o alicerce de todo o sistema de ensino, é o subsistema que apresenta mais peso no ensino angolano e que, pelos seus objectivos, pela sua população estudantil, rede escolar, corpo docente, duração e orçamento em relação aos outros subsistemas de ensino, justificaria a existência dum Ministério a ele dedicado em exclusivo. Este Ministério abrangeria o Ensino Geral e as instituições ligadas à formação de professores para este nível.

Capítulo: 3

O currículo de História e o Estado Angolano

3.1— Estrutura curricular no ensino básico

A noção de estrutura curricular tem várias perspetivas de abordagem.

Para Tyler (1949: 91-92), os principais elementos estruturais em que deverão ser organizados os currículos, existem em diversos níveis.

— No nível mais amplo, eles podem ser constituídos por: *a)* matérias específicas, como geografia, álgebra, história... etc.; *b)* domínios extensos, como os estudos sociais, artes de linguagem, matemática, ciências de natureza; *c)* um currículo nuclear de educação geral combinado com campos extensos ou com matéria específicas; *d)* uma estrutura completamente indiferenciada em que o programa total seja tratado como uma unidade (caso raro na educação formal).

No nível intermediário, as estruturas possíveis são: *a)* cursos organizados como sequências: exemplos História universal I, História universal II, História universal III, História universal IV...etc, quando esses quatro cursos são planeados de forma definida, como uma sequência unificadora; *b)* cursos que representam

unidades semestrais ou anuais, sem serem planeados ou considerados como partes de uma sequência cronológica mais longa. Exemplo: a História Antiga, a História da Europa, a História de África... etc, quando cada um desses cursos é tratado como uma unidade distinta, sem ter uma relação de parte para todo com o programa total da história.

No nível mais baixo de organização, temos estruturas de várias espécies possíveis: *a)* historicamente, a estrutura de uso mais difundida, no nível inferior foi a “lição”, e é diária; *b)* uma segunda estrutura é o “tópico” que pode durar vários dias ou semanas; *c)* a “unidade” que inclui experiências que abrangem várias semanas.

A organização estrutural do currículo é de âmbito da política educativa, a sua elaboração e execução é do domínio da administração da educação, a todos os níveis. A perspectiva de Tyler, experimentada nos Estados Unidos da América, é aplicável à política educativa. Esta visão foi complementada posteriormente por outras abordagens dentro das quais destacamos a de Zabalza (1995a: V- VI).

Partindo do sistema educativo espanhol, Zabalza fornece alguns elementos interessantes para compreender e analisar a estrutura curricular. Para este autor, a estrutura curricular é constituída por “um conjunto de documentos, uns legais e outros técnicos, organizados segundo uma estrutura hierárquica multinível”, compreendendo:

1) Ao nível mais alto, a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo Espanhol (Lei de Base) onde “figuram os fins educativos que constituem o compromisso do Estado no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, cultural e técnico que a escola deve proporcionar”. A Lei Orgânica ou Lei de Base, no sistema português, define os fins e princípios da educação, apoiando-se da Constituição que é, como referimos atrás com Puelles, a “ideologia do Estado”.

2) O “desenho (ou arquitectura) curricular de base”: documento em que se formulam, em termos muito gerais, um conjunto de prescrições, sugestões e orientações sobre a intencionalidade da educação escolar e sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas à dita intencionalidade. Ele tem um carácter normativo, isto é, as escolas e os professores devem seguir as directrizes que nele se assinalam. A sua elaboração é da competência do Ministério da Educação e /ou Comunidades autónomas”, caso da Espanha. Este documento constitui o marco curricular geral ou primeiro nível de concretização da política educativa, contém conceitos e decisões nos quais baseiam-se para realizar os projectos educativos das escolas (2º nível de concretização).

3) Projecto educativo do centro (2º nível de concretização), “conjunto de decisões articuladas destinadas a concretizar o desenho de base e/ou as propostas das comunidades autónomas”, no caso da Espanha. Ele é proposto pelo Ministério da Educação. Essas decisões dizem respeito a: “que ensinar? como ensinar? quando ensinar? Que, como, e quando avaliar?”. A função do projecto educativo da escola é de proporcionar um marco global à instituição escolar que permita a actuação coordenada e eficaz do colectivo de professores, dotar de coerência e personalidade própria, os centros, garantir uma actuação coerente, coordenada e progressiva das equipas docentes que favoreça o adequado desenvolvimento dos alunos. O projecto educativo da escola compreende os aspectos básicos da educação, os objectivos do centro, a estrutura e funcionamento dos diferentes elementos do centro. O projecto educativo é da competência do Conselho escolar.

4) Projecto curricular da escola, parte dos projectos do centro, estabelece uma adequada progressão das intenções e conteúdos da educação na base da situação e das características próprias de cada centro. Ele concretiza as pautas do projecto educativo e contém a distribuição e sequenciação dos conteúdos a curto e médio prazo, os critérios para o tratamento e organização dos ditos

conteúdos, os aspectos metodológicos, as pautas para a organização do espaço e do tempo, as matérias educativas que se vão utilizar, os critérios de avaliação. O projecto curricular é da competência do colectivo de professores.

5) As programações de (aula, nível,... etc) constituem os documentos onde se registam a planificação que os professores, individual ou colectivamente fazem para o desenvolvimento das suas aulas. Essas programações devem ser coerentes com as decisões adoptadas nos documentos anteriores.

6) Regulamento do Regime Interno: nalguns casos, é um documento reduzido à um conjunto de direitos e deveres dos alunos, em que se especificam as sanções a aplicar. É um documento normativo. A partir daí, muitos centros utilizam-no para especificar nele as previsões organizativas que facilitem o desenvolvimento do Projecto educativo do centro e do Projecto curricular do centro.

7) O Plano anual especifica os aspectos concretos do Projecto educativo da escola e Projecto curricular da escola que se pretende desenvolver durante o curso. Tanto o projecto educativo como o projecto curricular da escola constituem documentos curriculares que necessariamente devem pôr uma certa permanência e estabilidade nas decisões adoptadas. Esses mesmos documentos podem estabelecer uma certa progressão no desenvolvimento dos diversos pontos acordados. O plano anual contém a planificação de um curso: aqueles aspectos que, segundo a linha marcada nos documentos gerais vão ser aplicados nesse curso.

8) Memória anual: é o relatório final do ano escolar. Este documento joga os papéis de: *a)* vigilância constante sobre o desenvolvimento do processo posto em marcha; *b)* inventário daquilo que foi feito; *c)* avaliação dos passos dados em cada curso; *d)* plataforma de sugestões para o melhoramento do trabalho.

Esses documentos constituem, em seu conjunto a estrutura curricular de um

centro escolar. Segundo Zabalza (1995a), os documentos de 3 ao 8, podem ser diluídos num só: PROJECTOS DO CENTRO, subdividido em projecto educativo e projecto curricular, com as suas respectivas ramificações. Neste caso a estrutura curricular apresentará a seguinte configuração: A Lei Orgânica (nível político), o desenho curricular de base (1º nível de concretização- administrativo) — Os Projectos do centro (2º nível de concretização) aos quais podem juntar-se outros documentos sectoriais e pontuais como os Projectos de Inovação e os Projectos ou Programas específicos.

Em Angola, a estrutura curricular do ensino de base, no período após a independência, apresenta a seguinte configuração:

A nível político, os fins e princípios e finalidades da educação são contidos nos seguintes documentos: Teses e Resoluções do 1º Congresso (1978) e Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino (1978). Como referimos no segundo capítulo, durante o período de 1977 até 1992, não tinha havido uma Lei Geral de Base Sobre a Educação. No modelo de Partido-Estado, as resoluções, directivas e circulares emanadas do partido têm força de lei. Os princípios enunciados no capítulo anterior (democratização do ensino, unicidade, gratuidade, obrigatoriedade, pragmatismo, laicidade, etc.) constituem os pressupostos para a elaboração de uma lei de bases do sistema educativo angolano, como apontam os dois documentos ANGOLA/MPLA/PT (1978: 61) e ANGOLA/MED (1978: 29-30): “De acordo com estabelecido no programa do MPLA e na Lei Constitucional da RPA, estas características básicas definem as regras para a edificação do sistema educativo do nosso País. Estas regras assim definidas, ajudarão a elaborar uma Lei geral sobre a escolaridade no nosso País”. Os diplomas sobre Estrutura e Regulamento do Ministério da Educação e sobre Estrutura e Regulamento do Ensino de Base, entre outros, constituem documentos de 1º nível de concretização. Enquanto o

primeiro documento aprovado pelo Congresso do Partido no poder fixou as linhas gerais sobre o ensino, os outros traçam, de maneira mais pormenorizada, as directrizes a seguir para a consecução dos fins educativos preconizados pelo sistema social angolano.

Na prática, o primeiro nível de execução do projecto estatal da educação consiste na concepção e elaboração, pelo Ministério da Educação, dos documentos administrativo-pedagógicos orientadores a serem contextualizados nas escolas. Tratam-se de 2 categorias de documentos: programas, guias de professores e manuais, dum lado; “Orientações gerais para as tarefas prioritárias a desenvolver no ensino de Base Regular” e “Regulamento das escolas do Ensino de Base”, de outro lado.

a) Estrutura de Programas do ensino de Base: Em geral, o programa operacional de ensino de base angolano apresenta a seguinte estrutura: 1- Nota explicativa; 2- Introdução; 3- Objectivos gerais da disciplina; 4- Objectivos da disciplina no ensino de base; 5- Objectivos específicos da disciplina no nível/classe; 6- Esquema geral: Unidades e respectivas cargas horárias; 7- Desenvolvimento do programa: aparecem, de maneira detalhada, os objectivos específicos e as indicações para cada unidade. Cada programa é complementado por um guia de professor donde constam, além dos principais itens do programa, as indicações sobre os objectivos, meios métodos, procedimentos e até a duração para cada aula. Trata-se de um documento que facilitando o trabalho do professor, contribui para a sua eficácia mas também diminui a sua criatividade, fazendo dele um mero reproduzidor e transmissor dos conhecimentos e valores.

b) “Orientações do MED para as tarefas prioritárias a desenvolver no Ensino de Base Regular”. Este documento foi anual a partir de 1984/85 e continha orientações didáctico-administrativas para um eficiente funcionamento da

escola em todas as suas facetas: fornece algumas normas para organização escolar, calendário escolar, modelo de gestão escolar a aplicar, legislação referente a educação, plano mensal da escola, normas para a elaboração do horário escolar, das jornadas pedagógicas, do plano anual, do relatório anual (final) da escola... etc. Quanto ao projecto curricular da escola no ensino básico angolano, não se encontrou nenhum documento sobre este aspecto. Os programas, guias e orientações e Regulamento constituem o leque documentos fundamentais para o desenvolvimento curricular à todos os níveis, quer no aspecto didáctico, quer, e sobretudo, no aspecto administrativo (gestão do currículo).

3.2 — Função e objectivos da História: diferentes perspectivas

A questão da função da história continua polémica, dependendo da concepção que cada indivíduo faz-se dela. Esta questão divide os especialistas em várias tendências que podemos agrupar em perspectivas positivistas não funcionalistas e as funcionalistas da história.

A— As perspectivas positivistas não funcionalistas

Para esses, a História não tem e não deve ter nenhuma função social. Desse grupo,

— Uns sustentam que a História é uma ciência cujo objeto é o estudo dos factos humanos ou sociais no passado. Esses factos são conhecidos através de documentos e a verdade histórica passa necessariamente pela crítica desses documentos. Não há História sem documentos, dizem eles. Assiste-se, assim, ao culto de factos e o papel da história ou do historiador consiste simplesmente

em mostrar como as coisas, na verdade, se tinham passado. Para Gradgrind (Carr, s/d) a história limita-se aos factos: *“o que eu quero são factos (...) só os factos contam na vida”*. Paralelamente à corrente positivista que se desenvolveu em França e na Alemanha, apareceu, na Grã-Bretanha, o empirismo que tinha uma visão histórica do senso comum. Para os empiristas, sublinha Carr (s/d): *“a história consiste num corpo de factos verificados: o facto entendido como um dado de experiência, distinto das conclusões”*. As conclusões são o relato do historiador. Para os positivistas como para os empiristas, sendo o facto histórico *“aquilo que nunca se verá duas vezes”*, a história é um conhecimento puramente objectivo, uma ciência dos factos sem nenhuma função social.

— Outros não-funcionalistas sustentam que a História não é ciência e não tem qualquer função social específica. Vão ainda longe ao afirmarem que o estudo de factos é puramente objectivo. Paul Veyne (1988) é desta tendência. Apesar de reconhecer que a história é conhecimento objectivo de factos quer sociais quer naturais, Veyne nega à disciplina de História o estatuto de ciência. Para ele, a história não é ciência mas sim uma actividade intelectual desinteressada por não possuir leis nem utilidade prática. Por outro lado, o mesmo autor nega o papel da sociedade e do historiador na elaboração do relato sobre os factos. Afirmou Veyne, (1988: 9): *“a palavra história designa tanto aquilo que aconteceu como o relato do que aconteceu; a história é, pois, quer uma sequência de acontecimentos, quer o relato dessa sequência de acontecimentos. Estes ocorreram realmente, a história é um relato de acontecimento verdadeiros, ao contrário, por exemplo, do que acontece com o romance. Através desta norma de verdade, a história como disciplina aparenta-se com a ciência; ela é uma actividade de conhecimento. (...) No entanto, a história opõe-se à ciência, se tomarmos esta palavra num sentido restrito e a reservamos para disciplinas como a física ou a análise económica; com efeito, a história é conhecimento de acontecimentos, ou seja, de factos, enquanto a ciência é conhecimento das leis*

que regem os factos. (...) A verdadeira diferença não é entre os factos, mas entre as disciplinas: o conhecimento histórico é um corpo de factos e a ciência é um corpo de leis”.

A dada altura o mesmo defende que desde a sua fundação como conhecimento sistemático organizado, a história realizou duas mudanças: libertou-se da sua função de mito colectivo para se tornar conhecimento desinteressado da verdade, mudança realizada já pelos Gregos e, a segunda, do séc.XX, pelo qual os historiadores tomam pouco a pouco consciência de que tudo é digno da história. Veyne (1988: 14), concluiu o seguinte: *“A história é conhecimento objectivo, movido pela curiosidade desinteressada, e não expressão de uma situação existencial; e que tudo o que é histórico é digno da história”.* Como se vê, esta tendência insiste sobre a falta dum objecto específico da história bem como o carácter puramente objectivo dela, excluindo, assim, o papel do homem e da sociedade na historiografia. Ainda exclui qualquer função social da História.

Eis aqui o pomo de discórdia: afinal o que é histórico? Será que tudo o que acontece é histórico? Se o for como explicar que hajam tantas omissões nos livros de História Universal? Porém, as omissões de alguns de muitos factos são provas da existência da selecção desses por parte do historiador que os julgou de maior relevância. Qual é o motivo ou móbil que levou o indivíduo/ historiador a seleccionar este e não aquele facto? Transpondo à nível do ensino, pode-se perguntar porque ensinar esta matéria histórica e não aquela? Isso leva-nos admitir que a história tem os seus objectivos sociais e que não é uma simples arte pela arte. A ideologia influi na elaboração da história e com maior peso na elaboração da história a ensinar às crianças. A posição de Veyne contrasta com a dos funcionalistas.

B— As perspectivas funcionalistas

A maioria dos teóricos actuais sobre a história, embora reconheçam o papel dos factos, atribuem à História uma função social; reconhecem, ainda, a relação entre o facto e o historiador bem como as influências da sociedade e da época na elaboração da historiografia. Integram esse grupo: Bloch, Lefebvre, Collingwood, Carr, Jetté, Mandrou, Karl Marx e seus discípulos.

Carr estabelece uma relação entre o facto e o historiador, dum lado, e o indivíduo e a sociedade, do outro lado. Refutando os não funcionalistas, Carr (s/d: 10-11) escreveu: *“Costumava dizer-se que os factos falam por si. Mas isto é falso certamente. Os factos só falam quando o historiador chama a atenção para eles: é ele que decide a que factos deve dar voz, por que ordem e em que contexto. Foi o historiador que decidiu por razões próprias que a travessia de César de uma corrente de água insignificante, o Rubicão, é um facto da história, enquanto a travessia da mesma corrente por milhões doutras pessoas, ocorrida tanto anterior como posteriormente, a ninguém interessa.”* E contrariando Veyne, Carr (s/d: 19) afirmou: *“O historiador começa por fazer uma selecção provisória dos factos e por elaborar uma interpretação temporária à luz da qual aquela selecção foi feita - tanto por ele como por outros. O historiador e os factos da história são ambos necessários um ao outro: sem os seus factos, o historiador é superficial e fútil e os factos são mortos e destituídos de sentido sem o historiador. Portanto a minha primeira resposta à questão que é a História, é a de que ela é um processo contínuo de interacção entre o historiador e os seus factos, um diálogo interminável entre o presente e o futuro”.*

Qualquer acontecimento surge numa determinada sociedade; o historiador nasce, cresce numa sociedade aonde adquire a língua, os costumes e o modo de pensar. Desta forma, os factos podem ser reais mas o relato desses factos sofrerão sempre a influência do indivíduo que escreve tendo em conta a sua

origem social, o meio e a época quer do acontecimento quer do próprio relato. Neste contexto, para Carr (s/d), a história tem como objectivo dominar e compreender o passado para compreender o presente, isto é: — Promover uma compreensão mais profunda tanto do passado como do presente através do inter-relacionamento entre eles. — Estabelecer um diálogo entre o presente e o passado; não é entre indivíduos abstratos e isolados mas entre a sociedade de hoje e a de ontem. — Permitir ao homem compreender a sociedade do passado, aumentando o seu domínio sobre a sociedade de hoje e a de ontem.

Quanto a Mandrou (1988) *“a função da história reside na necessidade de cada grupo humano, em cada momento da sua evolução, procurar valorizar no passado os factos, os eventos, as tendências que preparam o tempo presente, que permitem compreendê-lo e ajudam a vivê-lo”*.

Para Jetté (Carr, s/d) para quem o objecto da história não é o passado mas sim o tempo (incluindo tanto o passado como o futuro), a história tem como objectivo a aquisição da perspectiva temporal ou “reflexo histórico” perante uma situação presente. Para ele a história constitui apenas uma perspectiva temporal aplicável não importa a que ciência, permitindo-lhe tentar uma explicação de uma realidade presente por meio da que a precedeu. O seu objecto não é o passado mas o tempo. Toda a história é uma tentativa para explicar o presente”. Do ponto de vista pedagógico, esta concepção leva, como iremos ver, ao método regressivo no ensino da história.

Neste caso a história terá como funções: (i) a aquisição de conhecimentos, (ii) o desenvolvimento crítico que é consequência do reflexo histórico perante uma situação presente, (iii) a transmissão de valores como consequência da transmissão de conhecimentos (função moral da história: a praxis é a acção, as consequências práticas dos ensinamentos da história). Segundo Jetté, a história é uma investigação da verdade, ajuda-nos a compreender melhor o mundo em

que vivemos, o que incita a fazer juízos de valor sobre este mundo e, provavelmente, agir em consequência disso.

Hours (1989: 17) é da mesma opinião: *“É lançando-se à água, diz o provérbio, que se aprende a nadar; paralelamente é vivendo que se pode aprender a viver. Mas observar no passado as acções dos homens, acrescentar à sua própria experiência a deles é viver precisamente várias vidas e acrescentar a sua própria vida à dos homens doutros tempos.”*

Os marxistas quanto a eles atribuem sempre à história uma função social com dupla dimensão: estratégica e ideológica. É função estratégica na medida em que a História fornece ensinamentos úteis para as estratégias dos partidos políticos. É ideológica na medida em que ela contribui para a formação da consciência histórica, inculcação de valores e constitui uma arma para a luta contra as ideologias opostas (burguesas).

Para ilustrar a dupla função da história na perspectiva marxista-leninista, Mazauric (1988: 77), escreveu o seguinte: “A história, como todas as disciplinas que aspiram ao estatuto de ciências positivas, mas cujo objecto diz respeito ao homem, à economia ou ao Estado, e que estão ainda longe de ser ciências constituídas e adultas, mergulha na ideologia. Longe de estar isento das distorções de natureza ideológica, o conhecimento histórico inclui-as de facto”. Segundo Mazauric (1988: 77), não só Marx e seus seguidores atribuem um papel ideológico à história como também historiadores de outras cores: “Por outro lado, quando a observamos na longa prática dos historiadores, desde Montesquieu ou Edward Gibbon, a génese da história mostra claramente que a objectividade do saber histórico se prepara no seio da ideologia segundo uma estratégia de ruptura sempre recomeçada, com a própria ideologia.” Mas adiante, Mazauric (1988: 81), acrescenta: “Os historiadores marxistas-leninistas são, pois, historiadores do Partido, conscientes das relações entre a estratégia

de luta da classe operária e das forças revolucionárias e as suas próprias obrigações teóricas e científicas”. O mesmo Mazauric (1988: 84) conclui o raciocínio falando da aplicação da visão marxista de história no ensino: “Não obstante as esquematizações abusivas, o período de 1939 a 1960 é uma etapa decisiva na difusão dos conceitos do materialismo histórico: forças produtivas e relações de produção, base económica e superestruturas, luta de classes e consciência de classe, revoluções, estádios históricos de evolução, natureza e história, estrutura e conjuntura”. Estes conceitos, como veremos, constituem uns dos objectivos cognitivos do currículo de história no Estado angolano.

Para Pierre Ansart (1984: 57-74), os manuais de história têm como função a inculcação da relação afectiva com o passado através de mecanismos que o poder político utiliza. Esses mecanismos visam: a) a “mover os sentimentos” através dum discurso emocional usando metáforas onde a Nação é apresentada como uma pessoa viva, um pai ou uma mãe que nasce, cresce, adocece, sofre, às vezes é traída pelos seus filhos, mas que acaba sempre para vencer todos os obstáculos para o bem dos seus filhos; b) a comunicar as identidades para a formação da “subjectividade política” ou consciência política, através de uso dum estilo literário apropriado, como, por exemplo os tempos dos verbos marcando uma acção rápida ou duradora, o pronome possessivo enfatizando o super-ego...c) a “transmitir ou conformar os ideais” ou valores, criando, a partir de exemplos de heróis, reis, guerreiros e traidores, modelos de comportamentos a imitar ou atitudes a repudiar.

Todas essas considerações levam-nos a colocar ou a responder aos problemas de cientificidade da história e dos valores que implicita ou explicitamente, ela pode transmitir.

Apesar de divergências existentes sobre o estatuto científico da história, nós consideramo-la como ciência pelas seguintes razões:

Em primeiro lugar a história constitui um corpo de conhecimentos ou saber humano. Em segundo lugar a história possui um objecto de estudo: quer o tempo, quer o passado. Em terceiro lugar, ela tem os seus métodos de investigação ou de estudo, o método indutivo: a história vai dos factos particulares às regularidades ou “leis” do desenvolvimento da sociedade humana na perspectiva histórica. Enfim, seus ensinamentos têm utilidade prática na sociedade: aquisição de conceitos operatórios, formações de atitudes...

Em suma a história reúne os requisitos necessários para ser considerada como ciência. Todavia, é de sublinhar que a história não é uma ciência exacta como a matemática ou a física; mas sim, uma ciência social; daí a sua especificidade.

Quanto à questão de valores, ela constitui também uma actualidade, embora polémica e complexa. Para Marin Ibañez (1976: 13-14), valor é “tudo aquilo que satisfaz uma tendência, uma aspiração, um desejo nosso, tudo aquilo que de algum modo convém à nossa natureza, o chamamos de bem ou valor. Resumindo para o pensamento comum, valor significa: a) tudo aquilo que é capaz de romper a nossa indiferença, b) aquilo que responde às nossas tendências e inclinações, c) o que se destaca pela sua perfeição ou dignidade.”

Ibañez (1976: 52) classifica os valores em seis categorias: • 1. Técnicos: económicos, utilitários. • 2. Vitais: educação física, educação para a saúde. • 3. Estéticos: literários, musicais, pictóricos, cinematográficos. • 4. Intelectuais: humanísticos, científicos, técnicos. • 5. Morais: individuais (formação de carácter, cultivo de liberdade e responsabilidade, sentido dos seus direitos e deveres), sociais (relações interpessoais, o bem comum, sentido da justiça), participação social (familiar, escolar). • 6. Transcendentais: cosmovisão, filosofia, religião.

Esta classificação não é a única, existem outras que podem ser tomadas em consideração, contendo os mesmos elementos mas que diferem entre elas,

muitas a vezes, pela terminologia utilizada.

Se valores possuem uma determinada relatividade ligada ao tipo de sociedade e/ou da época, torna-se ainda mais questionada a sua transmissão. Pois, se valores pertencem, em princípio, a uma determinada classe social, que direito natural tem essa classe para obrigar as outras a assimilar os seus valores? A questão não teria resposta se não existisse um fenómeno social chamado poder que implícita ou explicitamente impõe os valores através dos seus aparelhos quer ideológicos quer repressivos. Todavia, apesar da sua relatividade, os valores não são subjectivos mas objectivos na medida em que eles não dependem da vontade dum indivíduo mas sim são produtos dum colectivo.

Ao nível do sistema educativo, os valores e mentalidades são transmitidos explícita e implicitamente através do currículo e sobretudo do “currículo oculto”. Os críticos temem que a transmissão de valores transforme a educação em doutrinação ideológica ou num meio de dominação cultural de um grupo social sobre os outros. Mas é uma situação inevitável, tendo em conta a função (reprodutora) da escola.

Como dissemos atrás, os padrões de comportamentos, usos e costumes variam de acordo com o tipo da sociedade ou de classe social e da época. Cabe à escola a homogeneização dessas divergências.

Como exemplo da função reprodutora e transmissora de valores pela escola pode observar-se a classificação do PORTUGAL/GEP (1986: 92-94). Este classifica os valores em 11 categorias: vitais, afectivas, intelectuais, sociais, éticos, estéticos, espirituais, de realização e maturação pessoal, de produção, temporais e simbólicas.

Esses valores, como outros, fazem parte da ideologia do Estado; dependem, em grande parte do modelo de sociedade e são incutidos nos alunos através do currículo, sobretudo oculto. Relevante é o papel do currículo de história na

transmissão de valores, com mais incidência, nos valores sociais, morais, estéticos e simbólicos, como iremos ver no próximo capítulo. Mas para que este objectivo tenha sucesso, deve ter-se em conta, na construção como no desenvolvimento do currículo de história, vários factores, como, entre outros, as condições sociais do aluno, a sua origem social e sobretudo, a sua idade. Surge a necessidade da cooperação entre a sociologia da educação centrada na educação como fenómeno social determinado pelo poder e a psicologia das idades ou de desenvolvimento centrada no desenvolvimento da personalidade, tendo em conta as características psicológicas da criança.

3.3 — Currículo de História e desenvolvimento psicológico do aluno

Os padrões ocidentais do desenvolvimento psicológico correspondem à realidade angolana?

Ou seja:

A idade cronológica corresponderá à idade escolar? Qual é a situação concreta de Angola?

Quais são as características psicológicas do aluno angolano do ensino básico?

Como organizar o currículo de História de acordo com a realidade angolana?

Qualquer que seja o seu âmbito, todo o currículo assenta sempre sobre três pilares: a sociedade que ele vai servir, o conhecimento científico a transmitir e o sujeito a ensinar, isto é, o aluno.

Ora, se o aluno é o alvo a atingir, torna-se indispensável conhecê-lo na sua totalidade, o que significa conhecer o seu desenvolvimento físico, moral e intelectual. Este conhecimento psicológico ajudar-nos-á a compreender a que tipo de alunos e o momento certo em que este ou aquele currículo deve ser aplicado e assimilado com sucesso. Pois o aluno é a fonte dos objectivos curriculares, tendo por isso, uma influência no currículo.

A Psicologia do Desenvolvimento fornece os dados sobre o desenvolvimento psicológico da criança, mostra a importância dos interesses e necessidades das crianças na aprendizagem e analisa o papel da experiência e dos métodos activos no processo do desenvolvimento psicológico. O construtor de currículo deve ter em conta esses dados a fim de evitar as discrepâncias entre o conteúdo e a idade do aluno e conhecer melhor as reacções tanto intelectuais como afectivas dos alunos perante o conteúdo curricular. Neste aspecto, as perspectivas sociológicas de abordagem do currículo colaboram com as outras.

Almeida (1983) estabelece uma relação significativa entre a psicologia evolutiva e o currículo: *“ao permitir uma análise funcional do comportamento cognitivo dos sujeitos e ao valorizar o papel decisivo que nele exercem os conteúdos ou tarefas curriculares e a metodologia do ensino utilizada, a psicologia do desenvolvimento fornece novas perspectivas para uma efectiva intervenção psicológica ao nível do comportamento cognitivo”*.

— A partir dos anos 50, apareceram duas principais correntes, que aperfeiçoando alguns predecessores iam levando ao cume a psicologia com implicações práticas. Trata-se da corrente desenvolvimentalista de Jean Piaget e da cognitivista de Resnick. Desde então os psicólogos trabalham com base das ideias de um desses dois ou fazem a simbiose deles. Irei focar um pouco sobre Jean Piaget cuja abordagem apresenta um interesse fundamental para as questões curriculares. De facto, Almeida (1983) afirma, com razão, que Piaget “centrou-se na descoberta do *quê* e *como* as crianças pensam e não com a própria modificação do pensamento que é uma questão subsequente e experimental”. Segundo Elkind (Almeida, 1983), “Piaget é o verdadeiro Pai da Psicologia evolutiva ou das idades”.

É interessante considerar também a posição de Vigotsky que apresenta uma

visão sintética sobre o desenvolvimento da criança. Enfim, para respondermos à questão de como e em que idade começar o ensino da história, iremos recorrer, antes de tirarmos algumas ilações, aos trabalhos de Oltragge.

Jean Piaget e o desenvolvimento psicológico

Para Piaget, a inteligência está ligada à capacidade de raciocínio dos indivíduos denominada, por ele próprio, "operações mentais". Esta capacidade evolui do estágio mais simples ao mais complexo seguindo uma sequência invariante. O desenvolvimento intelectual é, segundo ele, o resultado de um cruzamento de vários factores: a hereditariedade ou maturação, o meio físico e o factor de equilibração. Almeida (1983) apresenta o pensamento do Piaget de seguinte forma: *"o intelectual aparece concebido como um processo de aprendizagem passo-a passo, onde o adquirido é utilizado para resolver os problemas actuais, e uma vez estes ultrapassados serão já usados na resolução de problemas futuros. Há uma aquisição progressiva de mecanismos de tratamento de informação cada vez mais elaborados (esquemas de acção, operações concretas, operações formais) e generalizáveis às diversas situações. O desenvolvimento intelectual é intencional cuja necessidade (estado de equilíbrio) é o motor desse progresso"*.

Em suma, para Piaget, a inteligência desenvolve-se por sucessivas transformações qualitativamente diferentes até um estado adulto e último que os sujeitos atingem na adolescência. Até aí têm sucessivamente: o estágio de inteligência sensório-motor dos 0 aos 18/24 meses, o estágio das representações pré-operatórias (pensamento simbólico, pensamento intuitivo) dos 2 aos 7/8 anos, o das operações concretas das 7/8 anos aos 11/12 anos e, finalmente, das operações formais, das 12 aos 15 anos. Neste trabalho, são do nosso interesse os dois últimos estádios.

O estágio das operações concretas: dos 7/8 aos 11/12 anos, caracteriza-se pelo

agrupamento operatório do pensamento sobre os objectos ou acontecimentos reais, concretos ou sua representação imediata e pela representação das acções possíveis.

Quanto ao estágio das operações formais: dos 11/12 aos 15 anos, o pensamento atinge a sua forma definitiva: ele é reflexivo e acabado e é hipotético-dedutivo, sendo um pensamento de segundo grau, isto é, mediato. As crianças são já capazes de raciocinar usando abstrações - e não só objectos e factos concretos - na elaboração de novas operações. Já elas têm a percepção da noção do tempo e da velocidade.

É de notar que a psicologia de Piaget, embora centrada nas estruturas cognitivas, integra também os domínios afectivo e moral. O facto de a reversibilidade e conservação só serem possíveis no estágio das operações concretas influencia quer o comportamento afectivo quer o julgamento moral das crianças. A vida afectiva torna-se então mais consistente; as experiências passadas afectam as decisões e os sentimentos no presente e condicionam a vontade. A autonomia começa a desenvolver-se mas não se completa antes do estágio das operações formais, conclui ele.

O desenvolvimento psíquico da criança segundo Vigotsky

A perspectiva marxista da psicologia evolutiva apresenta um interesse na medida em que fornece dados pragmáticos de estudo. Para Vigotsky (Petrovsky, 1985) o desenvolvimento psicológico é entendido como “o processo de modificação da personalidade no qual a criança assimila a experiência histórico-social” e é condicionado pelas complexas condições de vida e da educação da criança. Perseguido o mesmo autor, o processo de desenvolvimento da criança compreende três aspectos básicos: 1) o desenvolvimento dos conhecimentos e modos de actividade no processo de ensino; 2) o desenvolvimento dos mecanismos psicológicos de aplicação dos

procedimentos assimilados; 3) desenvolvimento das propriedades gerais da personalidade (orientação, estrutura psicológica da actividade, a consciência e o pensamento). Na mesma perspectiva, caracteriza-se o desenvolvimento psicológico em dois principais períodos ou idades ou estádios.

Vigotsky (Petrovisky, 1985) define a idade como “*determinada época, ciclo ou nível de desenvolvimento, como determinado período do mesmo, relativamente cerrado, cujo significado está definido por seu lugar no ciclo geral do desenvolvimento e na qual as suas leis gerais se expressam cada vez de um modo qualitativamente peculiar*”. Assim, esta perspectiva distingue dois períodos do desenvolvimento psicológico da criança: a idade pré-escolar de 0 aos 7 anos e o que interesse-nos mais, a idade escolar dos 8 aos 16 anos.

A idade escolar vai de 8 aos 16 anos, período em que a criança passa na escola básica. Esta, segundo Vigotsky, subdivide-se em escolar pequena (7 aos 10 anos, correspondente aos 1º a 4º anos de escolaridade), média (10 aos 14 anos, de 4º ao 8º) e maior (15-16 anos, de 8º ao 10º)

É de notar que as idades do desenvolvimento psicológico têm um carácter histórico-social dependendo da própria evolução dum determinado sistema de ensino pelo que os limites dos estádios não devem ser imutáveis. No nosso trabalho iremos pôr o acento sobre a idade escolar uma vez que o nosso estudo incide sobre o ensino básico onde se encontram as crianças abrangidas por este período do desenvolvimento.

Vejamos, agora, as características da idade escolar na narrativa vigotskyana

- A idade escolar pequena (de 7 aos 10 anos)

a) Como características gerais do período: — É um período de transição em que o pré-escolar se converte em escolar, em que a criança estuda da 1ª a 4ª classes, tendo a sua principal actividade passado do jogo para o *estudo (aprendizagem)*, o que modificou essencialmente os motivos da sua conduta,

criando novas fontes para o desenvolvimento das suas potências cognitivas e morais. — Neste período, base de muitas qualidades psicológicas da personalidade, a criança está preparada para assimilar as novas regras de conduta social.

b) Do ponto de vista anatómico-fisiológico nota-se um considerável fortalecimento do sistema ósseo-muscular, uma relativa estabilidade da actividade cardiovascular, um aumento do volume cerebral e a aquisição de maior equilíbrio dos processos de excitação e inibição nervosa. — Todas essas condições são necessárias na medida em que a actividade de aprendizagem exige da criança não só *uma considerável tensão intelectual mas também uma grande resistência física*.

c) Do ponto de vista psicológico, regista-se um significativo desenvolvimento dos processos cognitivos (percepção, atenção, memória, imaginação e pensamento), um notório desenvolvimento moral bem como um sensível desenvolvimento afectivo. Claro que todos esses aspectos formam um todo indivisível. — O desenvolvimento dos processos cognitivos:

1- A percepção: — nesta idade a percepção é somente de formas e de cores; — nota-se nas crianças uma nítida falta de análise sistemática de propriedades e qualidades dos objectos percebidos; — pouco a pouco irá aparecer uma nova e necessária actividade: a *observação* dirigida a um fim.

2- A atenção: — no 1º ano a atenção é ainda involuntária; — a partir do 2º e 3º ano adquire-se a *atenção voluntária* dirigida a um fim.

3- A memória: — no 1º ano a criança possui uma *memória voluntária*: recorda-se, facilmente, do regime diário, das regras de condutas e das tarefas de casa. À medida que ela progride na escola começa a surgir uma diferenciação das tarefas da memória. Então, a criança adquire uma grande capacidade de reprodução e a memória que, antes, era voluntária transformou-se em memória

involuntária.

4- A imaginação: — no 1º e 2º ano de escolaridade, a criança é dotada duma imaginação reprodutiva ou criadora. É a idade da fantasia. A imaginação reprodutiva já reelabora as imagens da realidade. As crianças modificam a linha argumental dos relatos, representam os acontecimentos no tempo, desenham uma série de objectos em forma sintética. As informações que a criança assimila sobre os objectos e as condições da sua origem proporcionam-lhe a fundamentação e argumentação lógica, pressuposto para aquisição da imaginação criativa ou produtora, a partir do 3º ano.

5- O pensamento: — no 1º e 2º ano, o pensamento é baseado no plano visual e concreto, ele é prático-afectivo ou sensorial; — no 3º e 4º ano, o pensamento torna-se abstrato, capaz de generalização e de dominar alguns conceitos. Este pensamento é baseado na actividade analítico-sintética.

6- O desenvolvimento moral: — O desenvolvimento moral acompanha o cognitivo. Nos primeiros anos da escolaridade, a criança assimila as normas morais e regras de conduta através das exigências da escola que amplia o código normativo trazido do lar. Por outro lado, regista-se pouco a pouco o desenvolvimento das relações interpessoais devido ao contacto com o adulto (o mestre) e os colegas. É oportuna a introdução da História, nesta fase tendo em conta a função social desta disciplina e a disponibilidade da criança em assimilar as normas.

7- O desenvolvimento da emoção: — Este também acompanha os dois primeiros aspectos do desenvolvimento psíquico. Porém, observa-se uma intensificação da contensão e autocontrolo na exteriorização das emoções bem como uma elevação constante dos estados emocionais. Neste período formam-se alguns sentimentos tais como a satisfação, a curiosidade e a admiração, elementos necessários para iniciar o estudo da História.

Como e quando ensinar História? — Fazendo algumas considerações acerca do ensino da história, Sperb (1975) sustenta que “A História não se pode compreender sem relacionar o conhecimento da geografia e os sentimentos humanos, as necessidades básicas (alimentos, abrigo e felicidade) constituem o motivo da acção humana. E que, por isso, o ensino de História deve ser vivido pelo aluno”. Citando, ainda o INEP, Sperb disse, a propósito do ensino de História, o seguinte: “Valorizando os aspectos essenciais da vida, os alunos compreenderão que eles próprios, continuando a viver os mesmos aspectos, mas de maneira diferente e avançada, estarão compondo a história de nossos usos e costumes”.

Quanto ao problema de quando iniciar o ensino de História, não existe unanimidade de opiniões acerca da questão. Contudo reconhece-se a necessidade de começar mais cedo. O que é mais importante não é o ano ou a idade, mas a maneira de fazer a abordagem histórica na escola, tendo em conta as diferentes fases do desenvolvimento psicológico da criança. Heinrich Roth (Sperb, 1975) realizou uma pesquisa sobre as atitudes dos alunos de 9 a 15 anos, no ensino da História e constatou que no fim da escola primária nota-se uma grande atração da criança pelos assuntos históricos. Nesta idade, a criança é *curiosa*, quer saber como as coisas são e como eram no passado. Cabe à escola explicar-lhe, caso contrário, a criança desenrasca-se com perigo de adquirir conceitos errados de difícil correcção mais tarde. Tendo isto em consideração, Roth pensa que o ensino de História se deve iniciar na escola primária: *“A fome de saber, característica da fase de 9 ou 10 anos de idade, para que não deflinhe, necessita ser entendida pela escola. O problema não reside na pergunta: deve a escola primária oferecer ensino de História? O problema é: como podemos ensinar história nas diferentes fases de desenvolvimento da criança?”*

Sempre na tentativa de resolver a problemática de quando e como ensinar

História, Oltragge (Sperb, 1975) considera que entre 10 a 15 anos o desenvolvimento da criança conhece 3 fases a saber: — a infância plena, 5º e 6º anos de escolaridade, correspondente as 11 e 12 anos de idade; — a fase pré-pubertária, 7º e 8º anos de escolaridade, correspondente aos 13 e 14 anos de idade; — a fase pubertária, 9º e 10º anos de escolaridade, correspondente aos 15 e 16 anos de idade.

Na fase de infância plena, fase em que a criança “toma a direcção da realidade”, a criança, apesar da imaginação, distingue já a realidade da fantasia, possui uma memória muito boa e uma grande curiosidade, mas manifesta pouco interesse para os assuntos espirituais. Nota-se a fraca capacidade da crítica e a fácil aceitação das opiniões alheias. Neste estágio, o ensino de História exige, segundo o autor citado, *uma fase preparatória*, isto é, *uma introdução ao estudo da História* dada não só através das lendas, como também através dum planeamento sistemático, evitando contudo a memorização.

Na fase pré-pubertária (13-14 anos de idade, 7º e 8º ano de escolaridade), a criança caracteriza-se por uma grande capacidade de crítica, uma preocupação sobre o valor de conhecimentos históricos já acumulados e significado dos acontecimentos actuais, constante procura de um padrão de comportamento. Os actos históricos de fidelidade, de traição e grandes realizações interessam a criança como modelo para a sua própria vida. É a idade das alcunhas. Por conseguinte “a opinião do professor ainda vale muito; razão pela qual sua reponsabilidade é enorme. Neste sentido o professor não pode descurar de fazer surgir a história como campo de batalha entre o ideal e a realidade”. Nesta fase aparecem já discussões entre o professor e os alunos.

Na fase de puberdade (15-16 anos, correspondente aos 9º e 10º ano de escolaridade), nota-se um desinteresse dos alunos pelo estudo da História devido à formação do sentimento de responsabilidade no aluno e da percepção

de si mesmo como ser passageiro, como elo de corrente, o que lhe provoca grande consternação que, por sua vez, gera hipersensibilidade, isolamento e aversão à orientação e aconselhamento de adultos em geral. Esse desinteresse é ainda agravado pelo sentimento de insegurança que o adolescente aprova (o adolescente não sabe o que quer, mas tem uma grande saudade por modelos que possa imitar). Assim aconselha-se ao professor trabalhar com serenidade, de conduzir a aula com segurança, de abster-se de fornecer os julgamentos e de estimular o aluno para o julgamento próprio e razoável. É preciso tolerância e bom senso a desenvolver nos alunos, como sublinha Oltragge (Sperb, 1975): *“Nesta fase o planeamento do professor visa a compreensão das relações entre os factos históricos, a penetração nos acontecimentos do presente, enfim, visa a aprendizagem de estudos sociais. Nesta fase o aluno necessita de compreender que o presente é o resultado da vida de pessoas que sofreram e agiram. Tentativas de tornarmos o facto compreensível fica sem efeito se o aluno não perceber que o progresso actual é fruto de luta de sofrimento e mesmo da morte de homens que viveram antes de nós.”* Daí a importância das biografias, nesta fase.

Em Angola, na fase actual, a idade escolar é compreendida, oficialmente entre os 6 anos e 14 anos. Contudo, devido os condicionalismos ou situação concreta vivida no país, é quase impossível aplicar, com o rigor científico, os padrões etários estipulados pelos Princípios de Base para Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, isto é, pela definição de política educativa. Por isso, uma margem de dois anos ou mais foi tolerada para as crianças em condições difíceis vivendo ou provenientes de meios rurais e/ou afectados pela guerra. Na prática, verifica-se, no terceiro nível do ensino básico, uma tolerância de alunos com mais de 14 anos. Por outro lado a legislação laboral vigente estipula que só pode ter emprego quem é maior de 18 anos de idade, o que subentende que até 18 anos a criança terá o seu lugar na escola.

Capítulo 4: O currículo de História

4.1 — O currículo de História sob o domínio português

Com apoio dos textos legais ou administrativos, veremos a influência da política educativa dos diferentes regimes políticos portugueses sobre o Currículo da História no ensino primário e no curso geral do ensino secundário, período escolar equiparado ao actual ensino de base angolano. Iremos analisar, em linhas gerais, a influência da ideologia no currículo de História desenvolvido em Portugal e em Angola, desde o período monárquico-liberal até ao fim do Estado Novo.

O currículo da História no período monárquico-liberal

No século XIX, a ideologia liberal é, como aponta Rocha (1984: 25), “*ideologia do progresso e ilustração, ou seja, o progresso social promovido pelas luzes do intelecto. (...) A perfectibilidade ilimitada fará do homem — diz-se — senhor do seu destino, deus de si mesmo*”. Mais tarde, juntaram-se ao Progresso e Ilustração, as palavras, Liberdade, Democracia, e Civilização, conclui Rocha

(1984). Quanto ao R. Rémond (Rocha: 1984: 24-25), resumindo o liberalismo, do ponto de vista sociológico, como “antes de mais a expressão dos interesses dos burgueses”, escreveu: *“A burguesia fez a Revolução e a Revolução entregou-lhes o poder; ela pretende conservá-lo contra um regresso da aristocracia e ascensão das camadas populares. A burguesia reserva-se o poder político através do censo. Controla o acesso a todas as funções públicas e administrativas. Deste modo a aplicação do liberalismo (iluminismo) tende a prolongar a desigualdade social”*. Desta ideologia submergem os fins e objectivos da educação que estão na base dos objectivos gerais e específicos da história neste período. O liberalismo (iluminismo) conduziu ao positivismo e racionalismo: “o real é racional e o racional é real”, dizia-se, naquela época, isto significa que é racional ou verdade aquilo que a razão e somente ela pode explicar. Aplicado esse princípio à história, predomina neste período, uma concepção positivista da história ensinada nas escolas. Como afirmam Áurea Adão e Sérgio Campos Matos (1992: 64) é *“uma historiografia de divulgação didáctica caracterizada por uma história factual, uma história moral e enfim, uma concepção eclética da história”*.

De acordo com as finalidades da educação contidas, em parte, no diploma de 1835-09-07, o ensino é orientado para apoiar a ideologia do Estado e deve ser banido dele tudo que é “doutrina subversiva da ordem estabelecida”, isto é, contrária aos interesses da classe hegemónica, “doutrinas imorais ou irreligiosas”. Em suma, trata-se de legitimação da ordem estabelecida, através do ensino.

Nesta perspectiva os objectivos da história estão determinadas de acordo com a concepção da história existente nos detentores do poder político. De acordo com os dois autores citados, vejamos o significado das características atribuídas à história ensinada nas escolas deste período liberal-monárquico.

Uma historiografia de divulgação didáctica caracterizada por: — a) “Uma exposição cronológica dos acontecimentos políticos e militares considerados mais relevantes para a fixação de uma memória nacional.” — b) Uma história factual: com o positivismo são os factos que contam. Trata-se na realidade, das proezas dos reis ou dos membros da sua família, dos nobres, dos actos heróicos dos militares (na defesa da pátria e do povo do rei) ou pessoas ao serviço da dinastia a ensinar na escola com vista a incutir nas crianças as virtudes destes. — c) Uma história moral ou “história mestra da vida”, invocando e levando a imitar os heróis, principalmente Cícero”. — d) uma história eclética, abarcando todos os aspectos da vida social; é uma história total.

Em suma, como afirma Torgal (1989), trata-se de uma história que tem como papel fundamental a construção de uma memória institucional oficial.

Quanto ao conteúdo, como assinala o art.1 do decreto de 7 de setembro de 1835, a História está ainda ligada ao ensino de geografia: *“a instrução primária compreende a leitura, a escriptura, e os elementos de gramatica Portugueza, Arithmetica, Desenho Linear, Civilidade, Religião, Direito político, e algumas noções de História e Geografia”*.

O método recomendado pelo regime político para o ensino primário é o de Lancaster ou Ensino Mútuo como ilustra o decreto de 1834-9-7: *“O método geralmente adoptado nas escolas estabelecidas pelo Governo, será o de Lancaster — ou Ensino Mútuo — com os melhoramentos de que for susceptível”*.

Num regime político fortemente centralizado, a administração é também centralizada pelo que o método acima referido é de aplicação obrigatória em todas as disciplinas do ensino primário.

Sobre a avaliação existem poucos trabalhos dedicados exclusivamente a este período.

— Currículo de História no período de 1836 à 1895

Neste período onde predominam, do ponto de vista científico, o positivismo e onde a política liberal continua a apontar sobre a formação de elites, apesar das tendências profissionalizantes verificadas no ensino. Para melhor compreender o currículo de história, neste período, convém apresentarmos, sinteticamente, os fins e objectivos do ensino. De acordo com Rocha (1984: 64-76) os fins e objectivos gerais do ensino, neste período eram, em resumo: defesa da liberdade, segurança e propriedade, vivência da democracia liberal, independência nacional, promoção do trabalho nacional, defesa da ordem estabelecida, aperfeiçoamento do homem, educação ao serviço da moralidade, participação nos valores supremos. Esses objectivos gerais eram, também os do ensino primário, uma vez que este nível, estava sendo estendido a todos, o que implica, segundo Rocha (1984: 76-79), “um progressivo enriquecimento do currículo, uma feição utilitária do ensino, um ensino ao serviço do sistema político vigente, instrução e moralidade, uma instrução feminina e um ensino primário superior para preparação de trabalhadores subalternos”. Para o ensino secundário, de acordo com Rocha (1984: 79), os fins e objectivos eram, principalmente: “formação intelectual e moral (dos filhos da aristocracia e alta burguesia), preparação para uma vida prática produtiva (para os descendentes da pequena e média burguesia, preparação para o ingresso nas escolas superiores (futuros dirigentes da sociedade). Esses objectivos, como é óbvio, reflectiram-se no currículo de história.

O currículo de História é uma introdução dos factos e temas da história contemporânea em oposição à história clássica que, contudo, continua a predominar.

Áurea Adão e Sérgio Campos Matos (1992: 62) sublinham este facto duma maneira patente: “no domínio da História, sem dúvida, conteúdos em que

predominam nomes, factos (sobretudo respeitantes ao universo militar e à casa Real, sem esquecer os nomes dos “varões insignes”, coevos), datas, efemérides. História-cronologia, centrada na genealogia da família real que constitui, em tantos manuais o critério decisivo da sua periodização por reinados ou por dinastias. Herança da historiografia renascentista e medieval, ao serviço da coroa crônica legitimadora de um presente, que se pretende acima de tudo continuação do passado glorioso.”

Do currículo do ensino secundário nota-se que a disciplina de História está ligada à de Cronologia e de Geografia: *“O Curso dos liceus constará das disciplinas e das cadeiras seguintes: 6º) Geografia, Cronologia e História.”* Porém, até 1888, a cadeira da História está ligada a geografia e cronologia e estudada num só ano com um tempo reduzido, ocupando assim um lugar subalterno no currículo geral dos recém criados liceus, continuam os dois autores.

Por decreto de 1868-12-31, a disciplina de História e Geografia tem uma carga horária de quatro (4) horas semanais no primeiro semestre do primeiro ano e de três (3) horas no segundo semestre do primeiro ano e restantes semestres de todos anos dos liceus da 2ª classe. Quanto aos liceus de 1ª classe, a distribuição era de 4 horas no 1º semestre e no 3º ano; 3 horas, nos restantes anos. O decreto de 1872-9-23 reduziu ainda o estatuto da História cuja carga horária passa para 3 horas semanais nos 3º e 4º anos dos liceus de 2ª classe.

Todavia, de acordo com os objectivos/ finalidades do ensino naquela época, a História tem uma função moral. Sérgio Campos (1992: 59) destaca este aspecto de seguinte forma: *“É uma história moral que ensinava através dos exemplos elevados, através da narração dos factos notáveis do passado. Cícero permanece a referência essencial, e mais citada, dos autores dos compêndios e narrativas em que a psicologia das grandes personagens modelos ocupam um lugar de destaque”.*

De acordo com essa função da História foram concebidos meios e métodos julgados eficazes para a consecução dos fins educativos. Assim, já em 1872 com a Reforma de Rodrigues Sampaio, foram publicados os primeiros programas destinados ao ensino de história nos liceus. Embora que não houvesse ainda autonomia da história em relação à geografia e cronologia, nota-se nesse programa de ensino, uma certa especificação da área. Em 1880 saíram novos programas diferenciando por capítulo os itens destinados ao ensino de história. É somente em 1886 que apareceram os programas confirmados na totalidade das suas matérias.

A esses diferentes programas correspondiam diferentes manuais de história impostos pelo Estado. No princípio houve o pluralismo na escolha de livros escolares por falta de aprovação de programas no curso dos liceus. O diploma de 1857-10-01 do Conselho Superior da Instrução Pública aprovava os livros elementares para as escolas de vários níveis. De acordo com esse diploma, os livros de história recomendados eram os que constam da lista. — Para a Instrução Primária: *História* de Simão de Nantua; *Epítome da história de Portugal*; *Resumo da história universal profana* por J.L.C.de Mello; *Novo Compêndio da história de Portugal* por A.F.M. de Sá; *Resumo da História de Portugal* por Marianno José Cabral; *Novos elogios históricos dos Reis de Portugal, para uso das escolas*, pelo Dr. A.L.S.H. Secco. — Para a Instrução secundária, eram aprovados os seguintes manuais: *História do Portugal até ao Rei D. Duarte* por Félix Pereira; *Compêndio de geografia e cronologia (primeira parte)* por J.L.C. de Mello; *História antiga e moderna* pela Dra. J. A. S. Dória.

A qualidade desses livros deixava a desejar, como sublinha Sérgio Campos (1992: 61): “De aspecto gráfico geralmente austero sem artifícios ou sequer variações gráficas, desprovido de imagens (as primeiras reproduções figurativas só surgirão em raros livros de leitura e manuais de história para o ensino primário, nos anos 70), o manual não só condensa um conhecimento válido,

“verdadeiro”, considerado útil, como constitui um autêntico guião nas escolas quer para professores quer para alunos”.

Um decreto de 1860-01-31 criava dentro do Conselho Geral de Instrução Pública, uma comissão de censura para adopção dos livros escolares. As razões avançadas e contidas neste decreto eram as seguintes: — Unidade e homogeneização do ensino: *“tornar quanto possível uniforme o ensino na instrução primária e secundária”.* — *Evitar graves abusos de introdução tanto no ensino primário e secundário como superior.* — *Evitar compêndios deficientes que pelos erros doutrinários e pelos vícios de linguagem possam prejudicar a educação moral, o aperfeiçoamento e progresso das ciências.*

De maneira clara o diploma justifica o regulamento do Estado sobre a aprovação e adopção das obras destinadas ao ensino: — *prevenir que nas escolas se leiam livros subversivos que choquem os bons princípios da sociedade, da moral, e da religião fundamental;* — *proteger o idioma nacional através de “bons” livros.* — *afastar os livros que não reúnem as condições para cabal satisfação das verdadeiras necessidades do ensino.*

No espírito deste decreto, os livros censurados pelo Estado eram classificados em três categorias: os aprovados, os adoptados e os proibidos. Eis na íntegra, o texto regulamentar mostrando o carácter centralizado da medida: *“Art.1º - As obras publicadas pela estampa ou pela litografia em Portugal ou fora dele, dividem-se, em relação ao ensino, em obras adoptadas, obras aprovadas e obras proibidas. — Art. 2º - As obras adoptadas são as que o Governo admite, com exclusão de todas outras, para servirem de textos em todas as aulas e estabelecimentos públicos de instrução, secundária, superior e especial. — Art. 3º - As obras aprovadas são todas as que, não contendo nada que ofenda a religião, a moral e a constituição, o Estado julga, pelo seu mérito literário e científico, poderem contribuir para a civilização do Portugal. — Art.4º - As obras*

proibidas são as que, por conterem doutrinas ofensivas da religião, da moral e da constituição não podem ser usadas nas aulas públicas ou particulares. — Art.5º- A qualificação das obras em relação ao ensino é feita pelo conselho geral de Instrução publica: O Governo, ouvindo o parecer do Conselho, decreta a qualificação definitiva.”

Mais um vez, pode-se notar, neste decreto, o papel da classe hegemónica na imposição dos valores e o da escola, na sua transmissão.

Deste facto, por portaria de 1863-08-11 foram adoptados livros de história para o ensino primário. Trata-se de: *Novo Epítome da História de Portugal* por António José Viale e *Compêndio da História de Portugal* por Luís Francisco Midosi. Esses dois livros foram ainda reconduzidos pela portaria da Direção Geral da Instrução Pública de 1865-03-23.

Devido à pressão das ideias liberais o regulamento sobre o livro único não foi tão estável como se esperava, foi desestabilizado pelos decretos de Luciano de Castro (1885) e de José Dias Ferreira que remetiam de novo para os conselhos escolares a capacidade de adopção dos livros.

Conforme afirma Sérgio Campos (1992), somente em 1895 sob o regime regenerador de Hintze Ribeiro - João Franco que instituiu-se o regime do livro único, muito criticado na época mas que se manteve até 1905.

Quanto ao método, tratando-se de uma história-cronologia, uma história de factos ligada à geografia, o seu ensino limitava-se a um conjunto de conhecimentos enciclopédicos, exigindo-se dos alunos o uso desmedido da memória. No ensino primário o método geral continuava o de Lancaster ou Ensino mútuo; não se notou nenhuma inovação de métodos para o ensino secundário que utilizava métodos tradicionais e rotineiros resistentes às ideias pedagógicas inovadoras. Sérgio Campos (1992: 62) caricatura esses métodos empírico-tradicionais da seguinte maneira: *“Explicação de uma lição, quando*

não, na mesa, reprodução do compêndio, nos interrogatórios orais e, eventualmente, em revisões da matéria já transmitida”.

Quanto aos professores nota-se uma ausência de preparação pedagógica desses, não existindo ainda nenhuma instituição preparando professores dessa disciplina no ensino secundário. Essa diversidade de habilitações literárias autorizada para docência nos liceus irá refletir-se negativamente na qualidade do ensino da história bem como na preparação das jovens gerações, facto esse confirmado neste extrato da proposta do decreto-lei de 16 de agosto de 1870: *“A ser tão apoucado o número dos nossos alunos, e tão irregular a sua frequência, cresceu a falta de aproveitamento causada da carência geral de um professorado competente, da deficiências dos métodos, da falta de directórios, e do desleixo dos pais, a quem o estado concede a absurda liberdade de matarem o espírito e a carreira de seus filhos... (...). Assim a última inspecção geral às escolas do reino feita no ano de 1867, demonstrou que em história, corografia e gramática apenas se habilita um número insignificantíssimo.”*

— Currículo de História de 1895 a 1910

A humilhação resultante do ultimatum inglês do 11 de janeiro de 1890 reactivou o problema da necessidade e valor da educação. Assim, para o ensino secundário, fizeram aparição novos objectivos ou pelo menos foram reforçados os existentes, como afirma Rocha (1984: 246): *“formação do cidadão, serviço conjunto da religião e da sociedade, serviço de equilíbrio social, incremento da produtividade, formação da criança, formação feminina, preparação para a vida completa, ensino ao serviço da independência nacional, da moralização dos costumes e do ressurgimento nacional”*. Tendo em conta os outros factores objectivos atrás mencionados (liberalismo, positivismo, romantismo e precária situação sócio-económica), e de acordo com a legislação existente da época em estudo e dos vários trabalhos feitos em torno do tema, pode-se destacar as

principais características da história ensinada neste período.

Maria Proença (1992: 80), afirma: *“uma nítida influência alemã quer na adopção do estudo de biografia e narrativas históricas nos primeiros anos, quer por um certo relevo concedido à História Contemporânea”*.

De facto, embora continue a valorização dos factos relevantes da família real ou dos seus melhores servidores, na história do Portugal (História nacional), um acento especial é posto sobre os estudos dos factos mais relevantes da época contemporânea, isto é, referente às proezas e vitórias da burguesia liberal — no poder na Europa e em Portugal — sobre a monarquia absoluta.

Contudo, com a influência do positivismo a história reflete uma imagem da sociedade europeia, ocupando um estatuto subalterno em relação as ciências exactas. No diploma de 1895-8-14, a carga horária da História para os liceus gerais era de uma hora semanal nas duas primeiras e de duas horas nas restantes classes do liceu. O Decreto do 14 de setembro publica o programa de história que apresenta grande interesse quanto aos objectivos e conteúdos. Os objectivos da história são explícitas nos programas de 1895 e constituem um verdadeiro sistema integrado dos objectivos, marcando, deste modo, uma evolução significativa no currículo da história. Pela primeira vez, o programa de História apresenta, além de conteúdos e objectivos gerais, algumas orientações didácticas. Este facto constitui uma prova clara da atenção dedicada à disciplina da história na transmissão, com maior eficiência, da ideologia do Estado.

Pelo diploma de 1895-09-14 foram determinados, para a história, os seguintes objectivos: *“— Promover o desenvolvimento da inteligência pela distinção e análise dos factos sociais, o seu relacionamento com suas causas e efeitos. — Promover o desenvolvimento da memória, através da retenção e reprodução de factos e datas importantes do passado. — Promover o desenvolvimento da imaginação. — Promover o desenvolvimento da vontade moral pelo exemplo*

“saudável” da energia humana posta ao serviço de nobres causas e pelo interesse e simpatia ou aversão do bem ou do mal. — Promover sentimento artístico, por meio da compreensão do grandioso, da impressão do sublime e de acção do belo em algumas das suas manifestações mais visíveis, universalmente celebradas. — Promover o desenvolvimento do sentido histórico, por meio da indagação adstrita à interpretação dos factos, por meio de julgamento das coisas, tempos e dos homens no tempo. — Promover o desenvolvimento do amor à pátria, a nacionalidade, como valiosos momentos da consciência moral.”

Neste documento do Governo pode-se ler as funções da educação através do ensino da História, caso da função cultural, na transmissão dos conhecimentos (primeiro objectivo, mais não o mas importante), da reprodução dos valores da sociedade portuguesa e a função moral e patriótica, legitimadora do poder através da criação duma memória colectiva. As últimas funções são as mais acentuadas neste documento. A função moral está sempre ligada à educação intelectual ou função cognitiva, como sublinha Ramalho Ortigão (Rocha, 1984: 187): *“o progresso moral da sociedade não é mais que um desdobramento do seu progresso intelectual. De facto a moral é uma dependência precisa e imediata do progresso intelectual”*.

Já, nesta época, a consciência moral significava, no espírito deste decreto, o amor à humanidade, o amor à pátria mas também o desenvolvimento do sentimento colonial: *“— do amor da pátria, por meios do conhecimento dos factos históricos praticados por nossos maiores e do lugar que a terra onde nascemos conquistou no decurso da evolução histórica; — do amor da humanidade, valor e solidariedade do género humano”*.

Quanto aos conteúdos, o programa publicado pelo decreto de 1895-9-14 apresentava, em síntese, os temas que se seguem: — 1º ano do Ensino

secundário: História pátria. — 2ª ano: estudo elementar da história do Oriente: Egipto, Babilónia, Israel, Medos, Persas, Assíria, Fenícia. — 3º ano: Os Gregos e os Romanos. — 4º ano: História da Idade média, moderna e contemporânea. — 5º ano: Revisões, História- pátria.

O decreto de 1905-11-13 publicava novos programas para o liceu. No que respeita ao curso geral, o conteúdo da história era: — 1º ano: História sumária de Portugal desde as origens até 1580: As origens, a Constituição territorial do Reino, a Organização interna, a expansão externa, a decadência. — 2º ano: História sumária de Portugal desde 1580 até 1889: Dominação castalena, Restauração e absolutismo real, o regime da liberdade e o progresso material. — 3º ano: Revisões das matérias estudadas nas duas primeiras classes: Estudo elementar dos factos da história da antiguidade oriental e clássica: Egípcios, Babilónios e Assírios, Fenícios, Persas; Israelitas; Gregos; Romanos. — 4º ano História sumária da idade média, moderna e contemporânea: Idade média, idade moderna, idade contemporânea.”

Nota-se o peso dedicado à História Pátria. Os três primeiros anos de liceu são exclusivamente consagrados ao estudo da História do Portugal. Os liberais já defendem e incentivam um certo nacionalismo.

Quanto aos princípios, há de assinalar uma visão formativa, explicativo-demonstrativa, interdisciplinar e linear da história. — É uma visão formativa, na medida em que a história visa a promover o desenvolvimento de determinadas capacidades e funções psíquicas: inteligência, memória, imaginação, vontade moral, sentido artístico, amor da humanidade. Esta visão formativa opõe-se à visão memorativa, como acontecia antigamente. — É uma visão explicativa e demonstrativa na medida em que neste momento, a história apresenta as causas objectivas (factos) e os efeitos (consequências). — Enfim, é uma visão interdisciplinar da História que consiste numa estreita relação entre a História e

a Geografia dum lado, a História e a Língua portuguesa de outro lado. Aliás o regime de classe encarava as diversas disciplinas como um todo interdependente. Este facto é confirmado pelo art. 19º do decreto do 14 de agosto de 1895: *“Nenhuma disciplina do plano dos liceus é independente. Todas são meios ligados entre si pelo princípio de uma intenção commum: a aquisição dos fins do ensino secundário. Este ensino, pois, longe de realizar-se ao acaso ou por indiferença, faz-se com ordenada distribuição de matérias, por sistema de classes, e de modo que os alunos que as frequentam possam compartilhar da instrução das disciplinas que as constituem.”*

O decreto de 1905-11-03 não só reforça a ulterior recomendação da interdisciplinidade, como incentiva o espírito colonial: *“(O professor) porá em evidência, quando for possível, a influência do meio geográfico sobre o desenvolvimento histórico; e ao passo que for prosseguindo na explanação doutrinal, acentuará que as relações quase nulas entre as aglomerações humanas constitutivas das primeiras civilizações se vão complicando à medida que o homem, no decorrer dos tempos históricos, vai, pelo conflito incessante dos povos e das raças, procurando assimilar, em seu proveito, uma extensão cada vez maior da superfície da terra.”*

De acordo com os seus objectivos e conteúdos, a nova concepção da história exigia novos meios e métodos de ensino. Os manuais continuam a serem aprovados pelo poder político. Assim, para o ensino secundário, por decreto do 26 de setembro de 1895, foram adoptados os seguintes livros de História: — *Resumo da História de Portugal*, por M. Pinheiro Chagas. — *Compêndio de História universal*, por Consiglieri Pedroso, 4ª ed., Lisboa. — *Novo epítome da história de Portugal*, por A. J. Viôle, 4ª ed. Lisboa. — *Compêndio de história de Portugal para as três primeiras classes* (decreto de 1905 -11-3). — *Compêndio de história geral para as 4ª e 5ª classes dos liceus*. — Para o ensino elementar, o decreto de 1897-11-3 adoptava o livro de Arsénio Augusto de Mascarenhas

com título de *Resumo da história de Portugal*. — Para o ensino secundário, por decreto de 1905-11-03, o Estado ordenava a utilização dos seguintes livros: — um *Compêndio de história de Portugal*, para as primeiras classes; — um *Compêndio de história geral*, para as classes de 4^a e 5^a.”

Segundo Maria Cândida Proença (1992), esses livros não têm gravuras e dedicam pouca atenção à história da arte; a qualidade destes, também, deixava a desejar.

Quanto ao método registou-se um avanço: o método tradicional de memorização é paulatinamente substituído por um método predominantemente interrogativo, conforme recomenda o ponto 3 do Art. 22^o do decreto de 1895-08-14: “*Na prática do ensino secundário cumpre ter em vista o seguinte: A prática da forma de que trata o nº 2 procurará como um de seus requisitos, que lhe corresponda a capacidade de atenção dos ouvintes, e por isso suspender-se-á de número em número de minutos, ainda nas classes superiores, para o emprego de perguntas por onde se averigüe se os pontos explicados foram entendidos pelos alunos.*”

Porém, esta preocupação sobre o ponto anterior que proíbe o uso exclusivo do método expositivo tem a sua razão de ser na medida em que, com este método, não se pode verificar sistematicamente os conhecimentos e, através desses, os valores inculcados nos alunos.

O ponto 5^o do mesmo decreto é peremptório: “A forma de ensino por meio de interrogação e resposta dirige-se de preferência à actividade mental reprodutiva, e consagra-se à averiguação da firme e exactidão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e também a completar estes conhecimentos ou a ligar-lhes novas noções”.

Como se vê com essas funções da história os métodos serão variáveis tendo em conta os fins educativos. Assim usa-se a exposição e/ou descrição dos factos, a

análise, a memorização a comparação e mesmo ainda a própria narração. Mas o método interrogativo é o que predomina e é recomendado pelo decreto anterior: *“Não há meio neste ponto, como em tantíssimos outros, de substituir a acção do professor, e tudo aqui é confiado ao seu saber e à sua prudência. A interrogação é muito aconselhada no ensino da história”*.

Em suma, assistiu-se, neste período a uma espectacular evolução do ensino de história. Em termo dos objectivos, do desenvolvimento dos conteúdos e métodos, e sistematização, a história alcançou a sua organização como disciplina autónoma. Restava saber sobre a sua posterior evolução no regime republicano.

O currículo da História no período liberal-republicano (1911-1926)

A ideologia republicana é um positivismo iluminista marcada por um nacionalismo, um forte anticlericalismo e um ateísmo prático. Dos fins da educação pode, em sintonia com Rocha (1984: 316), se citar os principais: “o ensino como libertação (libertar o povo das ideias religiosas), ensino utilitário (virada para a prática), ensino ao serviço de uma moral laica”. No ensino primário esses fins traduziam-se, de acordo com Rocha (1984: 322) em: instrução aliada à educação, formação integral do aluno, formação do espírito, formação de indivíduo e do cidadão, ensino ao serviço da ideologia republicana, preparação profissional”. No ensino secundário, esses objectivos traduziam-se em: formação moral e intelectual, preparação para a vida prática, ingresso no ensino superior, educação feminino.

O ensino da História é agora generalizado para todos os tipos e níveis de ensino: do infantil ao superior, passando pelo ensino profissional.

Os objectivos gerais do ensino de história preconizados pelo novo regime eram, de acordo com Isilda de Carvalho Mendes (1992: 88): “desenvolver na

juventude um forte sentimento cívico, Combater todas as influências desnacionalizadoras que consideravam existir ao tempo da monarquia e formar uma concepção duma vida colectiva autónoma”.

Nesta perspectiva, a história republicana tinha um papel mais educativo que instrutivo. Visava, principalmente, a formação da consciência nacional. Deste modo, compreende-se o início tão cedo da história, logo no ensino infantil.

No ensino primário, a história devia dar a visão dos acontecimentos mais importantes à evolução da sociedade portuguesa nos seus aspectos económico, político, religioso e artístico, de modo a formar a concepção duma vida autónoma, como afirma Isilda Mendes.

Sempre, neste nível, nota-se a valorização do aspecto educativo sobre o instrutivo. O Relatório da comissão da educação dirigido ao Parlamento republicano e contido no diploma de 1913-10-08 defende a importância da história: *“A todo o povo que esquece o seu passado, cerram-se as portas do futuro e a República, implantada, não para combater o passado, mas sim para continuar as suas mais nobres tradições”*. O incentivo ao nacionalismo que também faz parte da ideologia republicana é sustentado neste diploma. Mais em diante o relatório acima referido ostenta com mais agressividade esse nacionalismo: *“Acordando o forte e profundo sentimento nacional e a combatividade heroica da raça, e conduzindo todas as classes a um ideal solidário e harmónico da grandeza da pátria, disciplinados todos os sectarismos pela dominadora paixão da liberdade”*.

Compreende-se desde agora que o conteúdo da história seja vasto mas concentrado, principalmente na História Pátria, uma história mais transmissora da ideologia republicana do que jogando uma função de valorização cultural do aluno.

Neste contexto, o conteúdo da história no ensino primário era bem vasto e

compreendia, conforme os diplomas de 1911-03-30, de 1916-05-12 e de 1921-02-15: — Nas 1ª e 2ª classes, “Contos de História pátria e lendas tradicionais”; — Na 3ª classe, “História pátria - Preliminares: Das origens a fundação da monarquia; — Na 4ª classe, História pátria: Da conquista do território à Restauração; — Na 5ª classe, História pátria: De 1640 à República.

— No primário complementar ensinava-se, por diplomas de 1911-03-30 e de 1916-05-12 respectivamente, as “Noções elementares de história geral e pátria”.

— No primário superior, por decretos de 1919-01-02, de 1919-08-10, de, 1921-11-19, de 1924-06-16 e de 1924-11-04, sucessivamente, o programa compreendia: — História, especialmente de Portugal; — Narrativas históricas (5h/semanais); — História, para o 2ºciclo, com 2 horas semanais; — História geral, História de Portugal, instrução moral e cívica para as 1ª, 2ª, e 3ªclasses do ensino primário superior. — História e Geografia.

No ensino secundário, a história procura destacar os conceitos a partir dos grandes factos ou grandes acontecimentos suportados por uma vaga ideia do progresso humano.

Procura ainda estabelecer uma relação entre a história pátria e a história geral bem como destaca a influência do meio geográfico sobre o desenvolvimento da história segundo uma dialéctica materialista.

Mais do que nunca a história tem uma função moral, socializadora, formativa e mesmo selectiva.

Para Isilda Mendes (1992), “A disciplina de História é mobilizada ao serviço de um projecto político sendo-lhe cometida a importante missão moralizadora e a função formativa do novo ideal republicano: - formação moral da mocidade portuguesa, selecção e formação de homens enérgicos, inteligentes, capazes de servir a sociedade portuguesa. — O decreto de 1918-11-27 define claramente as funções / ou objectivos da disciplina da história: “A história

cumprir revelar ao estudante que às sociedades humanas são extensivos os processos lógicos que conheceu nas ciências naturais, feitas pelo professor as indispensáveis restrições e diferenciações. Pela insistência, que nos programas se faz, na parte moderna da história universal e em toda a parte da história portuguesa, entendeu o Governo poder servir grandemente um dos principais objectivos do ensino secundário, que é, não só seleccionar e formar homens de enérgico carácter e viva inteligência, mas também adequá-los a determinada sociedade, em que vão colaborar, ou seja, neste caso, tornar consciente e diferencial a qualidade de portugueses.”

Uma vez mais, o nacionalismo é inculcado com força através do ensino da história, como testemunha a última parte da passagem anterior.

Neste contexto e segundo Borges (1992: 115) há 4 princípios que norteiam a concepção da história neste período:

“— Uma concepção positivista da ciência histórica, como havia de esperar. Segundo os republicanos, deve-se aplicar à história, com ligeiras restrições, o modelo das ciências naturais, o que revela a completa falta de consciência epistemológica da história.

— Uma concepção integracionista ou socializadora da história: o ensino de história, nesta óptica, leva a vinculá-lo estreitamente aos objectivos sociais e a seleccionar e orientar em função desses objectivos os próprios conteúdos programáticos.

— Uma concepção essencialmente individualista de vida e do processo histórico que leva a isolar nestes os heróis (indivíduos) que são propostos como modelos a imitar.

— Uma concepção “republicana de vida”, isto é, “uma concepção patriótica militar e estoica que leva à exaltação das virtudes fortes e austeras as quais se deixam exprimir nos três verbos seguintes: lutar, aguentar, obedecer.”

Aliás, o programa de História do primeiro ano do ensino secundário, publicado através do decreto de 1918-11-27 estipula o seguinte: *“Por estas biografias se exaltará o culto do heroísmo, nas suas diversas formas, impulsão, tenacidade, constância no sofrimento e na diversidade, obediência firme a um fito superior. Insinuar-se sobretudo aos educando a concepção combativa da vida”*. A função reprodutora das relações sociais de produção e legitimadora do poder através da história é bem manifesta no regime liberal-republicano.

Na parte respeitante a 2ª classe do Liceu, o mesmo decreto diz: *“Nesta secção o ensino histórico é essencialmente moral e patriótica; nele se ministra ao aluno um conhecimento integral da história pátria decomposta nas suas principais individualidades obreiras”*.

Quanto ao conteúdo, constata-se que a história, na Primeira República caracteriza-se pela sua sumariada, generalidade e simplificação. De acordo com o mesmo decreto, aparecem: — Nos 1º e 2º anos do liceu, as narrativas históricas: “Biografias de guerreiros (Portugueses), navegadores, conquistadores, aventureiros, exploradores, revolucionários, mártires, e santos, figuras de psicologia relativamente simples, que ostentem uma bem visível unidade de ideal”; — No 3º ano: História de Portugal, História Universal (Idade Média); — No 4º Ano: História Universal (Idade Moderna e Época contemporânea).

O programa de história continua até 7º ano de liceu diferenciando-se de acordo com a secção seguida. Nota-se, contudo a predominância da história pátria sobre a universal enfatizando a época moderna (acontecimentos mais recentes). Por isso o programa de história, em relação ao de 1895, é mais leve e mais flexível, tendo com motivo par tal a intenção de ser assimilado com mais entusiasmo.

Os métodos e meios

Tendo em conta o estatuto da história, foram orientados, por diplomas legais, vários meios e métodos de ensino. Vejamo-los, resumidamente.

No primário, recomenda-se o estudo de factos sociais articulados entre si ao invés de biografias e genealogias incompreensíveis neste nível etário e recorre-se ao ensino intuitivo por oposição à memorização. São introduzidos os métodos regressivo e do estudo do meio. “A noção do tempo deve ser inculcada aos alunos recorrendo ao meio local; observação do património local: objectos, estátuas, monumentos de modo a que do conhecido, do próximo, do presente, em espiral, fosse passando para o desconhecido, para o mais afastado, em termo de tempo e espaço”. Como meio de ensino, o Estado republicano preconizava, para além do meio local, as gravuras, bilhetes postais, e, obviamente, os manuais. Destes, podemos destacar, através dos decretos de 1913-10-8 e de 1921-06-27: — os livros de *História* de Chagas Franco e Jaime de Séguier; — *História de Portugal* de Paulo Merêa e Damião Peres.

No secundário, de acordo com Isilda Mendes (1992: 90), recomendava-se, com insistência, a utilização do feedback à matéria anteriormente tratada, o uso da técnica expositiva, o recurso ao diálogo, a constituição, pelos alunos, de quadros cronológicos e cartas geográficas de lugares que foram palcos de marcantes acontecimentos históricos, a utilização de transcrições de documentos actualizados na ortografia, o estudo do meio e a introdução no método de investigação histórica.

Em suma, a introdução em 1918, pelo regime republicano, do método regressivo no ensino de história, foi uma inovação. Este método aplicado sobretudo na História do Portugal consistiria em começar pelos estudos dos acontecimentos mais recentes (como a instauração e as realizações da República) nas classes anteriores e terminar pelos acontecimentos mais

antigos. Infelizmente a dita reforma de 1918 somente funcionou durante um ano e, por resistência à inovação, o preconizado método nunca foi experimentado.

O sistema de avaliação no regime republicano apresentava já um certo progresso e está coerente com os fins da educação preconizados pela sua política educativa. No primário, a avaliação processava-se por um exame final através de provas orais que determinavam o destino do aluno. Os decretos de 1911-03-30 e de 1916-05-12 regulamentam os exames neste nível.

No secundário, o sistema de avaliação aproxima-se da avaliação sistemática e quantitativa que toma em consideração, a avaliação de visitas de estudo, a nota de frequência nas aulas e a nota do exame (prova oral). Segundo Isilda Mendes (1992: 93-94), por decretos de 1917-04-17 e 1921-06-18, determinava-se que “o aproveitamento e procedimento dos alunos em visita de estudo fossem tomados em conta para efeito de frequência”. — Sobre as notas de frequência, por decretos de 1917-04-17, 1920-06-12 e 1921-06-18 “cada nota de aproveitamento representava a opinião do professor acerca do trabalho realizado pelo aluno durante todo o ano lectivo. Os professores corrijam com a máxima bevidade as inexactidões ou erros cometidos nos exercícios escritos, lavrando a par devidas emendas.” Enfim, os decretos de 1918-07-14, 1918-09-12 e de 1921-06-18 determinavam as modalidades do exame no secundário.

O regime republicano tinha boas intenções educativas mas morreu cedo sem ter realizado os seus sonhos. Foi substituído por uma ditadura, seguida do regime autoritário do “Estado Novo” que iriam conduzir os destinos de Portugal e de Angola durante um meio século.

Em Angola, não se verifica medidas de grande vulto acerca do currículo de história durante o regime republicano. Mas convém sublinhar que, é durante este período, que foi fundado o primeiro liceu de Angola, em 1919; O currículo de história, já em uso no ensino primário o será, doravante, neste único estabelecimento de ensino secundário oficial.

O Currículo da História no período da Ditadura e Estado Novo

O currículo formal de história manteve-se como dantes sofrendo contudo algumas alterações pontuais ou oportunas, mas superficiais. No entanto é o currículo oculto que foi mais dinâmico, neste momento.

O ensino está ao serviço da Ditadura e o decreto 21.103 de 1932-04-07 do Ministério da Instrução Pública estipulava, no seu preâmbulo: “A História do Portugal visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria, a formar portugueses; por isso a sua acção tem de ser eminentemente nacionalizadora”. O mesmo decreto continuava: “A Ditadura Nacional, inspirada em princípios opostos aos que, até o seu advento, determinaram os governantes, entendem que ao Estado compete fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História”

Na mesma perspectiva e segundo o mesmo decreto, a verdade histórica pertence ao Estado: *“Tal historiador, tal atitude. Na falta de um juiz infalível dessas atitudes que são meramente subjectivas, o Estado, sem se arrogar a posse exclusiva duma verdade absoluta, pode e deve definir a verdade nacional- quer dizer, a verdade que convém à Nação. Se os autores dos compêndios de história são os responsáveis pelos erros ou pelas verdades que defendem nos seus livros, o Estado é responsável pelo ensino que ministra nas suas escolas oficiais.”*

Enfim sobressai o principal objectivo da história na Ditadura: “Tudo neles (compêndios) deve contribuir para que os estudantes aprendam nas suas páginas a sentir que Portugal é a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias, que os portugueses não podem ter outro sentimento que não seja o de Portugal acima de tudo.”

Aparece, claramente, a relação entre a ideologia e a função da história: enquanto que nos regimes anteriores, essa relação era implícita, discreta,

tornou-se com o salazarismo uma relação explícita, aberta. Nota-se que a influência da ideologia no ensino de história é, agora, mais agressiva em relação aos regimes passados. A trilogia Deus, Pátria e Família simboliza o poder. Não é outra coisa senão a violência simbólica para reprodução e a manutenção do poder político em vigor. Um Deus único, o da classe hegemónica, que exclui qualquer outro. Uma família monogâmica segundo a vontade deste Deus único e enfim uma Pátria única à imagem de Deus e cuja autoridade hierárquica emana dele e deve, por isso, ser respeitada. Claro que esta concepção, não só reproduz as relações de produção mas também impede a mobilidade social. Grande é o papel da história na construção da personalidade sob esta ideologia, como explicita o artigo 3º do Decreto 21.103: “Deve ser objecto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes factores fundamentais da vida social: a *Família*, como célula social; a *Fé*, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o *Princípio da autoridade*, como elemento indispensável do progresso geral; a *Firmeza do Governo*, espinha dorsal da vida política do País, o *Respeito da hierarquia*, condição básica da cooperação dos valores; e a *Cultura literária e científica*.”

Todavia, um outro decreto de 1934-10-06 reclamava sobre o programa de 1931, demasiado extenso.

Quanto ao conteúdo,

— No ensino primário, como é óbvio, não há mudanças de fundo. Continua a História do Portugal. O sentimento ou a consciência nacionalista deve ser inculcada logo nos primeiros anos da vida escolar para que o futuro cidadão aprenda a obedecer à autoridade, a respeitar a ordem ou poder estabelecido, para que assimile as normas ou valores, o mais cedo possível.

— No ensino secundário, a História é dada só nos 4º e 5º anos do Curso Geral dos liceus e nos 6º anos de letras. Aqui também nota-se a diferença com os programas do regime precedente onde o currículo de história contemplava todas classes de todos ramos do ensino secundário. Assim, no 4º ano, com a política da economia do tempo, oferece-se um resumo da história universal que vai da Antiguidade Oriental até ao fim da Idade Moderna. No 5º ano, estuda-se a Época Contemporânea (da periodização clássica) e a história do Portugal

Em 1930, o conteúdo foi alterado: —No 3º ano, inicia-se com a História universal (Pré-história até fim da Antiguidade); — No 4º Ano, Idade Média e Moderna- Revolução Industrial- Movimento enciclopedista; — no 5º ano Idade contemporânea, a Grande Guerra, a Revolução Russa, no primeiro período e a História de Portugal desde a Pré-história até a República e sua participação na I Guerra Mundial.

Uma nova alteração surgiu em 1931: — No 3º ano é dada a História universal da Antiguidade oriental e Clássica; —No 4º ano, Idade Média geral e História medieval de Portugal, Idade Moderna geral e História Moderna do Portugal; — No 5º Ano: Idade contemporânea geral e História Moderna do Portugal.

Como refere Borges (1992) “a História universal é dada, no princípio, segundo uma ordem cronológica normal e com uma certa preocupação de explicitação analítica, sendo a História do Portugal introduzida como segunda parte do programa do 5º ano complementar, numa síntese global desde a fundação de Nacionalidade até a República”.

Nota-se uma forte preocupação de integrar a História do Portugal na História universal. Passou-se da visão puramente diacrónica da História de Portugal para uma visão mais sincrónica. O objectivo de tudo isto é para valorizar a raça portuguesa no mundo, justificando já, deste modo, embora implicitamente, a Carta Colonial, recentemente publicada pelo novo regime.

Para não sobrecarregar a memória dos alunos em factos, recomenda-se no tratamento da história universal a preferir os “usos e os costumes, a organização política e as manifestações artísticas, científicas e técnicas dos povos”, de forma elementar. Trata-se de uma história cultural por oposição à história factual dos regimes anteriores.

Em suma, a aplicação destes pressupostos ao programa de história traduzem-se nos seguintes aspectos metodológicos, como afirma Borges (1992: 120): “na determinação pormenorizada e estrita das rubricas e tópicos programáticos, na definição do método do ensino da história como sendo da natureza expositiva. Enfim, num conjunto, de indicações precisas de carácter didáctico e até de programação do tempo lectivo. “

A cada passo, vê-se o esforço do poder político que pretende incutir a sua ideologia nos alunos através do ensino de História mais também pretende conseguir maior coordenação entre o estudo da história universal e o da história de Portugal, facto que irá se verificar na fase seguinte.

Quantos aos meios de ensino, revigora os livros únicos impostos com mais brutalidade pelo poder ditatorial. O artigo 13º do Decreto de 1931-04-16 do Ministério da Instrução Pública regulamentava rigorosamente o uso do livro único no ensino secundário: *“Só podem ser aprovadas as obras que obedecem inteiramente aos programas do ensino, quanto ao seu conteúdo, que respeitem a exactidão nas doutrinas e a correcção na linguagem e que se conformem com as observações dos programas e o carácter do ensino secundário”.*

Essa exactidão nas doutrinas é a aceite pelo poder político e a linguagem é a da classe hegemónica, sendo essa, o grande vector dos ideais salazaristas. O artigo 22º do mesmo decreto dogmático do Estado, estipula com o tom ameaçador: *“O professor que adoptar qualquer livro fora das normas estabelecidas ou promover a leitura, na aula ou fora dela, de livros que o conselho de directores*

de classe ou as instâncias superiores venham a reputar imorais, incorre na pena do nº8 do art.248 do regulamento aprovado pelo decreto 7.558”.

— Currículo da História de 1936 a 1968

Dos decretos 27.084 e 27.085 de 1936-10-14 sobressai o seguinte:

— A função ideológica da história é bem aproveitada nesta disciplina. Esta função consiste em desenvolver nos alunos o espírito nacionalista, a moral nacional, a convicção da superioridade dos seus ideais, dos seus valores, em relação aos dos outros. Trata-se do chauvinismo ou ultranacionalismo.

— Dificuldade de associar os aspectos técnicos do ideológico, como ilustra Borges (1992: 125): “Peso ideológico domina toda a concepção do ensino e é particularmente visível no aproveitamento que é feito da disciplina de História. Por outro lado nem sempre é possível dissociar os aspectos técnico-orgânicos da reforma dos aspectos ideológicos e políticos dominados pela orientação do regime, como é o caso da *Mocidade Portuguesa*, do *Curso Especial de Educação Familiar* e da *Obra das Mães pela Educação Nacional*. “

— Quanto ao decreto 36.507 de 1947, nota-se a exaltação da alma portuguesa no ensino com maior incidência no de história. “Esta situação pode ser entendida como uma reacção ao isolamento a que as nações foram remetidas após a II Guerra mundial e a desmoralização geral que se lhe seguiu”. Surge, então a necessidade da “recuperação da experiência nacional do passado” através da História.

— No decreto 37.112 de 1948-10-22, é uma história factual, visando “a par do conhecimento dos factos, a formação do espírito e a educação física”.

Em 1968 o Ciclo Preparatório deixa de pertencer ao ensino secundário, passando a constituir um ciclo de estudo a parte cujo programa de história e

geografia é dos mais ideologicamente marcados, como comenta Borges (1992: 131): “Devido à necessidade de justificar a interminável guerra colonial perante os nacionais e sobretudo os jovens, os sacrifícios que ela exige, o discurso colonial invade os conteúdos do ensino”.

— Em 1968, a Geografia e História do Portugal desempenha as seguintes funções:

- O desenvolvimento da “consciência nacional”. Enquanto que a geografia tinha a função estimuladora do sentimento da vastidão do território português, a História desempenhava, de acordo com Borges (1992), a “acção estimulante de integração (função socializadora) na grande realidade que une os Portugueses como Povo e lhes define uma missão colectiva a desempenhar ao longo de cada geração”. Esta missão colectiva a que se refere o texto é a colonização. Anos atrás falava-se em missão histórica do povo português no mundo, terminologia para conservar as suas possessões coloniais: “(A história) tem como função especial dar a conhecer as transformações sofridas pela sociedade e pelo homem, com o intuito de promover uma compreensão dos aspectos da sociedade contemporânea, dos valores que dominam a sua estrutura, com particular referência à missão histórica da Nação Portuguesa, dentro do ideal cristão”. E o autor a concluir: “Esta missão providencial histórica da Nação portuguesa no quadro da história mundial, constitui, como se sabe, um dos tópicos do credo do Estado Novo”.

- Função mobilizadora e exaltante que incita os jovens a morrer para a defesa da Pátria, eufemismo para encorajá-los a morrer pela defesa do colonialismo: “Deve ser um factor essencial para a criança crer na excelência da nossa pátria e da sua acção civilizadora, sentindo-se exaltada por ter nascido português e pensando que essa condição é um factor de valoração individual e social e merece os sacrifícios a que obriga”.

• Enfim é de sublinhar a forte dimensão portuguesa neste currículo: “O conhecimento e o amor da pátria na formação da consciência nacional identificam-se com o conhecimento e o amor do território da pátria, berço da mesma história, onde os Portugueses nascem e morrem e a cuja integridade e independência todas as gerações devem o seu esforço e as suas vidas.”

O conteúdo da história conhece algumas diferenças com a Reforma de 1936. Nesta, ela é desenvolvida, no 1º ciclo, no âmbito da disciplina de Português, tornado-se autónoma a partir do 2º ciclo de liceus.

Duma maneira geral, nota-se um esforço de sistematização dos diferentes tópicos programáticos em oposição ao carácter mais ou menos avulso. Ainda aparece uma solução para a coordenação e integração do estudo da História Geral e da história do Portugal.

Em resumo estuda-se: — No 1º Ciclo, as narrativas históricas ligadas a disciplina de Língua Portuguesa. — No 2º Ciclo: no 3º ano: Pré-História, Antiguidade Oriental, e Antiguidade clássica; no 4º ano: Pré-história, Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica e Idade Média; no 5º ano: Idade Moderna, Idade Contemporânea e História do Portugal. — A História do Portugal estudada no Primário é, propositadamente, retomada sistemática e sinteticamente no 5º ano que constitui o fim do curso geral dos liceus.

Os meios e métodos são variáveis, desde os manuais únicos até aos meios cibernéticos, passando pelas excursões, tudo contribuindo para o desenvolvimento da consciência nacional, corporativista militar e colonial.

Em Angola, todas as observações feitas acerca do currículo de história em Portugal, durante este período, têm eco: os fins, objectivos, conteúdos, manuais, métodos e avaliação da história são os mesmos tanto nas escolas oficiais de Portugal como de Angola. A ruptura com esse currículo de história irá surgir somente com a independência política de Angola em 1975 e confirmar-se

definitivamente com a reforma do sistema educativo ocorrida em Angola dois anos depois, como veremos, no ponto a seguir.

4.2 — Currículo de História desde a independência: 1975

4.2.1 — Evolução do currículo da História no ensino básico angolano depois de 1975

O currículo da História no ensino básico angolano evoluiu de acordo com a evolução do seu sistema social, em geral, e do ensino, em particular.

A situação política de Angola na véspera e depois da independência irá certamente reflectir-se sobre o ensino da história. Desta maneira, considera-se a existência de duas fases na evolução do sistema do ensino neste período pós independência e, ipso facto, no do currículo da História.

A primeira fase (1975-1977) caracteriza-se como a transição entre o antigo regime colonial e o actual. É a continuação do currículo do Estado Novo português, apesar de tímidas alterações que se registaram.

A segunda (1978-1994) caracteriza-se pelas grandes mudanças de concepção, objectivos, conteúdos, métodos e avaliação da História. Foi determinante a influência dos países comunistas, sobretudo, cubana neste novo currículo de História, quer ao nível da sua construção quer ao nível da execução.

A fase de 1974/75-1977

Como dissemos atrás, neste período de distúrbios tanto em Portugal como em Angola, mantém-se o modelo administrativo anterior, o que se reflecte também na administração da educação. Não há ainda ruptura no currículo oficial da História

que continua o mesmo em ambos países. Numa primeira fase, mantém-se os mesmos conteúdos, meios e métodos de ensino; utilizam-se ainda os mesmos manuais. Por outro lado, vigora sempre a mesma concepção da história.

As alterações officiosas serão pouco a pouco introduzidas, não constituindo, no entanto, verdadeiras reformas educativas.

A concepção da História, nesta fase, continua eurocêntrica. A História universal é uma demonstração das qualidades, das virtudes, do heroísmo e da civilização europeia no mundo. Os outros povos, inteligentemente seleccionados, são estudados numa perspectiva que enfatiza a supremacia europeia, isto é, nas suas relações com a Europa: conquistas, descobrimentos, invenções, correntes filosóficas, obras missionárias, pacificação, abolição da escravatura, etc. Trata-se de uma História baseada em factos cuidadosamente seleccionados e que tem uma visão linear. A História é progresso contínuo, sendo as guerras, meros acidentes desta. A referência à história de África e de Angola é quase nula e, quando existe, é-o numa interpretação eurocêntrica.

As finalidades e objectivos, além da aquisição dos conceitos, continuavam a formar uma elite através dos valores fornecidos pelo ensino da História. Se antes a História mostrava, a superioridade da civilização europeia, neste momento de transição esta concepção está ainda implícita, uma vez que a elite nacional a formar, é sempre nos moldes do cessante colonizador.

O conteúdo não mudou; a História universal continua com a sua periodização clássica; tendo sido introduzidas a História de Angola, pesem embora as inúmeras imperfeições, e alguns temas sobre a História de África Negra em substituição da História do Portugal. Os métodos utilizados são, em geral, os de rotina: narrativo, progressivo e diacrónico. Pode-se afirmar que as primeiras alterações introduzidas no currículo foram na área da história. O currículo da História foi o primeiro a ser mexido, ainda antes da reforma do sistema da

educação e ensino.

Quanto aos manuais: Para a História Universal recorre-se entre outros ao livro de “História das Civilizações”, em dois volumes. Este livro, bem ilustrado, com gravuras de boa qualidade, apesar de serem em preto e branco apresenta um grande interesse e é capaz de motivar tanto os alunos como os professores. Mais tarde, como manual de História de Angola é usada a edição de Afrontamento, livro escrito por um grupo de militantes do MPLA durante o exílio desses. Para a História de África são produzidos alguns folhetos ou revistas sobre os gloriosos reinos e impérios de África pré-colonial.

A fase de 1978-1994

Neste período, verificou-se grandes mudanças a todos níveis: concepção, objectivos e mesmo orientações metodológicas.

A História aparece como disciplina na 4ª classe (aos 10 anos de idade) sob a forma de iniciação à História de Angola. Todavia, o ensino desta disciplina é interrompido na 5ª classe, dando lugar a disciplina de Ciências Sociais. Na 6ª classe era retomada a História de Angola, mas no âmbito das Ciências Sociais e numa tentativa de aplicação artificial do materialismo histórico à história de Angola.

No IIIº Nível (7ª e 8ª classes), a História é uma disciplina autónoma e o seu ensino, sistemático.

De todas as disciplinas, a História é uma das que sofreu mais alterações de acordo com as sofridas pelo próprio sistema de ensino.

a) O Currículo da História no Iº Nível (4ª classe)

De 1978 a 91, a História é prioritariamente política e tem como principal objectivo, além de transmitir conhecimentos, incentivar o patriotismo, a unidade

nacional e o ódio contra o colonialismo e o imperialismo internacional.

Quanto ao conteúdo, trata-se de uma Iniciação à História de Angola, com grande ênfase nos heróis. É uma história de resistências do povo angolano contra o invasor contada às crianças, uma maneira de iniciar as crianças sobre a noção de lutas de classes. Uma “História- batalha” com 10 unidades, demasiado longa e à razão de 3 horas semanais: — 1. Aspectos históricos da localidade e da região. — 2. Comparação entre o presente e o passado. — 3. O tempo e as gerações. — 4. A vida dos primeiros homens em Angola. — 5. A vida nos primeiros Reinos. — 6. A escravatura e o comércio. — 7. A vida no tempo colonial. — 8. A resistência. — 9. A luta de libertação. — 10. África e os países amigos.

O método geral utilizado é o método regressivo: parte da observação da realidade próxima para, depois, mergulhar-se na noite dos tempos; vai do conhecido para o desconhecido.

Não existe manual mas utiliza-se um texto policopiado elaborado pelo Ministério da Educação (CIPIE) e que tem papel de Livro único.

É evidente que não se pode esperar grandes sucessos, utilizando textos policopiados neste nível.

O sistema de avaliação em História é o mesmo que o das outras disciplinas, isto é, uma avaliação qualitativa, sistemática e contínua. Este sistema nunca foi aplicado correctamente, quer por falta de informação suficiente acerca do assunto, quer por resistência à inovação por parte de alguns professores conservadores.

A partir de 1991/92, a nova conjuntura política internacional (fim da guerra fria graças ao desmoronamento do sistema comunista internacional) e suas consequências sobre o sistema social angolano (criação de bases para a democracia pluralista, acordos de Bicesse que abrem as perspectivas de Paz)

obrigam também a alterar alguns objectivos do ensino, principalmente os da História. Esses aparecem, agora, mais delineados, mais claros e numa linguagem mais moderada. Pois, esforçou-se em reduzir a dose ideológica.

Os objectivos relativos ao papel dirigente do MPLA-PT, a relação entre as gerações passadas e presentes revolucionárias bem como a superioridade moral do socialismo foram retirados dos programas.

No conteúdo não se verifica grandes mudanças. Nota-se, contudo, algumas alterações pontuais: uma reestruturação, alterando a ordem dos capítulos, evitando assim certos anacronismos do programa anterior, redução do número de unidades para melhor desenvolver o programa e trabalhar mais com os próprios alunos. O programa reajustado contém 9 unidades distribuídas em 2 semestres com a carga horária de 4 horas semanais, seja 1/9 do tempo global consagrado ao currículo formal.

No que respeite aos meios de ensino, apesar da existência do manual único, o "Iniciação à História de Angola, Ensino de Base - 4ª classe", elaborado pelo INIDE com a colaboração directa dos professores do ensino primário, continua o escassez de material didáctico da História.

b) O currículo da História no IIIº Nível (7ª e 8ª Classes)

De 1978 a 1986/87, os objectivos da História estavam maioritariamente orientados para a formação político-ideológica e para a cultura de valores comunistas, apesar de algumas alusões aos valores africanos. O currículo foi elaborado segundo uma concepção materialista da história.

De facto, o conteúdo, neste nível é a História da Humanidade, vulgarmente chamada História Universal. Na 7ª classe estuda-se das origens até ao século XV, enquanto que na 8ª classe, os séculos XVI até XIX, tudo numa perspectiva materialista.

Em congruência com aquela concepção, foi recomendado pelo Ministério da educação como manual de apoio, o livro “História” de Gustavo de Freitas, concebido no materialismo histórico. Este livro faz a história total numa concepção linear mas nem coadunava com alguns principais objectivos da história nesta fase da revolução e o livro não tardou a ficar fora do circuito.

Para uma melhor aplicação do sistema de avaliação à luz da reforma educativa e para melhor reprodução e transmissão da ideologia comunista, fez-se apelo a professores oriundos de países comunistas da época.

De 1987/88 a 1991, na sequência do diagnóstico do Ensino de Base Regular realizado pelo Ministério da Educação em 1986, foram tomadas algumas medidas com visto a melhorar a qualidade do ensino. O diagnóstico recomendou a manutenção dos objectivos iniciais bem como do Plano de estudo, tendo-se tomado, contudo, algumas medidas para melhoria da qualidade do ensino. Assim, das medidas tomadas, pode-se assinalar, no campo da História, algumas pertinentes como: “— Reordenar os conteúdos e reduzir o seu volume mantendo, todavia, a estrutura do plano de estudo. — Reelaborar os programas para conseguir a sua uniformidade estrutural e o carácter sistemático. — Reunir opinião dos professores para elaboração do programa de História de Angola para 6ª classe. — Elaborar orientações metodológicas conforme ao reajusto. — Dotar as escolas de gravuras históricas e mapas murais históricos e as bibliotecas escolares de materiais bibliográficos de apoio para professores.”

Para aplicação dessas medidas, o conteúdo conheceu algumas alterações significativas: substituição de alguns temas por outros, aumento de carga horária anual que passa de 89 para 102, prevendo as aulas de avaliação, de consolidação e de reserva, correcção de alguns conteúdos e substituição do manual de História. Esta última intenção nunca foi avaliada, pouco se sabendo

quanto ao grau de cumprimento.

Do programa reajustado de História na 7ª classe, conta o seguinte conteúdo: — Introdução — 1. A História como ciência. — 2. Origens da humanidade. — 3. Civilizações fluviais antigas (Egipto, China, características das civilizações fluviais antigas). — 4. O mundo mediterrânico (Fénícia, Grécia, Roma, características das sociedades escravagistas da Grécia e Roma). — 5. O Feudalismo na Europa. — 6. África até ao século VII. — 7. África do século VII ao século XV.

Quanto ao programa da 8ª classe, o conteúdo apresentado era: — Introdução. — 1. A expansão europeia. — 2. África na era do tráfico. — 3. Conquista e colonização da Ásia e América. — 4. Consequências da expansão europeia. — 5. Desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra. — 6. A independência dos Estados Unidos da América. — 7. A revolução francesa. — 8. As independências da América latina. — 9. O Movimento operário, suas lutas. — 10. O desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos da América.

Apareceu o manual único de História elaborado pelo INIDE/MED de acordo com as finalidades e objectivos da educação angolana. Na 7ª classe, o manual é o “História, Ensino de Base - 7ª classe” enquanto que na 8ª classe, o novo manual é o “História, Ensino de Base - 8ª classe”, em dois volumes. Esses manuais recorrem abundantemente à violência simbólica.

De acordo com Guy Rocher (1971, I vol.: 176-177): “o simbolismo é qualquer coisa que toma o lugar de outra coisa ou que substitui e evoca outra coisa. Uma estátua evoca simbolicamente um personagem, um acontecimento ou uma ideia, e assegura-lhe assim presença e acção contínua. Uma palavra substitui simbolicamente uma coisa e consegue evocá-lo sem que seja necessária a presença física da coisa. O símbolo implica três elementos: primeiro um significante, que é o objecto que toma o lugar, quer dizer, o próprio símbolo, no

sentido estrito e concreto da palavra; segundo, um significado, a coisa que o significado substitui; terceiro, a significação, que é a relação entre o significante e o significado, relação que deve ser apreendida e interpretada pelo menos pela pessoa ou pessoas a quem se dirige o símbolo.”

Tanto a história como a memória colectiva, recorrem abundantemente ao simbolismo, utilizam símbolos cheios de sentido. Os símbolos preenchem duas funções: de *comunicação e de participação*.

Para Rocher (1971, I vol.: 159-160): “pela primeira função, o simbolismo serve para a transmissão de mensagens entre dois sujeitos ou uma pluralidade de sujeitos. Pela segunda, favorece ou apela o sentimento de pertença a grupos ou a colectividades, serve também para exprimir modos de pertença ou, finalmente, concretizar certos caracteres da organização dos grupos ou das colectividades em proveito dos que nelas participam e por vezes também daqueles que têm relações com esses grupos ou colectividades.”

Os manuais de História elaborados pelo Ministério da Educação, nesta fase, são, de facto, ricos em simbolismo: a cor da capa reflete a bandeira nacional, aparecem as insígnas da República na capa, uma abundante iconografia retrata o passado, textos dos grandes revolucionários ajudam a inculcar a ideologia da classe operária... etc.

Entretanto o ano lectivo já não está dividido em 3 períodos de avaliação mas sim em dois semestres, o que vai também influir sobre o insucesso escolar.

A partir de 1991/92, os reflexos das mudanças políticas fizeram-se sentir no sistema de ensino e com maior intensidade, pelo menos para o ensino básico, no currículo da História que se vê obrigada de efectuar certas alterações e reajustos de objectivos e conteúdos.

Neste contextos foram suprimidos aqueles objectivos que enfatizavam a formação político-ideológica e a inculcação do ódio contra o imperialismo e o

neocolonialismo (objectivos 1, 5, 6 do Programa de 1978). Fala-se, agora, da introdução de valores universais no currículo da História.

Neste momento, os objectivos da História pretendem, além de transmissão de conhecimentos, a formação de valores universais, a consolidação da consciência nacional, o reencontro da identidade do passado cultural e a valorização do trabalho manual e do trabalho intelectual.

É interessante sublinhar que no 8º ano aparecem como objectivos específicos, entre outros:

“ — estudar o capitalismo nas suas fases mercantil e industrial e na sua relação dialéctica com a origem do colonialismo, o papel das lutas de classes como força motriz do desenvolvimento histórico e o papel das massas populares e dos indivíduos no processo histórico; — desenvolver as capacidades de análise, crítica, interpretação, escolha, síntese e comparação.”

As alterações do conteúdo são pontuais: manutenção dos manuais anteriores, eliminação de alguns conteúdos julgados desajustados, caso de “Angola na era do tráfico”, junção de várias unidades numa só, caso de “Primeiras lutas operárias” e “Do socialismo ao socialismo científico” em “O Movimento operário.”

Verifica-se uma falha no programa de História pela falta de uma unidade sobre o século XX. De facto, tendo em conta o carácter terminal do ensino básico mas que o seu conteúdo de história, nesta classe, acaba com o século XIX, o aluno quem vai para a vida prática ou para o ensino médio técnico terá uma lacuna sobre o nosso século.

4.2.2. Função e objectivos da História no ensino básico angolano

Será necessário ou não ensinar a história na escola? Noutras palavras, que importância teriam as crianças em aprender, na escola, o passado dos homens?

As diferentes perspectivas sobre a história reconhecem unanimamente que a história incide sobre o passado dos homens. Mesmo aqueles que consideram a história como estudo do tempo numa perspectiva diacrónica, reconhecem o lugar do passado na história.

Ora, o conhecimento do passado permite não só situar o aluno no tempo e dar-lhe a conhecer as suas raízes como ser social mas também o ajuda a compreender o presente e a perspectivar o futuro. Por outro lado, a história, pela sua prática social é uma das maiores potencialidades na reprodução e transmissão de valores, isto é, da ideologia, conforme vimos atrás.

Para Bourdieu e Passeron (Mónica, 1978: 26): “As agências formais ou informais de socialização, em vez de reproduzir a cultura de uma sociedade, impõem sempre a cultura das classes dominantes, que não é a *única* cultura de uma sociedade, ou até a cultura *superior*, mas um mero arbitrário cultural determinado pelas relações do poder”.

Para Bourdieu e Passeron, tal como para Althusser, continua Mónica (1978) “existe uma homologia entre o monopólio estatal do exercício legal da violência simbólica, isto é o poder para impor normas, valores e crenças. E a violência simbólica é justamente tornado possível em parte pelo mito da já mencionada neutralidade da escola, ao induzir os grupos dominados a reconhecer a inferioridade da sua cultura. Um dos efeitos menos visíveis da escolaridade de massas tem sido o reconhecimento universal da cultura dominante como a *única boa e aceitável*, com a paralela minimização das noções populares de lei, medicina, técnicas, artesanais”.

PORTUGAL/GEP (1986: 222), por exemplo, justifica o ensino de história afirmando: “o indivíduo amnésico é um doente: o indivíduo-social sem memória do seu passado é um desenraizado, incapaz de se situar no presente, e em tais circunstâncias incapaz de traçar o seu futuro.

— A procura da identidade cultural passa pela inserção na realidade sociocultural que conjuga três dimensões - o passado, o presente e o futuro - e é indispensável para uma verdadeira democratização.

— Finalmente, a assimilação das tradições e valores nacionais constitui premissa para abertura às outras culturas e aos outros sistemas de valores. Onde: é necessário ensinar História às crianças. “

Porém, a escola é o meio social onde a socialização ocorre com maior incidência. Se a história é um dos vectores mais dinâmicos dos valores, compreende-se desde já porque é que ela ocupa um lugar nos currículos escolares.

No sistema educativo angolano, a história como disciplina autónoma é ensinada obrigatoriamente no ensino básico, a partir da 4ª classe. No ensino médio, ela é privilégio de alguns cursos: de formação de professores e pré-universitários de ciências sociais.

Durante todo o período em estudo, a preocupação que norteia todo o currículo é a formação do Homem Novo, harmonioso, integralmente desenvolvido: o socialista angolano. Sabe-se que uma das funções sociais da história nos países de ideologia marxista é formar activistas políticos, ideólogos e defensores do partido no poder. O currículo da História no ensino básico irá reflectir esta tendência. Assim, existe uma relação entre os objectivos gerais da Educação e os do ensino da História. Esses últimos respondem à seguinte pergunta: Como conseguir o desenvolvimento harmonioso do Angolano através do ensino da História?

No currículo da história para o ensino básico, os objectivos são classificados em gerais e específicos. Esses últimos agrupam-se, por sua vez, por níveis (I, II, III), por classes e por unidade. De acordo com a evolução do sistema educativo, registaram-se, ao longo deste período, várias alterações do currículo da História.

Eis os objectivos da História extraídos dos programas oficiais (MED, Programas de 1978, 1991/92):

Objectivos gerais do Ensino da História

Os objectivos gerais derivam dos fins educativos e estão estreitamente ligados à ideologia da classe dominante.

De 1978 à 1990/91, os objectivos eram: “— Formação político-ideológica através da compreensão da natureza de classe da ideologia e do conhecimento e rejeição consequente das estruturas coloniais e capitalistas. — Consolidação da consciência nacional, através da descoberta do passado pré-colonial, do estudo da luta desenvolvida pelos povos de Angola ao longo da dominação colonial, do estudo da luta de libertação nacional. — Reencontro da identidade cultural através da recuperação do passado africano. — Igual valorização do trabalho manual e do trabalho intelectual indispensáveis a todo o progresso social, através da análise do papel do trabalho na evolução do homem e da sociedade. — Prevenção e defesa contra tentativas imperialistas e neo-coloniais através de estudo da estratégia imperialista no passado. — Compreensão do sistema de relações internacionais, através de conhecimento crítico dos problemas actuais da vida política nacional e internacional.” (pp. 1-2)

A partir de 91/92, assiste-se a uma ligeira mudança de linguagem. Modera-se os termos suprimindo alguns objectivos anteriores que já não correspondem à conjuntura actual. Assim, a partir deste momento, os objectivos passaram a ser os seguintes: “— Formação de valores universais através do estudo da sociedade da antiguidade até aos nossos dias. — Consolidação da consciência nacional através da descoberta do passado pré-colonial, do estudo da luta desenvolvida pelos povos de Angola ao longo da dominação colonial. — Reencontro da identidade do passado cultural através da recuperação do passado Africano. — Igual valorização do trabalho manual e do trabalho

intelectual indispensáveis a todo o progresso social, através de análise do papel do trabalho na evolução do homem e da sociedade.” (p. 1)

Como é óbvio, os objectivos específicos acompanham os gerais; podemos assinalar os seguintes:

Objectivos específicos de História no I nível (4ª classe)

• No programa de 1978, os objectivos eram: — 1. Compreender que a História Nacional é um processo de desenvolvimento constante que se iniciou nos tempos passados e se prolonga até aos nossos dias. — 2. Compreender que as mudanças na vida nacional se produzem por causas determinadas e que todos os acontecimentos históricos têm as suas causas e consequências. — 3. Fazer compreender o papel decisivo das massas populares e do indivíduo no processo histórico. — 4. Estimular o pensamento reflexivo dos alunos através de estudo dos factos históricos, destacando sempre a ideia fundamental de modo a formar conceitos político-ideológicos. — 5. Conhecer os princípios defendidos pelo MPLA — Partido do Trabalho, como força dirigente e orientadora do povo angolano no caminho para o socialismo. — 6. Desenvolver a consciência nacional a par do sentimento de solidariedade internacionalista. — 7. Contribuir para a formação moral dos alunos, utilizando exemplos da história nacional. — 8. Estimular o espírito de cooperação e ajuda fraternal em oposição ao individualismo, tribalismo e racismo. — 9. Fortalecer a vontade e formar o carácter dos alunos a fim de melhor superar e vencer dificuldades criadas pelo imperialismo. — 10. Despertar uma atitude de condenação da exploração do homem pelo homem através de gravuras, dramatização e narração da história da época colonial. — 11. Estreitar os vínculos entre as passadas e as presentes gerações revolucionárias. — 12. Adquirir uma atitude de respeito e admiração pelos trabalhadores e pelo seu papel na construção do socialismo. — 13. Compreender a importância das tarefas a desenvolver coletivamente e da

participação nelas de todos os pioneiros. — 14. Compreender o sentido de justiça social defendida pelo socialismo, em oposição ao que existia no tempo colonial. (programa de 1978, pp. 3-4)

Em 1991/92, nota-se um progresso no delineamento dos objectivos: são mais claros e estão agora classificados em três categorias: a nível de conhecimentos (cognitivos ou instrutivos), a nível de capacidades e a nível de atitudes. (formativos ou educativos).

A nível de conhecimentos, são objectivos: — Compreender que todas as sociedades passam por um processo de desenvolvimento que vai desde os tempos passados até aos nossos dias e que abrange os aspectos de organização económica, social e política. — Compreender que todos os acontecimentos, mudanças e processos na História das sociedades se produzem por determinadas causas e têm também as suas consequências. — Relacionar a história da sua localidade e da sua região com a história nacional. — Conhecer como se formou a Nação Angolana a partir do desenvolvimento dos diversos povos no decorrer de vários séculos. — Demonstrar através de exemplos estudados que os povos africanos do nosso território não aceitaram passivamente a conquista e a opressão colonial imposta pelos portugueses e resistiram de diferentes formas, revoltando-se muitas vezes; — Identificar as principais figuras históricas da resistência dos povos de Angola à opressão colonial e referir os aspectos mais importantes da sua acção; — Reconhecer no racismo, tribalismo e regionalismo aspectos negativos que enfraqueceram a resistência anticolonial, impedindo a unidade, e que combatê-lo é sempre um problema actual. — Adquirir noções elementares de: • tempo passado, tempo presente e tempo futuro; • colonialismo, imperialismo; • racismo, tribalismo, regionalismo; { resistência anticolonial, classes sociais.

A nível de capacidades: • descrever factos históricos vividos, contados ou lidos; •

dramatizar determinados factos históricos que estimulem a imaginação e a criatividade; • elaborar mapas históricos elementares com ajuda do professor; • ilustrar graficamente alguns factos históricos que se proporcionem para tal.

A nível de atitudes: • desenvolver o amor à Pátria, às suas tradições culturais, à sua história, através do estudo de vários aspectos do colonialismo.”

Objectivos específicos da História no III nível (7ª e 8ª classes)

Em 1978, o ensino da História tinha os seguintes objectivos:

A nível de conhecimento: o ensino da História permite ao aluno adquirir: • uma concepção científica da História da Humanidade, através do conhecimento do desenvolvimento social numa perspectiva materialista dialéctica. Esta perspectiva pressupõe: • Compreensão da importância dos factores económico e político-ideológico; • Compreensão da luta de classes como motor do desenvolvimento histórico; • Compreensão do papel revolucionário das massas e do indivíduo no processo social; • Compreensão da importância das forças revolucionárias contemporâneas: movimento operário e movimento de libertação nacional. — Conceitos fundamentais do materialismo histórico tais como: forças produtivas, relações de produção, modo de produção, infra-estrutura e super-estrutura. — O conhecimento dos acontecimentos e fenómenos importantes da história universal e nacional, bem como as características essenciais das principais épocas históricas. — Um nível de conhecimento histórico que lhe permita avançar para outros níveis da ciência histórica e de outras ciências sociais por meio da aquisição de noções e de um vocabulário básico.

A nível de capacidades: O ensino da História proporciona ainda o desenvolvimento das seguintes capacidades: — Observar e interpretar o significado de vestígios materiais de valor histórico; — Seleccionar, organizar, comparar, relacionar, sistematizar, generalizar os dados históricos, demonstrar conclusões

e sintetizar, através de estudo das características de vários períodos históricos; — Analisar conteúdos das fontes históricas, orais e escritas; — Adquirir hábitos de organização de trabalho independente com base em dados informativos de várias origens: notícias, obras científicas e literárias, etc.; — Adquirir poder de argumentação perante pontos de vista opostos através da prática de debate na aula; — Desenvolver o espírito colectivo através da prática do trabalho de grupo; — Analisar o conteúdo das notícias difundidas pelos meios de comunicação, dos filmes, dos programas de TV e dos espectáculos culturais e teatrais; — Relacionar os dados históricos com outras áreas de conhecimento através da elaboração de mapas, esquemas, gráficos, diagramas, etc.; — Adquirir e utilizar uma linguagem histórica precisa através do uso regular de um vocabulário apropriado.

A nível das atitudes: — Participar activamente no processo social, através da constatação da capacidade transformadora dos homens ao longo da história; — Encarar o trabalho como o primeiro dever de cada indivíduo na sua contribuição para o bem-estar colectivo; — Descolonizar a sua mentalidade através da desmistificação dos preconceitos raciais e culturais legados pelo colonizador e através do conhecimento do passado das sociedades africanas; — Rejeitar toda a interpretação etnocêntrica do desenvolvimento social, através da compreensão de que a cultura de cada povo é produto de condições materiais e históricas; — Distinguir formas de expressão artística de acordo com as sociedades que lhes deram origem e daí a sua função social numa fase revolucionária; — Rejeitar atitudes formalistas, evitando a repetição mecânica de uma terminologia defeituosamente compreendida.

• Em 1991/92, mantiveram-se os objectivos principais; todavia, se anteriormente o 1º objectivo ao nível cognitivo era adquirir uma concepção científica da história através duma perspectiva materialista dialéctica, a partir de agora, recomenda-se uma perspectiva histórica. Em consequência disso, já não

é a compreensão da importância dos factores económicos e político-ideológicos que é necessário mas sim dos “factores económicos e político-sociais”.

4.2.3. Quadro comparativo dos currículos de História no ensino básico angolano antes e depois da independência.

Com excepção do período republicano onde o currículo de História é desenvolvido em todas as classes, nos outros regimes a disciplina começa, duma maneira sistemática, somente na 4ª classe, pese embora a sua abordagem iniciar mais cedo. Por uma questão metodológica, a comparação contemplará os períodos imediatamente antes da independência de Angola e o vigente até 1992.

— No Ensino Primário

a) Antes da Independência:

Os objectivos, muitas as vezes implícitos, são os cognitivos e sobretudo os educativos como a formação de atitudes e comportamento, a formação de capacidade, a formação de hábitos e habilidades.

Os conteúdos tratam de um “Sumário de História de Portugal” dividido em dois grandes temas: uma Introdução (evolução histórica da Lusitânia, até a constituição do Condado Portucalense, Condado Portucalense) e a História de Portugal que compreende: • A 1ª dinastia: D. Afonso Henriques até D. Fernando; • A 2ª Dinastia: D. João I até D. Henrique; • A 3ª Dinastia: D. Filipe I até D. Filipe III; • A 4ª Dinastia: D. João IV até D. Manuel II; • A República; • O Estado Novo.

Esta História de Portugal apresenta um visão diacrónica dos acontecimentos, é uma história factual dos grandes reis e grandes personalidades. A história é apresentada como obra de grandes personalidades (portuguesas) e não como obra de todos os homens. A referência a Angola ou a África é quase nula, salvo

casos para denegrir esta ou aquela.

Os meios e métodos: consistem num manual único rico em iconografias dos reis e heróis, em fitas magnéticas, cinematografia e viagens de estudos que asseguram o ensino de história. A existência de muitos nomes, muitas datas, muitos exercícios de revisão e anotações no manual de história da 4ª classe mostra que predominavam os métodos tradicionais de narrativa e expositiva e que recorria-se à memorização por parte dos alunos.

A *avaliação* é feita através da recapitulação de cada tema, dos exercícios conforme estipulado no manual e do exame final da 4ª classe.

b) Depois da independência

Os objectivos, agora, bem explícitos, são os memos. Nos objectivos cognitivos, não se aprende conceitos, tendo em conta a idade menor das crianças mas sim noções elementares de “tempo passado, tempo futuro, colonialismo, imperialismo, racismo, tribalismo, regionalismo resistência anticolonial”.

Os conteúdos mudaram completamente. Trata-se de uma Iniciação à História de Angola. No programa de 1991/92 constam 9 unidades: 1) O tempo, 2) A minha localidade, 3) A vida no presente e no passado, 4) A vida dos primeiros homens, 5) A vida nos primeiros reinos, 6) A chegada dos portugueses, 7) A escravatura, 8) A resistência, 9) a vida no tempo colonial.

É um estudo do meio seguido da história de Angola sob forma de uma História-batalha. Aqui a história é apresentada numa perspectiva materialista histórica: a história é obra dos homens, isto é, das massas populares e não dum punhado de grandes personalidades.

Os meios e métodos: utiliza-se o manual único, elaborado pelo Ministério da Educação. É um manual com poucas gravuras, poucas datas, dando-lhe um aspecto abstrato. Recorre-se ao método regressivo, mantendo, contudo, os

métodos tradicionais quando se justificar.

A *avaliação* é sistemática e contínua, como referimos, algures, nos capítulos anteriores.

— No Ensino Secundário geral equiparado ao actual III Nível do Ensino de Base, a situação do currículo não apresenta diferenças estruturais com o ensino primário.

a) Antes da Independência, as grandes linhas eram:

- Os objectivos contemplam sempre os aspectos cognitivos e educativos.
- Os conteúdos apresentavam os seguintes temas:

No Ciclo Preparatório, ensinava-se a Geografia e História de Portugal.

No Curso Geral dos liceus, a História era distribuída de seguinte maneira: — a Pré-História até fim da Antiguidade, no 3º Ano; Pré-História, Antiguidade e Idade Média, no 4º Ano; Idade Moderna, Idade Contemporânea e História do Portugal, no 5º ano.

Os meios, métodos e sistema de avaliação eram os determinados ou fornecidos pela hierarquia.

b) Depois da independência

Os objectivos mudaram de cor, devido à influência da ideologia. Com os objectivos cognitivos, apareceram novos conceitos ou mesmos conceitos mas, agora, com nova conotação ideológica. Eis alguns: regularidade histórica, período histórico, História de África, instrumento de trabalho, forças produtivas, relação de produção, desigualdade material, exploração, comunidade primitiva, povos oprimidos, classe, escravagista, classe dominante, sociedade sem classe, classes antagónicas, democracia escravagista, carácter da guerra, luta de classes, ideologia, modo de produção, proletariado, modo de produção

capitalista, exploração capitalista, socialismo científico, tráfico de escravos, resistência.

Os conteúdos no III nível (7^a e 8^a classes) são baseados na História Universal. — Na 7^a classe estuda-se a Pré-História, a Antiguidade oriental e ocidental, o Feudalismo e a África das origens até século XV. — Na 8^a classe, estuda-se o Tempo Moderno com a expansão europeia, o tráfico dos escravos Negros, Conquistas e Colonização; Época Contemporânea até século XIX, faltando o século XX.

A observação sobre as origens da humanidade numa perspectiva materialista supõe um pequeno domínio das teorias da evolução que só são estudadas na 8^a classe. A periodização é marxista, diferente da clássica e baseia-se sobre o aparecimento/desaparecimento de um modo de produção.

Nota-se, deste facto, a influência do marxismo na organização dos conteúdos, dando mais peso às unidades referentes à concepção materialista do homem e da sociedade. Por exemplo, na 7^a classe, 9 horas são dedicadas às “Origens da humanidade” e 21 horas “às sociedades escravagistas mediterrânicas”. Na 8^a classe, a mesma situação verifica-se no “Desenvolvimento do Capitalismo na Inglaterra” com 8 horas, no “Revolução Francesa” com 8 e “O Movimento Operário, suas lutas” com 10 horas.

Por outro lado, a História de África, outrora esquecida intencionalmente, ressurge no programa depois da independência, apesar de não constituir ainda uma disciplina autónoma. Assim, na 7^a classe, duas grandes unidades lhe são consagradas ocupando quase todo o II semestre.

Os meios de ensino são escassos: existe o livro único, rico em iconografias e textos adequados aos objectivos; além deste, os outros meios são quase inexistentes, o que leva os professores recorrer aos *métodos rotineiros* e os alunos a excessivos exercícios de memorização.

Analisada a evolução do currículo da História no ensino básico angolano e apresentados os seus principais objectivos, estamos em condições de colocar outra questão: Como tem sido organizada e como organizar a escola angolana de modo a garantir uma eficiente gestão do currículo de história no ensino básico angolano?

Tendo em conta que o êxito ou o fracasso nos objectivos reside, em boa parte, na gestão pedagógica e administrativa do ensino, esta questão leva-nos a analisar a gestão do currículo de História antes e depois da independência de Angola, tema que reservamos para o próximo capítulo.

Capítulo: 5

Gestão do currículo (da História)

5.1 — Teorias de administração e currículo

Quando Tyler (1949) levantou as quatro questões fundamentais que permitem formular, organizar e avaliar os objectivos educacionais que tenham sido escolhidos para o currículo escolar, focava, implicitamente, o problema administrativo da eficiência. Tyler colocava essas perguntas:

- “ 1. Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?”

Aborda-se os problemas dos resultados, das técnicas, da eficiência e mesmo da

previsibilidade dos resultados. Essas preocupações são determinadas a todos os níveis de gestão do ensino e contextualizadas na escola. O seu sucesso ou insucesso depende, em parte, da imagem organizacional da escola que, de acordo com Costa (1995) pode ser, segundo a conjuntura política da sociedade, escola-empresa, escola burocrática, democrática, humanista, cultural e anarquia organizada.

A aplicação das teorias administrativas no campo da educação data do início do século XX com o desenvolvimento da indústria nos EUA. Segundo Kliebard (Messick, 1980: 107-126), “no início do século XX, nos EUA, as directrizes educacionais baseavam-se em necessidade de desenvolvimento, interpretadas por porta-vozes com interesses comerciais e expressas por metáforas económicas. A eficiência organizacional para maior produtividade foi o princípio que guiou a expansão industrial e, depois a educacional”. E Kliebard de concluir: “o movimento em prol da eficiência afectou milhões de norte americanos e chegou na escola, primeiro na administração das escolas e, com mais profundidade, na própria teoria do currículo”. Continuando com o mesmo autor, a influência de Taylor no campo curricular recaiu sobre os “líderes” do currículo como Bobbit e seus seguidores, Charter e Snedden.

Bobbit começou por adaptar as técnicas do mundo empresarial para uso nas escolas. Em 1912 enunciou quatro princípios para eficiência na administração da educação:

1. O primeiro princípio da administração científica é “usar toda a área durante todo o tempo disponível.” Como na escola esse uso é só de 50%, Bobbit considerou como sua função a elaboração de um plano para que a escola funcionasse com 100% de eficiência durante o horário escolar. (Mas não foi possível, tendo em conta, os fins de semana e as férias em que a escola fica fechada.)

2. O segundo princípio era de “reduzir o número de trabalhadores ao mínimo, obtendo de cada um o máximo da sua eficiência no trabalho”, o que refletia a necessidade da divisão de tarefas e a especialização de função na escola.

3. O terceiro princípio compreendia a “eliminação de gastos supérfluos” (desperdícios da falta de saúde e baixa vitalidade). Bobbit recomendava ao responsável instalações adequadas às actividades de recreio para os alunos.

4. O quarto princípio “dava o salto a partir da área física da escola e da eficiência do trabalhador para o campo da própria teoria educacional (currículo)”.

A extrapolação dos princípios tayloristas para a área do currículo transformou a criança no objecto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. A criança passou de ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. Kliebard (Messick, 1980) termina da seguinte forma: “o que de início era simplesmente uma aplicação directa dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que fundamentaria a teoria moderna do currículo”.

Doravante, os conceitos, as técnicas e certos métodos, procedimentos e processos utilizados na administração de empresas são utilizados no desenvolvimento curricular. Podemos, à título de exemplo, sublinhar os conceitos como, unidade-padrão, eficiência, eficácia, qualidade, custo, in put e out put, produto, meio, resultado, feed-back, técnicas de previsibilidade, técnicas de linha de montagem, comportamento... etc. e que reaparecem igual ou coloridos na linguagem do currículo como: objectivos, resultados, avaliação, ensuno e exsumo, aluno, comportamento, previsão, atitudes... etc.

A maioria de teorias sobre o currículo apresenta uma imagem quer taylorista quer burocrática deste. Aliás, autores como Kliebard (Messick, 1980), consideram a teoria de administração científica de empresa de Taylor e Fayol

como uma forma de burocracia. Para ele, a burocracia apresenta-se sob duas formas: a taylorista baseada sobre a eficiência do trabalhador e a weberiana baseada sobre a eficácia da organização através do princípio de liderança.

No âmbito da política educativa, a análise sobre a concepção e elaboração do currículo obedece a uma abordagem mais taylorista enquanto que a sua gestão na escola tende mais para uma abordagem burocrática. Na actualidade alguns autores que debruçaram-se sobre a gestão do currículo na escola são, na sua maioria, anglo-saxónicos (americanos e ingleses) como, Tanner & Tanner, Victor Kelly, L.Senthouse, Sperb, Saylor e Alexander, Beauchamp, etc. Trabalhos interessantes foram feitos, também, por autores espanhóis como Gimeno (1995) e Zabalza (1995 a e b). A estrutura curricular de Zabalza que apresentamos no capítulo anterior deste trabalho constitui o modelo burocrático do desenvolvimento curricular.

Em Portugal, a questão da aplicação das teorias administrativas na análise das organizações escolares, é recente. Destacam-se, contudo, os contributos de Licínio Lima, Formosinho, João Barroso, Adelino Costa...

Quanto à gestão do currículo podemos citar os trabalhos mais recentes de Rui Canário, Meireles-Coelho e Maria do Céu Roldão (1995).

Para Maria do Céu Roldão (1995: 7) “a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam as decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma instituição escolar. Incluem nestes processos, por exemplo, o estabelecimento de objectivos e conteúdos prioritários e respectiva sequência, a definição do nível de aprofundamento e desenvolvimento das diferentes componentes curriculares, a sequência temática a adoptar, as metodologias a privilegiar, os projectos a desenvolver, as modalidades de integração interdisciplinar a promover”. O conjunto de

procedimentos implica, prossegue Roldão, o envolvimento, a diferentes níveis de intervenção, de diversos agentes: níveis *macro*, *meso* e *micro*.

De acordo com Roldão (1995: 9) na gestão curricular ao nível da escola intervêm:

— Ao nível macro, **os órgãos de gestão** da escola que assumem a execução do respectivo projecto educativo que necessariamente integra as dimensões curriculares. São os órgãos dinamizadores da política educativa global da escola.

— Ao nível meso, **os órgãos intermédios** no sistema de gestão da escola, nomeadamente delegados ou chefes de departamentos (supervisores) que estruturam em cada grupo disciplinar a gestão curricular da respectiva área e os *directores de turma* que asseguram a articulação entre os docentes duma turma, os alunos e os encarregados de educação, incorporado também necessariamente dimensões de gestão do currículo.

— Ao nível micro, **os professores** de cada turma e de cada área disciplinar a quem cabe a gestão directa do currículo no terreno, em articulação com as instâncias anteriormente referidas.

A gestão do currículo formal, geralmente, único e uniforme implica várias dimensões, dependendo do próprio tipo de gestão.

Se a sua gestão for de mera execução passiva, ela terá uma *dimensão transmissora imediata*; caso contrário, ela terá de passar pelas dimensões de *reconstrução*, *da diferenciação e de adequação*, tendo em vista as populações concretas com que vai trabalhar.

Se a gestão for criativa e/ou autónoma, além das três dimensões anteriores, acrescenta-se a de *construção*.

O papel do professor na gestão do currículo consiste em participar

concretamente nestas dimensões da gestão do currículo, isto é:

a) Na reconstrução curricular: adaptação ou reajuste do currículo à situação concreta, “o que implica reequacionar, em termo da situação específica da turma, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas- os objectivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal”.

b) Na diferenciação curricular: refere-se a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comum.

c) Na adequação curricular: trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha. É, por exemplo, o caso da adequação a população portadora de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários.

d) Na construção curricular, caso o exige o modelo do sistema educativo: espaços de intervenção em que os professores criam currículo, como é, por exemplo, o caso da área escola, ou a construção de projectos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de actividades educativas extracurriculares. Nestes casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objectivos aos conteúdos, estratégias e modo de avaliação.

Os professores são, de facto, os principais agentes de desenvolvimento curricular. Cabe-lhes, como sublinha Roldão (1995: 7), “dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as actividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno.”

Quanto à intervenção do director de turma, tendo em conta o papel deste como responsável no quadro da gestão da escola: trabalha com todos os professores da turma, conferindo-lhe a coerência e coordenação na unidade/turma, tem acção sobre os alunos e relaciona-se com os encarregados de educação. Roldão (1995: 20) atribui-lhe a gestão do currículo com as mesmas dimensões mas com procedimentos inerentes à sua função de director de turma. Ele contribui:

a) Na reconstrução curricular: discutindo com os professores sobre os objectivos e conteúdos a ordenar sequencialmente, tendo em conta a situação concreta da turma, analisando conjuntamente os conceitos trabalhados em cada área e respetivo grau de aprofundamento e identificando conteúdos, conceitos e objectivos interdisciplinares.

b) Na diferenciação curricular, considerando as diferenças entre os alunos e o nível dos processos do desenvolvimento curricular: “diferenças culturais, proveniências sociais e experiência da vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. O director de turma pode promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de traçar melhores estratégias para a gestão dos currículos”.

c) Na adequação curricular: adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferenças cultural ou linguística, social... etc. Tais problemas colocam questões específicas de adequação: “como se vai tratar um conteúdo de forma adequada para uma dessas situações, em deixar de terem vista as metas pretendidas? Que mudanças se deverão introduzir e que formato didáctico adoptar de modo a tornar um dado conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa?

d) Na construção curricular, caso a legislação escolar o permite.

Roldão (1995: 27) destaca o papel do director de turma na gestão do currículo

como o "animador, organizador, coordenador, da dinâmica criada pelos docentes do conselho de turma". Não só, o director de turma desempenha um papel na gestão dos processos do desenvolvimento curricular, como também "na gestão das próprias relações que se estabelecem no seio do conselho de turma, dependendo muito da sua estratégia como líder a eficácia do funcionamento deste órgão. O director de turma tem de gerir, antes de mais nada, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho", conclui Roldão (1995: 28)

5.2 — Gestão do currículo de História antes da independência

Ao falarmos do currículo de história no capítulo anterior, focamos, brevemente alguns aspectos ligados à gestão do currículo tanto ao nível conceptual como operacional. No período anterior à 1975, a escola, quer em Portugal quer em Angola, apresentava imagens organizacionais onde predominavam os tipos empresarial e, sobretudo, burocrático. Com esses modelos, a gestão do currículo de História só podia ter uma dimensão reprodutora e transmissora. Trata-se de uma gestão passiva. Roldão (1987) dá-nos uma ideia geral daquilo que se passava em Portugal e Angola, antes de 1975, no que diz respeito à gestão do currículo de história: "o modo como tem sido encarado o ensino da História, nomeadamente nos níveis mais baixos da escolaridade, tem passado por mudanças radicais, conduzindo a posições extremas, normalmente mais condicionadas por paradigmas ideológicos ou perspectivas científicas, do que por preocupações relacionadas com as necessidades de formação ou nas características psicológicas dos alunos. Antes de 1974, a única disciplina do conjunto das Ciências Sociais considerada nos currículos era, para o Ensino

Preparatório, História e Geografia de Portugal, distribuindo-se os seus conteúdos pelos 1º e 2º anos. Ao nível do Ensino Primário (e também no Ensino Secundário) a situação era semelhante, privilegiando os conteúdos das áreas da História e de Geografia.

No nível do Ensino Preparatório, a disciplina de História e Geografia do Portugal era vincadamente académica, sobrecarregada de conteúdos factuais, visando objectivos de analfecimento nacionalista, marcadamente dominados pela ideologia política vigente; era extremamente tradicionalista quanto aos métodos, praticamente reduzidos à exposição pelo professor e à memorização pelo aluno.

O controlo político e ideológico para os professores de História, impunha-lhes uma aproximação monolítica e a crítica dos conteúdos dos programas, já por si veiculadores de uma visão adulterada e condicionante do passado histórico do país. As questões sociais e políticas, especialmente as mais recentes, eram evitadas, e preconizava-se um ensino rotineiro e passivo, sem considerar a prática de métodos científicos ou o desenvolvimento do pensamento crítico; um livro único, oficialmente adoptado, que refletia a ideologia oficial, era praticamente o único material didáctico utilizado até finais da década de 60”.

5.3 — Gestão do currículo de História depois da Independência

Aos modelos da organização e/ou de gestão sintetizados por Costa (1995) em 6 categorias, nomeadamente a escola como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia organizada e cultura corresponderia um modo de gestão do currículo de história. Isto significa que a gestão de currículo está em

sintonia com a imagem organizacional da escola. Neste trabalho, iremos analisar a gestão do currículo de História de acordo com as perspectivas tayloristas e burocráticas da organização escolar. De acordo com Giroux (Costa, 1995: 35): “a ligação entre o currículo escolar e os princípios da administração científica, tendo em conta a conseqüente dependência e subjugação daquele à racionalidade tecnocrática é algo que remonta aos anos vinte e tem constituído a característica dominante da teoria e do desenho curricular tradicional”. E, Gimeno Sacristan (1991) confirma o que precede: “Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução directa nos esquemas de organização didáctica de ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada, como dizíamos anteriormente, talvez como derivados de outros esquemas científicos, porém, claramente semelhantes aos princípios que Taylor propôs para a gestão rentável e eficiente do processo de produção industrial numa fábrica.”

Mutatis mutandi, os princípios que norteiam a administração científica do trabalho como a análise de tarefas, a identificação da melhor maneira de realizar as tarefas, a selecção dos trabalhadores, o treino dos trabalhadores e mesmo o sistema de estímulos ou incentivos encontram o seu eco na gestão do currículo. Em outras palavras, a gestão curricular obedece aos princípios da administração científica do trabalho preconizados por seus clássicos Taylor e Fayol. De acordo com a síntese efectuada por Hampton (Costa, 1995: 26-27) e que não contraria a de Bobbit apresentada neste trabalho, vejamos o que significa tal afirmação.

1. A análise das tarefas consiste em identificar os tempos e movimentos de cada tarefa de modo a estabelecer o tempo padrão e eliminar tudo o que possa levar a uma menor rapidez de desempenho tais como os movimentos supérfluos, os tempos inúteis e a fadiga.

Para melhor eficiência, o currículo está dividido em níveis, unidades, actividades com tarefas específicas, e aulas. A cada nível corresponde um período mais ou menos longo; a cada unidade, um determinado número de horas e à cada aula, um tempo-padrão. Desta forma, o currículo de História no ensino básico angolano apresentava o seguinte esquema:

Nível	Unidades	h./semana	h./aval.anual	h./reserva	Total
	8	3	4	4	68
7ª cl.	7	3	8	8	102
8ª cl.	10	3	10	13	92
Total	25	X	X	X	262

* Dados recolhidos do Programa de História:
Angola, Ministério da Educação, INIDE, 1991/92.

No período compreendido entre 1978 e 1992, o currículo de história é fortemente centralizado à imagem do próprio sistema social e educativo do país. Observando o quadro, constata-se que, na 8ª classe, o conteúdo é muito extenso e desproporcional ao tempo, criando assim, uma das dificuldades na gestão do currículo da História. Foram analisados os programas e sugeridas alterações pontuais, eliminando as sobrecargas consideradas desnecessárias tanto pelos administradores como pelos técnicos do sistema educativo.

2. A identificação da melhor maneira de realizar as tarefas: segundo Taylor, (Costa, 1995), a eficiência atinge-se através da descoberta das soluções óptimas que logo que identificadas, serão objecto de padronização (uniformização dos métodos de trabalho, tempos, movimentos, instrumentos, ferramentas). No processo do desenvolvimento curricular aplica-se esses

procedimentos administrativos: os objectivos são identificados e determinados superiormente, são decobertos e impostos, pela hierarquia do poder, melhores meios e métodos para atingir esses objectivos; o tempo de cada unidade é previamente determinado pelas instâncias superiores do Ministério da Educação, o sistema de avaliação (controlo de qualidade) é imposto pelo órgão central da educação.

Em Angola, o currículo de História para o Ensino de Base Regular é único para todas as escolas oficiais com objectivos, métodos, meios e avaliação uniformes para cada nível. Os objectivos e métodos de ensino de história são elaborados e impostos aos professores e alunos através de documentos oficiais tais como os programas operacionais e guias de professores. Pode-se falar de um currículo “pronto-a-vestir” na linguagem de Formosinho ou um “currículo standard” na de Zabalza. Contrariamente ao período passado onde se publicava, no jornal oficial (Diário da República) as finalidades, fins, objectivos, meios e métodos de ensino da história, como vimos atrás, é curioso notar que, depois da Independência nacional, apesar de boas intenções que guiavam os detentores do poder, os programas e guias de ensino nunca foram publicados no Diário da República. Este facto não só reduziu o carácter legal e simbolicamente violento do ensino de História, como reduziu também a probabilidade de uma maior conservação desses documentos necessários para a construção da história da educação do nosso País e para futuras investigações neste domínio. Os manuais, únicos, também foram concebidos e editados sob supervisão do Ministério da Educação; esses recorrem muito à violência simbólica. Por exemplo, o manual de História da 4ª classe, Iniciação à História de Angola apresenta uma capa de cor castanha com o busto da rainha Nzinga Mbandi, heroína angolana do passado, enquanto que os da 7ª e da 8ª classe têm capas com cores da bandeira nacional e a insígnia da República. Porém permanece, pelo menos à nível teórico, a grande finalidade da unidade nacional. É de

sublinhar que mesmo o primeiro manual de História utilizado no III nível, depois da independência, da autoria de Gustavo de Freitas (1977), por encomenda do Ministério da Educação em 1978, apresenta já algumas características da concepção materialista da história.

Por outro lado, para efeito de uniformização e com vista de uma melhor eficiência no ensino da História, além de guias e manuais únicos, foram criados outros mecanismos complementares tais como a recolha de experiências avançadas através de seminários e de reciclagens de professores, a coordenação de disciplina a todos os níveis administrativos (central, provincial e local), recorrendo assim, ao modelo burocrático ao qual iremos debruçar-nos nas próximas linhas deste trabalho. O problema surgiu, muitas vezes, ao nível de aplicação: a desarticulação entre essas estruturas de gestão curricular (coordenação nacional, provincial e local), a falta de clareza na definição dos poderes e competência (estatuto) desses órgãos e a quase inexistência de estímulos aos gestores desses órgãos foram uns dos principais quebra cabeças que contribuíram para o fracasso do sistema.

3. A selecção dos trabalhadores: segundo Chiavenato (Costa, 1995: 27) “a eficiência aumenta com a especialização: quanto mais especializado for um operário, tanto maior será a sua eficiência”. O sistema educativo não escapa a esse princípio. Pensa -se que um professor especializado numa determinada matéria apresenta melhor qualidade de ensino e fornece por conseguinte, melhor rendimento.

Nesta ordem de ideias, a gestão do currículo obriga a uma rigorosa selecção de trabalhadores, neste caso, dos professores e técnicos especializados: professores especializados para a área da infância (Pré-primária e Primária) e professores especializados para disciplinas ou áreas afins do ensino secundário (II e III Níveis do ensino de base angolano).

Durante este período, a formação de professores era da competência exclusiva do Estado conforme estipulado em ANGOLA/MPLA/PT (1978: 75-78) e ANGOLA/MED (1978: 45): “Os professores terão de ser formados dentro da ideologia marxista-leninista. Os professores terão de entender perfeitamente o que é a educação socialista, colectiva e livre, para que possam aplicá-la na prática. Os professores terão de estar conscientes do papel de vanguarda a que são destinados, como promotores da criação dum HOMEM NOVO, como activistas da transformação, ao nível de superestruturas, das relações sociais. Por isso, a sua formação tem de ser muito cuidadosa, com um conteúdo ideológico e uma capacitação técnica cada vez mais avançada“. A mesma ideia é concretizada no Dec. nº 57/80 do 13 de Agosto do MED que regulamenta a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) como o “órgão executivo do Ministério da Educação, encarregado de formar ideológica, pedagógica, técnica e cientificamente os quadros para o ensino.

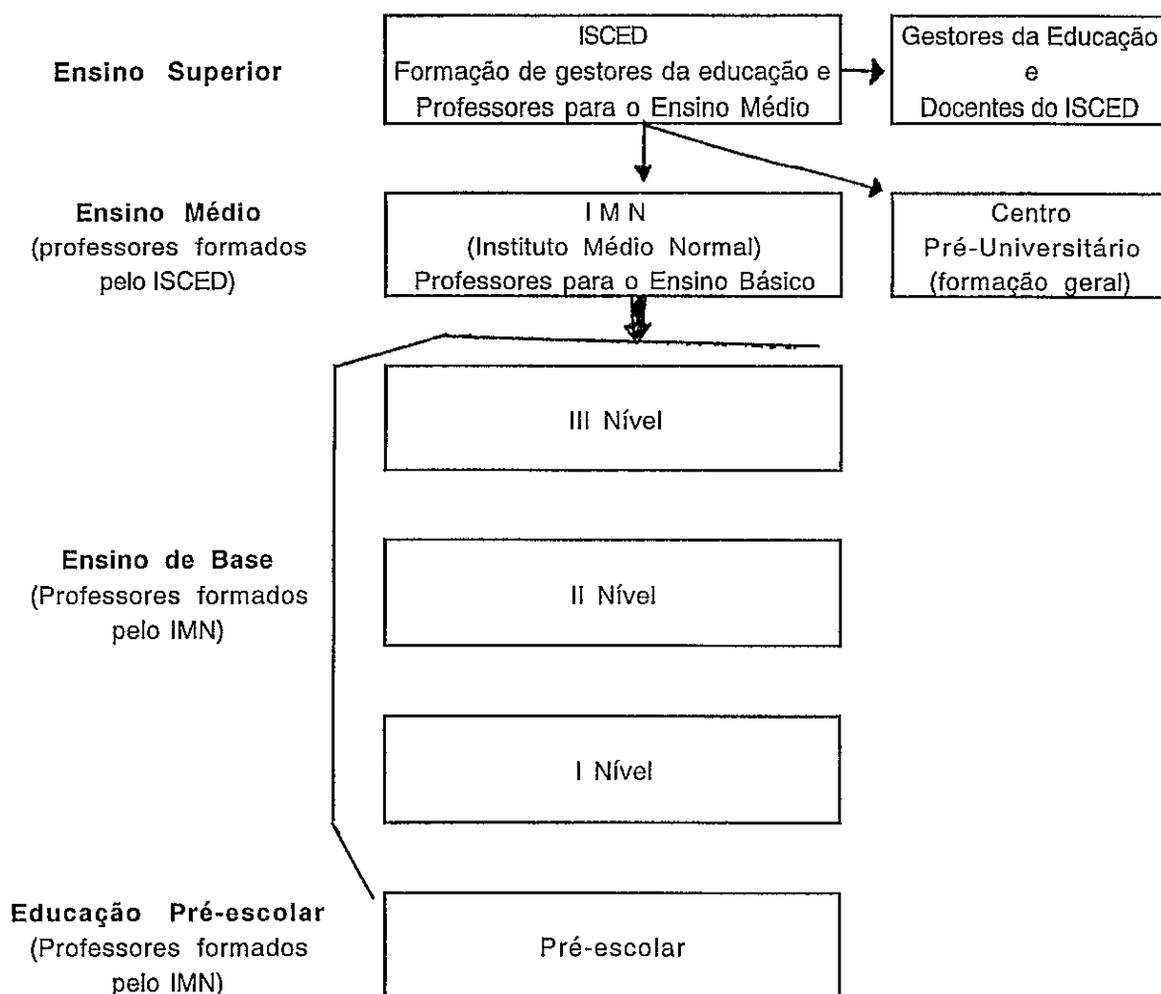
Nesta perspectiva, a formação inicial de professores de história efectua-se, a nível médio (IMN) e superior (Universidade).

Se os professores para o I nível são polivalentes, os de II e III níveis são formados em regime de especialidades: Matemática-Física, Biologia-Química, História-Geografia, Educação primária e Educação pré-primária. Quanto ao grau de eficácia e/ou de eficiência do subsistema de formação de professores de História, é matéria que constituiria um interessante objecto de investigação pelo que não nos compete debruçarmos-nos longamente sobre este assunto. Contudo, neste trabalho, limitar-nos-emos em apresentar a estrutura global de formação de professores, a evolução na formação de professores de história para o ensino básico e os principais pontos de estrangulamento no subsistema. O quadro a seguir mostra a articulação entre o Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade de Angola, formador de gestores da Educação e professores para o ensino médio - o Instituto Médio Normal, formador de

professores para o ensino de base e - o ensino de base, formador das crianças em idade escolar e receptor de professores formados na estrutura anterior.

A criança em idade escolar recebe aulas do professor de história. Este professor de história recebeu a sua formação inicial, em regra geral, no curso de história dum Instituto Médio Normal. Por sua vez, o professor de História no Instituto Médio Normal recebeu a formação inicial de professor de História no Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade de Angola.

O quadro a seguir mostra os níveis de formação inicial especializados de professores no sistema educativo angolano bem como a articulação entre os subsistemas de Formação de Professores e do Ensino Geral.



Como dissemos atrás, o Ministério da Educação elabora os mecanismos para a selecção, treino e especialização dos professores nos institutos pedagógicos.

De acordo com os dados recolhidos no Departamento de Formação Regular (formação inicial de professores) da Direcção Nacional de Formação de Quadro para o Ensino, em Luanda, o Estado angolano formou, até 1992, aproximadamente 7000 professores de nível médio, dos quais 1321 eram de História-Geografia.

Ano	Total de Diplomados	Nº profs. História
1981/82	68	13
1982/83	228	40
1983/84	461	59
1984/85	522	107
1985/86	467	80
1986/87	673	173
1987/88	736	127
1988/89	780	161
1989/90	795	178
1990/91	999	173
1991/92	1163	226
Total	6892	1321

Obs: esses dados não incluem os professores de história formados nas

províncias de Bié, Lunda Sul e Moxico.

De salientar que existe, no que diz respeito à área de formação especializada, uma articulação entre os planos de estudos do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e os do Instituto Médio Normal (IMN). Por seu turno, o plano de estudo do Instituto Normal está vinculado ao do ensino básico como mostra o quadro comparativo da formação específica e especializada na área de História.

1. Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED): 5 anos

História universal (6h/semanais durante 4 anos), História de África (4h/semanais em 3 anos), História de Angola (4h/semanais durante 2 anos), História do Movimento Operário e de Libertação Nacional (4h/semanais durante 1 ano), Introdução aos Estudos Históricos (2h/semanais durante um ano), Teorias e Metodologia de História (3h/semanais durante um ano), Seminários especializados (2h/semanais durante 2 anos), Etnologia (3h/semanais durante um ano), Arqueologia (3h/semanais durante 1 ano), História da Filosofia (4h/semanais durante um ano), Materialismo Dialético (4h/semanais durante 1 ano), Materialismo Histórico (4h/semanais durante 1 ano), Metodologia do Ensino de história (4h/semanais durante 1 ano), Práticas Pedagógicas de História (6h/semanais durante 2 anos).

2. Instituto Médio Normal (IMN): 4 anos

História Universal (3h/semanais nas 9^a e 10^a classes; 5h/semanais nas 11^a e 12^a classes), Metodologia de Ensino de História (1h/semanal na 12^a classe), Prática Pedagógica de História (4h/semanais na 12^a classe). É de sublinhar que a História de África bem como a de Angola, não constituem, neste nível, disciplinas autónomas e são diluídas na História Universal. Tendo em conta que a História de Angola é uma disciplina autónoma na 4^a classe e mais tarde na 6^a, a sua ausência no currículo da formação de professores constitui uma lacuna a

assinalar.

3. Ensino de Base: 8 anos.

História Universal (3h/semanais nas 7^a e 8^a classes), História de Angola (4^a classe e mais tarde 6^a classe).

Sobre o conteúdo da História a ensinar no ensino básico, existem, até agora, só os manuais editados pelo Ministério da Educação e o de Gustavo de Freitas em desuso. Quanto à Metodologia de Ensino de História, foram editados, em texto policopiado, vários guias de professores de história por classes e um manual de Metodologia de Ensino de História, utilizado para os alunos da 12^a classe do IMN's e os inspectores escolares de História.

Alguns trabalhos feitos por Angolanos, embora poucos, são, dissertações de licenciaturas em ensino de história. Apesar de não incidir todas sobre o ensino básico, elas constituem pelo menos uma fonte ou uma pista para investigação sobre o assunto, a título de exemplo, eis algumas às quais me foi dado acesso:

— *Problemas da periodização e consequências para a História da África* por Helena Natália Rafael Mpovelo (1987). Esta dissertação apresenta as diferenças entre a periodização clássica e a marxista com os seus respectivos problemas. Tenta aplicar os diferentes modelos de periodização à História de África e sugere para a sua aplicação no programa de História da 10^a classe do IMN. Tem impacto para o Ensino de Base uma vez que o aluno do IMN será o futuro professor neste nível e que o currículo do Ensino de Base contempla alguns aspectos de periodização e umas unidades sobre a História de África.

— *O Contributo da tradição oral no estudo da História de Angola - caso dos Bakongo*, por Camilo Afonso (1991), trabalho interessante na medida em que, além de fornecer as fontes históricas de África, contribui também para conhecer parte esquecida da história de Angola. Pode ser utilizado para aprofundar a noção de fontes históricas para os alunos do Ensino de Base.

— *O significado da violência na História e certos aspectos para a educação dos alunos Angolanos da 12ª classe dos Institutos Normais de Educação*, por João Alexandre (1986), aponta sobre a educação moral e patriótica como metas a atingir através do ensino de história.

— *Desenvolvimento histórico do Ensino de Base na Huíla, de 1977 a 1987 por Paulo Kassanga (1988)*, apresenta um trabalho sobre a História da Educação em Angola, em geral e a evolução do ensino básico na Província de Huíla a luz da Reformulação do Sistema de Educação e Ensino. Este estudo comparado, constitui um esboço para o estudo da política educativa angolana.

— *A visão marxista sobre a formação do Homem Novo e as possibilidades do Ensino de História para a formação do Homem Novo*, por João Vianney (1985). Apresenta as possibilidades de aquisição dos conhecimentos, desenvolvimento das capacidades, habilidades e atitudes.

— *Proposta de conteúdos favoráveis para educar o ponto de vista materialista nos alunos da 11ª classe do INE através do ensino da História da antiguidade*, por Samuel Contino (1986).

— *A estratégia do globalismo dos E.U.A., no pós- guerra (1945-1985), a sua essência e métodos didácticos no ensino do tema no IMN (10ª Classe)*, por Samuel Chipeco. Na medida em que existem muitos pontos comuns entre o programa da 9ª e 10ª classes do IMN e o da 7ª e 8ª classes do Ensino de Base, este tema pode contribuir para o desenvolvimento curricular em ambos os níveis.

— *As linhas fundamentais de reconhecimentos históricos para o leccionamento da história de África, no Ensino de Base, 3º Nível*, por Luís Rodrigues Pintal (1988), apresenta umas propostas sobre o ensino das unidades referentes à história de África na 7ª e 8ª classes do ensino básico. É um trabalho que incide directa e concretamente sobre o ensino básico quer do ponto de visto científico

quer didáctico.

— *Educação do Internacionalismo Proletário nos alunos angolanos (9ª classe) no ensino da História*, por Manuel Mango (1986), versado para a educação dos valores comunistas por meio do ensino da história.

— *A formação do conceito histórico “Revolução Burguesa” no ensino da História moderna no Ensino Médio*, por Julieta da Conceição David (1986).

— *Objectivos e as tarefas do ensino de História na 9ª e 10ª classes no INE*, por Beatriz Loti Naquemba Samuel (1986).

— *Karl Marx e F. Engels sobre a história da idade média e algumas sugestões para o melhoramento do ensino deste período no ISCED*, por José Alfredo de Matos (1988).

— *As doutrinas coloniais em África, análise, comparação e algumas consequências na actualidade*, por João de Deus (1989).

— *A autoridade da Ombaia nos Nyaneka-Nkhumbi: Estrutura, funcionamento e influência na vida deste povo no passado e no presente*, por Maria Marcelina Gomes (1992). Este trabalho de antropologia pode contribuir para a elaboração de uma História total de Angola.

— *Alcance histórico do ensino da Religião e da Moral nas Escolas oficiais e Privadas de Luanda de 1960-1975*, por Ana Maria de Sousa e Santos (Luanda, 1995) retrata a história do ensino da religião em Angola, a sua institucionalização, o seu papel de vector da ideologia, os meios e métodos do ensino da religião. Contém uma bibliografia que pode servir para o estudo sobre a História de ensino no período colonial, casos de “Secretaria Provincial de Educação das actividades dos Serviços, 1965-1966” do Governo Geral de Angola e de “As primeiras letras em Angola”, Inspeção Provincial de Educação (1970), também do Governo Geral de Angola.

Esses trabalhos como outros aos quais não me foi possível o acesso, apesar de serem poucos e nem sempre incidir directamente sobre a história no ensino básico angolano, constituem, contudo, um ponto de partida, umas fontes para posteriores trabalhos mais profundos sobre o desenvolvimento do currículo de história.

4. Treino dos trabalhadores: de acordo com o texto de Taylor (Costa, 1995: 27), “a administração deverá proceder a selecção e aperfeiçoamento científico do trabalhador que é estudado, instruído, e pode-se dizer experimentado, em vez de escolher ele os processos e aperfeiçoar-se por acaso”. E Costa (1995) conclui: “é portanto, a administração que, conhecendo cientificamente as tarefas (rotinas), treina o operário para o seu local de especialização”.

Ao nível do sistema educativo, os professores são treinados em função da ideologia e da disponibilidade financeira do Estado. O professor de História não escapa a essa regra. Em Angola, durante o período que segue a reforma educativa, nota-se por exemplo, que o aluno-mestre do curso de História tem, além das disciplinas do curso, maior carga horária de filosofia marxista em relação aos dos outros cursos de formação de professores. De facto, o futuro gestor do currículo à nível local, devia ser dotado desta ideologia do Estado. Mesmo quando se tratar de formação em exercício de professores, não faltava uma dose ideológica no conteúdo a ensinar aos professores seleccionados para o efeito. Quanto à disponibilidade financeira, a formação quer inicial quer contínua de professores de História exige um investimento fora de série: material didáctico incluindo os mapas históricos, sala de observações devidamente equipadas, fontes históricas previamente recolhidas, viagens de estudos que supõem meios de transporte e despesas de estadia, verbas para acções de formação contínua de professores... etc. Nem sempre os governantes estão dispostos em apoiar esses tipos de acções, apesar das suas boas intenções.

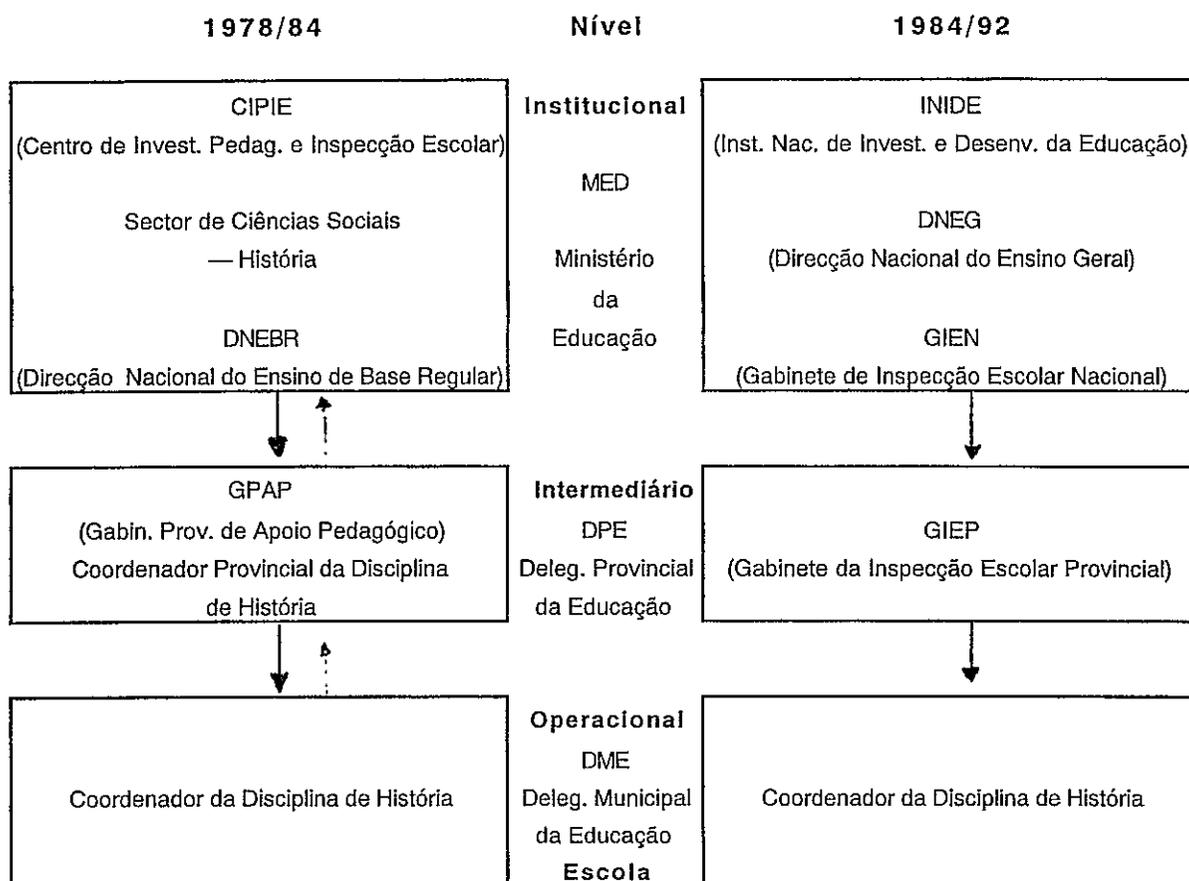
5. Quanto aos incentivos salariais e outros sistemas de estímulos a que se refere Taylor, em Angola, os progressos neste sentido diminuíram gradualmente o que iria acentuar a degradação do próprio sistema educativo e reflectir-se no insucesso escolar.

Além do modelo taylorista de análise curricular existe a perspectiva burocrática, o que nos leva a considerar a gestão do currículo de História nesta óptica.

Para Max Weber (1979), as características da burocracia são, em resumo: o legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia. Aplicada ao sistema educativo e ao currículo, ela traduz-se, de acordo com Costa (1995) pela centralização da tomada de decisões, multiplicação normativa e legislativa, uniformização, hierarquização e controlo central.

No sistema educativo angolano, o modelo burocrático traduz-se pela existência dum órgão central de decisões em matéria do currículo: O Ministério da Educação, pela existência das normas legislativas emanadas do MED: despachos, circulares, ordem de serviços, orientações..., pela uniformização dos procedimentos, conteúdos, métodos, horário, calendário escolar, meios, avaliação e mesmo o plano de aula, pela hierarquização e controlo central, através dos órgãos técnicos e de direcção a todos os níveis do processo administrativo (Institucional, intermediário, e operacional) e a sua regulamentação para assegurar os seus respectivos funcionamentos.

De acordo com os níveis de gestão preconizados por d'Hainaut (institucional, intermédio e operacional), ou por Roldão (macro, meso e micro), a gestão do currículo de História em Angola, de 1978 até 1992, obedeceu à seguinte hierarquia:



Articulação entre os órgãos de gestão do sistema educativo e do currículo da História: 1978-1992

Na estrutura de 1978, pode-se notar a articulação entre os diferentes níveis do desenvolvimento curricular da História. Este processo começa ao nível da política educativa (estruturas centrais) e termina na sala de aula (escola).

— A nível do Ministério da Educação, intervinham directamente, neste processo: dois órgãos principais:

a) A Direcção Nacional de Ensino de Base Regular, mais tarde Direcção Nacional do Ensino Geral, determina as finalidades e traça os perfis dos alunos do ensino de base.

b) O Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE, Dec 40/80 de 14 de Maio), mais tarde Centro de Investigação Pedagógica (CIP), intervinha na definição das finalidades, fins e objectivos, na elaboração dos conteúdos,

meios e métodos, na avaliação e controlo do ensino de base. O departamento de Ciências Sociais do CIP, através do Sector de História, elabora os objectivos específicos, programas, conteúdos, guias, actividades de aprendizagem, o sistema de avaliação, as orientações, normas, seminários e reciclagens em torno da história.

Um outro órgão central ligado indirectamente ao ensino básico mas que desempenha um papel importante neste é a Direcção Nacional de Formação de Quadro de Ensino (decretos 40/80, 57/80 de 13 de Agosto, decreto de 90-7-3), encarregue da formação de professores para o ensino básico, incluindo os da história.

— A nível provincial, a coordenação de cada disciplina era assegurada por uma estrutura intermédia chamada Gabinete Provincial de Apoio Pedagógico (GPAP), elo de ligação entre o CIP e a Escola. Neste contexto, cabia ao Coordenador provincial de História, acompanhar, apoiar e controlar os coordenadores e professores de história à nível da escola básica, bem como avaliar o desenvolvimento do currículo de história.

O retorno da informação, ou retroalimentação era feito verticalmente.

Na estrutura de 1984/1992, com a criação de Inspeção Escolar desapareceram os Gabinetes Provinciais de Apoio Pedagógico (GPAP), então elo de ligação entre a estrutura central do Ministério da Educação (CIPIE) e a escola. A partir deste momento, verifica-se uma desarticulação entre o Ministério, a Delegação Provincial da Educação e a Escola, uma vez que os objectivos e as funções da incipiente Inspeção escolar eram pouco claros. Aliás, a partir de 1992, a intenção dos administradores da educação foi de criar e pôr em funcionamento os Gabinetes Técnicos ao nível das Delegações Provinciais da Educação, desempenhando timidamente e ao olhar ciumento do Gabinete de Inspeção Escolar Provincial, o papel outrora reservado aos GPAP.

— Ao nível da escola, contextualiza-se a gestão do currículo através das estruturas existentes montadas pelos órgãos anteriores e de toda a documentação assinalada por Zabalza (1995a) no capítulo anterior, tudo para melhor eficiência. Trata-se, no caso de Angola, dos Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, dos programas operacionais, guias e manuais de História, dos planos de aulas e planos anuais, das demais orientações do Ministério da Educação (MED) e dos plano anual da escola e relatório anual incluindo referências sobre o desenvolvimento do currículo da História.

Nesta visão burocrática da escola angolana e tomando como base teórica os níveis de gestão apresentados por Roldão (1995), pode-se fazer uma análise compreensiva da gestão curricular da história no Ensino de Base.

Partindo do organograma das escolas do ensino de base, é fácil constatar o papel de cada órgão e/ou indivíduo na gestão do currículo de História.

De acordo com o organograma das escolas do ensino geral, intervêm na gestão do currículo a nível da escola, os seguintes elementos:

a) Ao nível macro, os órgãos de direcção, com destaque para o Director da escola. A ele compete, segundo ANGOLA/ MED (1990b: 2):

— art. 4a - Administrar a escola, cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhes sejam transmitidas pelas competentes estruturas da educação, bem como os programas de ensino e horários escolares.

— art. 4b - Dinamizar e supervisionar as actividades docente-educativas, administrativas... etc, bem como estimular iniciativas que visem a promoção da qualidade do ensino.

— art. 4f - Orientar os trabalhos dos conselhos de direcção e pedagógico, das assembleias de escolas e professores.

—art. 41 - Distribuir os horários, aos coordenadores de disciplina e aos professores.

Em suma, o Director da escola participa na gestão do currículo de história quando faz cumprir o programa de História na sua escola, elabora e distribui o horário da história aos coordenadores de disciplina e aos professores com base no Plano de estudos, exigindo o seu rigoroso cumprimento; quando vela pela qualidade do ensino de história dispensado na escola e dirige o conselho pedagógico onde estão debatidos problemas inerentes ao processo docente-educativo, incluindo os da História.

b) Ao nível meso, os órgãos técnicos (órgãos executivos intermédios) compreendendo a coordenação de classe ou de disciplina e a coordenação de turma.

Segundo ANGOLA/ MED (1990 b: 17), a coordenação de classe, para o I nível do Ensino de Base ou de disciplina para os II e III níveis é “o órgão executivo ao qual compete transmitir as orientações de carácter pedagógico emanada superiormente e zelar pelo seu cumprimento”. No que se relaciona à gestão do currículo, o documento estipula, no seu 32º artigo: Aos coordenadores de classe ou de disciplina, compete:

a - traçar e fazer cumprir, ao grupo de professores da disciplina, ou de classe, que coordena, as orientações recebidas superiormente, uniformizando os critérios da actuação.

c - estabelecer com o seu grupo um intercâmbio de experiências científicas e pedagógicas e promover a assistência mútua às aulas, propondo correcções as falhas didáctico-pedagógicas encontradas.

d - planificar a dosificação da matéria para o ano lectivo, atendendo a duração dos períodos e as realidades da escola.

e - verificar e avaliar o grau de cumprimento dos planos de estudos e programas traçados, através de reuniões ordinárias quinzenais e extraordinárias, sempre que necessário, lavrando actas das mesmas.

f- providenciar os meios indispensáveis ao ensino das matérias planificadas, dando directrizes para a sua elaboração e utilização.

g- zelar pelo cumprimento dos planos de aula e pela metodologia do processo de ensino-aprendizagem.

h- apreciar os textos de apoio e os testes de avaliação, só podendo os mesmos circular nas turmas depois de aprovados e rubricados por si.

l- apresentar periodicamente ao conselho pedagógico uma síntese das actividades da disciplina que coordena.

j- dar parecer sobre os pedidos de justificação de faltas apresentados pelos professores da sua disciplina.

l - elaborar e manter actualizados um arquivo de toda a documentação da disciplina e um ficheiro dos professores que coordena.

n - propor, para distinção, louvor ou estímulo, professores da sua disciplina, sempre que isso se justifica.”

Essas competências dão ao coordenador de disciplina de história, na escola, ou de classe uma dimensão administrativa que faz dele um supervisor e faz-lhe participar na gestão do currículo.

Para a coordenação da turma na gestão do currículo de história, ANGOLA/MED (1990 b: 18), no seu 33º artigo, refere o seguinte:

1- A coordenação de turma é o órgão executivo das orientações gerais emanadas superiormente, bem como das provenientes da coordenação de turno.

2- A coordenação de turma compreende o conjunto de professores de cada turma, sendo presidida pelo respectivo coordenador.”

O coordenador de turma é uma placa giratória no processo da gestão curricular. Ele está em ligação entre o professor de História, o coordenador da mesma, o aluno e os pais dos alunos. É o elo de ligação entre os elementos internos da escola, de um lado e entre a escola e a comunidade, de outro lado.

No caso específico de História, o coordenador da turma tem um vasto campo de intervenção na medida em que não só entra em contacto com o professor da disciplina e o aluno, como pode discutir, com o coordenador de disciplina e mesmo com os pais dos alunos, questões inerentes ao currículo de história como: os conteúdos, os objectivos, a adequação dos objectivos e conteúdos com a idade dos alunos, aquisição dos meios, a metodologia do ensino da história e o sistema de avaliação em história... etc.

c) Ao nível micro, o professor é o elemento central na contextualização do currículo. É ele que, cumprindo com as orientações emanadas dos níveis hierarquicamente superiores, actua directamente sobre o aluno.

Neste caso, o professor de História, como qualquer outro, está submetido a uma dupla subordinação: a do coordenador da disciplina de História ao qual presta conta sobre as causas do sucesso ou insucesso na sua disciplina e a do director ou coordenador de turma ao qual presta conta dos resultados e dos problemas de adequação dos conteúdos à idade dos alunos.

Como se pode notar, a gestão do currículo constitui um dos exemplos impressionantes da imagem burocrática da escola. O procedimento da gestão curricular não só apresenta as características de uma burocracia tais como, segundo Chiavenato (1993: XX), “o carácter legal das normas, carácter formal das comunicações, carácter racional e divisão de trabalho, impessoalidade nas relações, hierarquia da autoridade, rotinas, competências técnicas e

meritocracia, especialização da administração, profissionalização dos participantes e completa previsibilidade do funcionamento” mas também algumas desvantagens como, de acordo o mesmo autor, “a internacionalização das regras e exagerado apego aos regulamentos, excesso de formalismo e de papelório, resistência a mudanças, despersonalização do relacionamento, categorização como base do processo decisório, superconformidade às rotinas e procedimentos, exibição de sinais autoridade o que se traduz em excessivo racionalismo, mecanicismo, conservatismo e abordagem de sistema fechado”. Por outro lado, o grau de articulação entre os diferentes níveis de gestão do currículo nem sempre foi o ideal. A causa deve ser procurada não só na fraca preparação dos elementos envolvidos no processo da gestão curricular mas também na quase falta de incentivos (sobretudo o vencimento) a eles destinados.

Conclusões e recomendações

Na tentativa de análise do currículo de História no ensino básico angolano antes e depois da independência nacional, procurou-se responder aos três grupos das questões apresentadas inicialmente: — Que escola tem existido em Angola, antes e depois da independência? Uma escola para legitimar a ordem estabelecida, preservando ou reproduzindo a herança cultural da sociedade que a suporta, ou, pelo contrário, destinada a transformar essa sociedade? — Que relação tem existido entre currículo de História e poder político? — Enfim, como tem sido organizada e como organizar a escola de modo a garantir uma eficiente gestão do currículo de História, no ensino básico angolano?

Este trabalho incidiu sobre três aspectos fundamentais: um primeiro ligado à política educativa, tendo em conta que o desenvolvimento curricular começa a partir das decisões políticas e das finalidades elaboradas pelo poder central, um segundo ligado ao próprio aluno que é a matéria-prima da escola, caso da função da história e desenvolvimento psicológico do aluno e, enfim, um terceiro ligado à administração da educação, caso da gestão do currículo da história.

Constatou-se que antes da independência nacional predominava a tendência duma escola legitimadora da ordem estabelecida e altamente reprodutora da cultura dominante, facto que se verifica analisando o currículo da História nos diferentes regimes políticos outrora existentes. Depois da independência de Angola, a nova escola angolana pretendeu ser transformadora da sociedade angolana mas não deixou de ser, na realidade, legitimadora da ordem estabelecida e reprodutora dessa nova sociedade.

Ao longo deste estudo, debatemo-nos frequentemente com a relação recíproca entre o poder político e o currículo de História que evoluiu de acordo com as ideologias vigentes. Apesar do conteúdo essencial não ter conhecido alterações de fundo, a cada ideologia correspondiam determinados tipos de objectivos, métodos e concepção de história. Os currículos de História, nos modelos escolares reinantes durante o período em estudo eram centralizados, impostos pelo Estado e sem nenhuma margem de manobra para o professor/gestor que desempenhava o papel de mero transmissor do currículo de História, na escola. Esta situação continua até hoje.

Se, antes da independência, o conteúdo da História consagrava maior tempo ao estudo da História nacional de Portugal, houve uma inversão depois da independência: a História universal predominava sobre a História de Angola. Nota-se aqui a influência da ideologia marxista-leninista segundo o qual o internacionalismo deve suplantar o nacionalismo. É de sublinhar que existe uma coerência entre a ideologia, o modelo da sociedade e o modelo de gestão da escola. Esta teve — e ainda tem — diferentes imagens organizacionais, com destaque para os modelos empresariais e burocráticos. Todavia, devido às limitações que impõem esses modelos, tentou-se recorrer, depois da independência, aos modelos mais democráticos da gestão escolar.

Falando especificamente de Angola, esta análise levou-nos, na prática, a tirar

conclusões e avançarmos com algumas sugestões.

1. O ensino básico ocupa um lugar-chave e é o fundamento e alicerce de todo o sistema de ensino. Mais do que isso, o ensino básico poderá desenvolver a coesão e unidade nacional angolana. É de tal maneira vital o seu peso no ensino angolano e na sociedade angolana que parece justificar-se a existência do Ministério da Educação exclusivamente destinado a este nível de ensino, criando-se outro para o Ensino Médio e Superior.

2. Durante muitos anos, a concepção da nossa escola era sempre a de uma escola como meio de transmissão de conhecimentos, capacidades e atitudes (papel reprodutor e transmissor) e não como factor de inovação. Todos os currículos foram elaborados nesse âmbito. Ora, neste momento, é preciso uma escola que, apesar das dificuldades jogue, ao mesmo tempo, o duplo papel de reprodutor e inovador. Mas como poderá a história cumprir essas funções?

Em primeiro lugar, sabemos que o sistema político influi no sistema de ensino. Se o sistema for fechado, caso de sistemas de partido único ou de ditadura, o sistema educativo será meramente reprodutor satisfazendo as necessidades e interesses da classe hegemónica que, geralmente, se identifica como defensora das aspirações do Povo. Neste caso, o currículo da História será orientado no mesmo sentido: uma História cuja função principal será a consolidação da ideologia da classe hegemónica e dará prioridade mais à educação (transmissão de valores) secundarizando a instrução (transmissão de conhecimentos). Teremos, assim, uma história de heróis, geralmente, descendentes ou filiados à classe ou etnia no poder; uma história que nunca poderá bascular os interesses e os valores impostos pela classe dirigente. Pelo contrário, se o sistema político for aberto, democrático, o sistema da educação

será também aberto, deixando maior margem de manobra aos seus gestores, proporcionando, deste modo, maior possibilidade de inovações e satisfazendo necessidades e interesses diferenciados. O currículo de História será mais flexível e apontará para o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese, estimulará a criatividade, a livre crítica, o sentido de responsabilidade como a capacidade de integração do grupo.

A análise dos currículos da história no ensino português dos períodos liberais, republicano como do Estado Novo demonstra que, para um país que quer construir uma verdadeira nação, é preciso dar mais peso à história nacional que à universal. Ora, Angola é um Estado relativamente novo, desarticulado em termos de nação e precisa de forjar a consciência nacional que contribuiria para a unidade nacional, condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento harmonioso e progresso tanto material como espiritual. É curioso constatar que, por razões que foram sublinhadas ao longo deste trabalho, ao contrário dos currículos de muitos países que dão mais peso à sua história-pátria, o currículo de História no ensino angolano consagra mais atenção à história universal. Esta situação merece uma mudança de política. Neste aspecto, o currículo de História, concebido de acordo com a ideologia marxista-leninista, isto é, com base no materialismo histórico, dá menos espaço a História de Angola e de África, o que constitui uma lacuna.

A concepção materialista aplicada à História de Angola apresenta sérias dificuldades tanto na sua interpretação como na sua periodização.

O conteúdo ensinado é tão vasto (pormenorizado) que torna difícil captar o essencial, tendo em conta a inadequação entre o conteúdo e o tempo no programa da 8ª classe.

O objectivo de forjar a consciência e a unidade nacional através da educação e ensino é crucial para o futuro de Angola em paz e unidade; mas passa,

necessariamente e principalmente pelo ensino da História nacional. O insuficiente espaço reservado a ele no currículo de História no ensino básico dificultava atingir o objectivo acima referido. Por outro lado, a escassez de meios preconizados pelo sistema não contribuiu para uma eficiente gestão do currículo.

Porém, no que diz respeito à formação da memória colectiva, existe uma divergência entre o discurso político (de que uma das intenções é de conhecer os nossos heróis, o nosso património cultural) e os meios e métodos de ensino de História. A título de exemplo, a toponímia é um excelente meio a utilizar para a História pelo estudo do meio ou História ao vivo. Os nomes de ruas, praças, bairros, referindo-se, na sua maioria, aos coautores da actual sociedade angolana podiam contribuir melhor para o fortalecimento da memória colectiva no jovem angolano. Os nomes como *Nimi-a-Lukeni, Ngola Kiluanzi, Nzinga-a-Mbande, Mani Mulaza, Mutu-Ya-Kevela, Mandume, Mbyanda a Ngunga, Kinguri*, e de tantas outras personalidades históricas angolanas, atribuídos a novos locais, ruas, praças, e mesmo escolas, dariam mais efeitos positivos na criação da memória colectiva dos alunos.

Enfim, na História de Angola nota-se que há poucos textos que criem a relação afectiva com o passado, trabalho que cabe aos construtores do currículo.

3. Administrativamente, os programas de História (como os restantes do ensino geral) apesar de terem sido elaborados pelo Ministério da Educação nunca foram publicados no Jornal Oficial (Diário da República) ao contrário do que se passa noutros países como vimos no período antes da independência. Essa lacuna administrativa reduz um pouco o carácter normativo ou legal do currículo, a possibilidade de uma melhor conservação do mesmo e duma maior difusão, uma vez que neste caso o programa é destinado somente ao professor ligado à

história e não à comunidade.

A desarticulação entre os órgãos da estrutura do sistema educativo tem as suas repercussões na gestão do currículo de história. A centralização total do currículo não deixa nenhuma margem de manobra ao professor para introdução de possíveis inovações. Por outro lado, a definição pouca clara dos direitos e competências do director de turma na gestão do currículo, contribui, em parte, para uma gestão menos eficaz do mesmo. A falta de formação específica dos responsáveis pelos órgãos intermédios de gestão de currículo constitui um sério obstáculo. Projectos concretos deveriam ser elaborados no sentido de seleccionar, formar e treinar esses agentes para um melhor desempenho das suas funções. Fazer participar os gestores na construção do currículo é apostar na formação contínua, organizando uma escola de sucesso.

4. A articulação entre a estrutura do sistema educativo e a formação de professores de História apresenta, todavia, algumas deficiências e lacunas.

Em primeiro lugar verifica-se uma superficialidade na disciplina de Metodologia de ensino de História (Didáctica especial de História), tanto ao nível do ISCED como ao do IMN. Esta lacuna é visível quer do ponto de vista da quantidade (carga horária reduzida), quer da qualidade (conteúdo mal definido e quase igual para ambos os níveis), ou ainda organizativa (precisão a quem se destina o conteúdo da didáctica de história ensinado nesses níveis). A mesma situação verifica-se nas aulas de Práticas Pedagógicas embora essas tenham maior peso horário. Neste âmbito, parece que a nível do ISCED, a disciplina de Didáctica especial deva ser distribuída de modo que uma parte abarque ou incida sobre o ensino da História no ensino básico (seria a Didáctica especial I), outra parte (Didáctica especial II) sobre o ciclo básico do IMN e, enfim, uma terceira parte reservada para o ciclo de especialidade do IMN ou PUNIV

(Didáctica especial III). Desta forma imprimir-se-ia mais profundidade na formação dos formadores.

Quanto ao Instituto Normal, a introdução da Didáctica especial I, para o futuro ensino primário e da Didáctica especial II para o futuro secundário primeiro ciclo (7^a, 8^a, 9^a classe), constituiria um projecto interessante para o desenvolvimento do ensino da História em Angola.

Em segundo lugar, a falta de ligação ou elo entre as disciplinas de História de África e de Angola, disciplinas autónomas ao nível superior, não existentes ao nível médio e constituindo alguns capítulos no III nível do ensino de base é um dos problemas respeitantes à articulação entre os conteúdos dos diferentes níveis. Será que os programas não foram elaborados tendo em conta o nível imediatamente superior? Por outro lado, é difícil e ineficaz que um professor que não ou mal aprendeu a História de África e de Angola possa ensiná-la com mestria e perícia aos alunos do ensino de base. Urge a necessidade de introduzir ao nível do IMN, uma disciplina de História de África e outra de História de Angola. Nota-se também que a ausência no currículo geral de cursos de formação de professores da disciplina de Desenvolvimento Curricular tem contribuído para a formação de professores meramente reprodutores e transmissores.

Em terceiro lugar, os trabalhos tanto sobre o conteúdo como sobre a metodologia de ensino de história, incidindo sobre o ensino básico, são escassos. É necessária uma estreita colaboração entre o Ministério da Educação (INIDE, DNFQE) e o ISCED, tanto no apoio como no controlo sobre a investigação em educação e a formação de professores.

5. A formação inicial específica do professor de história para o ensino de base, demasiado curta, não lhe permite desenvolver um ensino de qualidade. O

recurso à formação contínua de professores, bem como outros incentivos são necessários para melhor gestão do currículo da História. O currículo geral de formação de professores tem sido inclinado para a formação de professores reprodutores, com poucas iniciativas, o que não favorece a formação de professores inovadores. Uma das soluções para se evitar tal situação seria a introdução da disciplina de Desenvolvimento Curricular no plano de estudos dos cursos de formação de professores, em substituição da tradicional Didáctica Geral virada para o ensino das normas da educação e fazendo do professor um simples papagaio ou executor passivo. Pensamos que, com uma boa preparação em desenvolvimento curricular, o professor de História, e não só, poderá participar efectivamente e melhor na construção e desenvolvimento do currículo a todos os níveis.

Enfim, como dissemos no início, um trabalho profundo necessita de ser feito em torno do currículo de História tanto ao nível da sua concepção como e, sobretudo, ao nível da sua gestão de modo não só a suscitar mais interesse aos professores e alunos como também a ajudar a desenvolver, simultaneamente a identidade nacional, a integração regional e a dimensão africana sem prejuízo do respeito pelas diversidades sócio-culturais de Angola. Como é óbvio, esse trabalho exigirá a participação de todos os elementos interessados e envolvidos no desenvolvimento curricular da História, nomeadamente, o poder político, os investigadores, os administradores da educação, os professores e mesmo os encarregados da educação cuja opinião sobre a história a ensinar aos seus filhos pode ter um significado relevante e mesmo decisivo.

Bibliografia

A História e o seu ensino. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.

ABBAGNANO, Nicola (1982) *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jói, 2ª ed.

ADÃO, Áurea e MATOS, Sérgio Campos (1992) *A história no ensino liceal oitocentista: variantes de uma memória da Nação* in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História. “comunicações”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 57-75.

AFONSO, Camilo (1991) *O contributo da tradição oral no estudo da história de Angola*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)

ALEXANDRE, João (1986) *O significado da violência na História e certos aspectos para a educação*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)

ALMEIDA, Leandro (1983) *Teorias da inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.

ALTHUSSER, Louis (1974) *Idéologie et appareils idéologiques d'État*. Paris.

(tradução portuguesa: *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Edições Presença. 1980)

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa (1974) *Cultura banto e cristianismo*. Luanda: Edições Âncora.

ANGOLA / ISCED (1986/87) *Proposta de reformulação dos cursos no ISCED*. LUBANGO: ISCED. (texto policopiado)

ANGOLA / LEGISLAÇÃO: Decretos nº 40 de 1980-5-14, nº 57 de 1980-8-13, Dec. de 1990-7-3.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1975-1994) *Programas e guias metodológicos de ensino de História*. Luanda: INIDE.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1978) *Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.* Luanda: MED.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1984, 1985, 1986, 1987) *Orientações do MED para as tarefas prioritárias a desenvolver no Ensino de Base Regular*. Luanda: MED.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986) *Etapa de consolidação e estabilização do sistema do ensino geral a curto prazo*. Luanda: MED. (texto policopiado)

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990a) *Metodologia do ensino de História*. Luanda: INIDE. (Texto policopiado)

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990b) *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*. Luanda: MED. (Texto policopiado)

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990c) *Regulamento das escolas do Ensino de Base Regular*. Luanda: MED. (Texto policopiado)

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991) *História - Ensino de Base, 8ª*

classe, vol. 1 e 2. Luanda: INIDE.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) *Exame sectorial da educação - República de Angola*. Luanda: MED. (texto policopiado)

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992) *Iniciação à História de Angola - Ensino de Base, 4ª classe*. Luanda: INIDE.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d) *Ciências integradas — Ensino de Base, 2ª classe*. Luanda: CIPIE.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d) *Ciências integradas — Ensino de Base, 3ª classe*. Luanda: CIPIE.

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d) *Ciências sociais — Caderno de actividades, Ensino de Base, 5ª classe*. Luanda: INIDE

ANGOLA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d) *História — Ensino de Base, 7ª classe*. Luanda: INIDE.

ANGOLA / MPLA-PT(1978) *Teses e resoluções: 1º Congresso*. Luanda: DIP.

ANSART, Pierre (1984) *Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé* in Moniot: Enseigner l'Histoire, des manuels à la mémoire. Berne, Francfurt, Nancy, New York: Peter Lang.

ARON, Raymond (1965, 1967) *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris: ISBN. (tradução portuguesa: *As etapas do pensamento sociológico*. Lisboa: Pub. Dom Quixote. 1994.)

ARROTEIA, Jorge Carvalho (1991) *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE MUSEOLOGIA (1987) *História ao vivo*. Exposição Palácio Galveia.

AVANZINI, Guy (1975) *La pédagogie au 20ème siècle*. Toulouse: Privat.

(tradução portuguesa: *A pedagogia do século*. Lisboa: Moraes Ed., 1978)

AZEVEDO, Avila (1958) *Política de ensino em África*. Lisboa: Ministério de Ultramar, CEP.

BÁRCIA, Paula (1990) *Manual de História ao vivo*. Lisboa: ME.

BARROSO, João (1995) *Os liceus: organização pedagógica e administração. (1836-1960)* Lisboa: Fundação C. Gulbenkian-JINICT.

BARTOLOMÉ, Margarida et al. (1983) *Educacion y valores*. Madrid: Narcea.

BAUDELLOT, Christian e ESTABELET, Roger (1974) *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.

BENAVENTE, Ana (1976) *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

BENDER, Gerald (1976) *Angola sob o domínio colonial português, realidade e mito*. Lisboa: Sá de Costa.

BEST, C. Francine et al. (1983) *Pratique d'éveil en Histoire et Géographie à l'école élémentaire*. Paris: Armand Colin.

BLOCH, Marc (s/d) *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: (tradução portuguesa: *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América. (s/d)

BORGES, Emília Salvado (1992) *Para a história do ensino da História em Portugal: análise dos programas do ensino secundário (1910/1968)* in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História. "Comunicações". Lisboa: Fundações Calouste Gulbenkian. pp. 113-136.

BOUDON, Raymond (1969) *Les méthodes en sociologie*. Paris: PUF. (tradução portuguesa: *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim. (s/d)

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1970) *La reproduction:*

éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
(tradução portuguesa: *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Lisboa: Editorial Vega. (s/d)

BRAUDEL, F. (1969) *Écrits sur l'Histoire.* Paris: Flammarion.

BRUNET, P. (s/d) *Explication de textes historiques.* Paris: Armand Colin

CABANAS, José Maria QUINTANA (1989) *Sociologia de la Educacion.* Madrid: Dykinson.

CANÁRIO, Rui (org.) (1992) *Inovação e projecto educativa de escola in Inovação.* Lisboa: Educação.

CARR, E. H. (1961) *What is History ?* London: Curtis Brown Ltd. (tradução portuguesa: *Que é a História?* Lisboa: Gradiva. (s/d))

CARVALHO, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHAFFER, John e TAYLOR Lawrence (1975) *History and the History teacher.* London: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd. (tradução portuguesa: *A História e o professor de História.* Lisboa: Livros Horizonte.1984.)

CHIAVENATO, Idalberto (1987) *Administração, teoria, processo e prática.* São Paulo: Mc Graw-Hill. 2ª ed.

CHIAVENATO, Idalberto (1993) *Introdução a teoria geral da administração.* São Paulo: Makrons Books, 4ª ed.

CHIPECO, Samuel (1986) *A estratégia do globalismo dos E.U.A., no pós-guerra (1945-1985), a sua essência e métodos didácticos no ensino do tema no IMN.* Lubango: ISCED. (Texto policopiado)

CITRON, Suzane (1984) *Enseigner l'histoire aujourd'hui: la mémoire perdue et retrouvée.* Paris: Éditions Ouvrières. (tradução portuguesa: *Ensinar a*

História Hoje: a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.)

COLETÂNIA CBE (1992) *Estado e educação.* São Paulo: Papirus.

CONSELHO DA EUROPA (1983) *Contre les stéréotypes et les préjugés: Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'Enseignement de l'Histoire et les Manuels d'Histoire.* Stasbourg: CCC.

CONTINO, Samuel (1986) *Proposta de conteúdos favoráveis para educar o ponto de vista materialista nos alunos da 11ª classe do INE através do ensino da História da antiguidade.* Lubango: ISCED. (Texto policopiado)

CORTESÃO, Luísa (1988) *Escola, sociedade que relação?* Porto: Afrontamento.

COSTA, Jorge Adelino (1990) *O projecto educativo da escola.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

COSTA, Jorge Adelino (1996) *Imagens organizacionais da Escola.* Porto: Edições ASA

CRUZ, M. BRAGA DA (1988) *Teorias sociológicas.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D'HAINAUT, Louis (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation.* Bruxelles-Paris: Labor Nathan. (tradução portuguesa: *Educação: dos fins aos objetivos.* Coimbra: Livraria Almedina. 1980.)

DAVID, Julieta da Conceição (1986) *A formação do conceito histórico "Revolução Burguesa" no ensino da História moderna no ensino médio.* Lubango: ISCED. (texto policopiado)

DELMINE, R. e VERMEULEN, S. (1983) *Le développement psychologique de l'enfant.* Bruxelles: De Boeck. (tradução portuguesa: *O desenvolvimento psicológico da criança.* Rio Tinto: ASA. 1992

- DEUS, João de (1989) *As doutrinas coloniais em África, análise, comparação e algumas consequências na actualidade*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- DURKHEIM, Émile (1897, 1930, 1983) *Le suicide*. Paris: PUF, "Coll Quadrige". (tradução portuguesa: *O suicídio. Estudo sociológico*. Lisboa: Presença. 1992)
- DURKHEIM, Émile (1901, 1983) *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: PUF, "Quadrige". (tradução portuguesa: *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença. 1993.)
- DURKHEIM, Émile (1922, 1977) *Éducation et sociologie*. Paris: PUF. (tradução portuguesa: *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramento, 1972.)
- ECO, Umberto. (1984) *Como si fa una tesi di laurea* (tradução portuguesa: *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença.)
- Estudos universitários em Angola*. Luanda: Imprensa Nacional de Angola, 1962.
- ETZIONI, Amitai (1961) *Complex organizations*. New York: Holt Rinehart and Winston. (tradução portuguesa: *Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo Editora Atlas, 1978.)
- EURYDICE (1989) *Dossiers d'information sur les systèmes d'éducation dans la CE*. France, Bruxelles: Eurydice.
- EURYDICE e CEDEFOP (1991) *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans les États Membres de la Communauté Européenne*. Bruxelles: Eurydice.
- FABREGAT, Clemente Herero e FABREGAT, Maria Herrero (1983) *Como preparar una classe de História*. Madrid: ediciones ANAYA. (tradução portuguesa: *Como preparar uma aula de História*. Porto: ASA. 1989.)

- FELIX, Maria de Fátima (1984) *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez Edições.
- FELIX, Noémia e ROLDÃO, Maria do Céu (1996) *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERNANDES, Abílio Marques (1973) *Elementos práticos de legislação escolar*. Braga: Livraria Cruz.
- FERNANDES, António Teixeira (1988) *Os fenómenos políticos — Sociologia do Poder*. Porto Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Evaristo (1981) *Psicopedagogia de la adolescência*. Madrid: Narcea.
- FERRO, Marc (1981) *Comment on raconte l'Histoire aux enfants*. Paris: Payot. (tradução portuguesa: *Falsificações da História*. Mem-Martins: Europa-América. 1981.)
- FORMOSINHO, João (1994) *Modelos de organização pedagógica da escola básica*. Porto: Edições ISET.
- FREDERICK, Alfred Daniel (1987) *Currículo e contexto sócio-cultural (Modelos e sugestões para a pesquisa curricular)* São Paulo: Mc Graw-Hill.
- FREITAS, Gustavo de (1978) *História*. Ministério da Educação. RPA. Lisboa: Plátano Editora.
- FREUND, Julien (1980) *Sociologie de Max Weber*. (tradução portuguesa: *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.)
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (1992) *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História "Comunicações"*. Lisboa: Fundação C.Gulbenkian.
- FURET, François (s/d) *L'atelier de l'histoire*. Paris: Flammarion. (tradução portuguesa: *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva.)

- GERVILLA, Angeles (1988) *Projecto educativo de carácter curricular*. Madrid: Edición Magistério.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: ANAYA.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 5ª ed.
- GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ Gomes (1983) *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal editor.
- GIMENO, J. B. (1982) *A formação do professorado de educação primária e secundária (estudo comparativo internacional)*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- GIOLITTO, P. (1983) *L'enseignement de l'Histoire aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.
- GOLLINGWOOD, R. (1981) *The idea of history*. London: Clarendon Press Oxford. (tradução portuguesa: *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1987)
- GOMES, Maria Marcelina (1992) *A autoridade da Ombaia nos Nyaneka-Nkhumbi: estrutura, funcionamento e influência deste povo no passado e no presente*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- GOODLAD, John et alli (1979) *Curriculum Inquiry: the study of curriculum practice*. London: Mc Graw Hill Book Co.
- GRADIVA (1988) *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva.
- GRUPO VALLADOLID (1954) *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: GV.
- HALLACK, Jacques (1993) *Investir dans l'avenir: définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*.

- HOURS, L. (1978) *Valeur de l'Histoire*. Paris: PUF. (tradução portuguesa: *O valor da História*. Coimbra: Almedina.1989.)
- JOHNSON Jr., Mauritz (1967, 1980) *Definições e modelos na teoria do currículo* in Messick: *Currículo: Análise e debates*. Rio de Janeiro: Zahar. pp.13-33.
- JOHNSON Jr., Mauritz (1969) "On the meaning of curriculum design", *Curriculum theory*. Network 3: 3-9.
- JOYCE, R. Bruce (1980) *Os especialistas em currículo do futuro* in Messick: *Currículo: Análise e debates*. Rio de Janeiro: Zahar Editoras. pp.39-53.
- KASSANGA, Paulo (1988) *Desenvolvimento histórico do ensino de Base na Huila, de 1977 a 1987*. Lubango: ISCED. (Texto policopiado)
- KELLY, Albert Victor (1977) *The curriculum: theory and practice*. New York, London, San Francisco: Harper & Row Publishers. (tradução portuguesa: *O currículo, teoria e prática*. São Paulo: Harba Ltda. 1986)
- KHÔ, Lê, Thành (1981) *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- KLIEBARD M. HERBERT (1971) *Burocracia e Teoria do Currículo* in Maessik: *Currículo: análise e debates*. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1980. pp.107-127.
- LACERDA, Beatriz Pires de (1977) *Administração escolar*. São Paulo: Pioneiro.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade (1992) *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.
- LANDSHEERE, Gilbert (1976) *La formation des enseignants demain*. Paris: Casterman. (tradução portuguesa: *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Edições Moraes, 1978.)

- LANDSHEERE, Gilbert e LANDSHEERE, Viviane (1975, 1977) *Definir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF. (tradução portuguesa: *Definir objetivos de educação*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.)
- LE GOFF, J. e NORA, P. (1987) *Fazer História*. Lisboa: Bertrand.
- LEFEVRE, A. et al. (1976) *A História e seu ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LEIF, J. (1976) *Vocabulaire technique et critique de pédagogie et des sciences de l'éducation*. (tradução portuguesa: *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa: Editorial Notícias.)
- LEWY, Ariech (1979) *Handbook of curriculum evaluation*. (tradução portuguesa: *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.)
- LIMA, Licínio C. (1992) *A escola como organização e a participação na organização escolar; um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* Braga: Universidade do Minho. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação/ Administração Escolar)
- LITTERER, Joseph A. (1965) *The analysis of organizations*. New York, London, Sydney: John Wiley & sons, Inc. (tradução portuguesa: *Análise das organizações*. São Paulo: Atlas, 1977)
- LORENS, M. (s/d) *Didáctica de la História*. Edição Livros Vivos.
- LUC, Jean Noel (1984) *L'Histoire par l'étude du milieu*. Paris: ESF.
- MAC DONALD, James B. (1965) "Educational models for instruction" in ASCD, theory of instruction". Washington D.C.: ASCD. Introduction.
- MACHADO, Fernando A. e GONÇALVES Maria Fernanda (1991) *Currículo e desenvolvimento curricular, problemas e perspectivas*. Porto: ASA.
- MANDROU, R. (1988) *A história das mentalidades* in *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva. p.91

- MANDROU, R. (1988) *Estatuto científico da história* in *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva. pp.15-33.
- MANGO, Manuel (1986) *Educação do internacionalismo proletário nos alunos angolanos (9ª classe) no ensino da História*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- MARIN IBAÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon Editorial.
- MARQUES, Fernando L. RAMIRO (1985) *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, Fernando L. RAMIRO (1991) *A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Fernando L. RAMIRO (1991) *A educação para os valores morais no ensino básico — o currículo implícito e explícito*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de doutoramento)
- MATOS, José Alfredo de (1988) *Karl Marx e F. Engels sobre a História da Idade Média e algumas sugestões para o melhoramento do ensino deste período no ISCED*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- MATOS, Sérgio Campos (1990) *História, mitologia, imaginário — a História no curso dos liceus (1895-1939)* Lisboa: Livros Horizonte.
- MAZURIC, C. (1988) *A concepção marxista da história* in *História e historicidade*. Lisboa: Gradiva.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1988) *Uma nova escola para o sucesso e a reforma do sistema educativo*. Aveiro: Confederação Nacional das Associações de Pais, XIII Encontro Nacional.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1991) *Currículo e metodologia no 1º ciclo do ensino básico: uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEIRELES-COELHO, Carlos (1996) *Cronologia e documentos para a "História e Teoria da Educação" (I):* — 1) *Educação antiga e medieval;* — 2) *Educação moderna;* — 3) *Educação no século XIX;* — 4) *Educação de 1901 a 1918;* — 5) *Educação de 1919 a 1945;* — 6) *Educação de 1946 a 1985;* — 7) *Educação de 1986 a 1996.* Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. (Texto provisório em elaboração)

MEIRELES-COELHO, Carlos (1997) *Cronologia e documentos para a "História e Teoria da Educação" (II):* — 8) *Valores na educação confessional, neutra e pluralista;* — 9) *Sistema educativo, rede escolar e organização curricular;* — 10) *Educação básica obrigatória, infantil e primária;* — 11) *Educação secundária: liceus, conservatórios e ensino profissional;* — 12) *Ensino superior: universidades, institutos politécnicos e universitários;* — 13) *Professores: formação e profissão;* — 14) *Reformas educativas: tendências actuais na Europa e países de língua portuguesa.* Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. (Texto em preparação)

MEIRELES-COELHO, Carlos (1997b) *História e Teoria da Educação: relatório do programa, conteúdos e métodos da disciplina.* Universidade de Aveiro.

MENDES Isabel Maria Ribeiro (1992) *O ensino da história no século XVIII* in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História. "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 49-55.

MENDES Isilda de Carvalho M. Pires (1992) *O ensino da história na 1ª República* in Primeiro Encontro sobre o Ensino da História."Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 87-112.

MENDES, J. M. Amado (1988) *A História como ciência - fontes, metodologia e teorização.* Coimbra: Coimbra editora.

- MESSICK, Rosemary Graves (1980) *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978) *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MÓNICA, Maria Filomena (1981) *Escola e classes sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- MONIOT, Henry (et al.) (1984) *Enseigner l'Histoire, des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis (1975) *Educação, acto político*. Porto: Edições O Professor, LDA.
- MORRISH, Ivor (1973) *The sociology of education. An introduction*. (tradução portuguesa: *Sociologia da educação. Uma introdução*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores.)
- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes (1986) *Organização e poder: empresa, estado e escola*. São Paulo: Editora Atlas.
- MPOVELO, Helena Natália Rafael (1987) *Problemas de periodização e consequência para a História*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- NATALIS, Ernest (1995) *Les disciplines d'idéation*. Liège: H. Dessain.
- NÓVOA, António (1992) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PARDAL, Luís António (1992) *Formação de professores do ensino secundário (1901-1988)*. Universidade de Aveiro.
- PARDAL, Luís António (1993) *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Caderno nº7.
- PARDAL, Luís António e CORREIA, Eugénia (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto Areal.

- PENTEADO, Heloísa Dupas (1992) *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez.
- PERROW, Charles B. (1970) *Organizational analysis: a sociological view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, INC. (tradução portuguesa: *Análise organizacional - um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas. 1981)
- PETROVSKI, A. (1985) *Psicologia evolutiva y pedagógica*. Moscovo: Editorial Progreso.
- PIAGET, Jean (1967) *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- PIAGET, Jean (1973) *Le developpement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: PUF.
- PIAGET, Jean (1977) *L'image mentale chez l'enfant*. Paris: (tradução portuguesa: *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria civilização Editora.)
- PINTAL, Luís Rodrigues (1988) *As linhas fundamentais de reconhecimentos históricos para o leccionamento da história de África, no Ensino de Base, 3º Nível*. Lubango: ISCED.
- PLEKHANOV, Jorge (1976) *Reflexões sobre a História*. Lisboa: Editorial Presença.
- POPHAM, E. James; BAKER, Eva (1970) *Systematic instruction, englewoods cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- PORTUGAL / LEGISLAÇÃO — Alvarás de: 1758-8-17; de 1759-6-28. Carta Régia de 1759-7-6. Alvarás de: 1759-9-3. Decreto de 1761-3-7. Alvarás de: 1768-4-5; de 1770-12-23; de 1771-6-4; de 1782-5-10; de 1787-6-21. Decretos de: 1834-5-26; de 1835-4-25; de 1835-9-7; de **1836-11-15**; de 1836-11-18; de 1844-9-20; de 1844-8-14; de **1845-8-14**; de 1857-10-1; de 1860-1-31. Portaria de 1865-3-23. Decretos

de: 1870-8-16; de 1872-9-23. Carta-Lei de 1878-5-2. Decretos de: 1894-12-22; de 1895-6-18; 1895-8-14; de 1895-9-14; de 1897-11-3— de 1901-9-19; de 1905 -11-3; de 1906-5-12; de 1911-3-29; de 1913 -10-8 de 1914-8-10; de 1918-5-12; de 1918-11-27; de 1919-1-2. Portaria de **1919-2-22**. Decretos de: 1919-3-29; de 1919-5-10; de 1919-11-11; de 1921-6-27; de 1921-11-19; de 1926-10-2; de 1926-11-2; de 1927-4-17; de 1927-5-17; de 1930-9-27; de 1931-4-15; de 1931-4-16; de 1931-10-8; de 1935-5-28; de de 1932-4-7; de 1934-10-6; de 1932 -12-18; de 1936-4-11; de 1936-4-14; de 1936-10-14; de 1948-10-22; de 1967-1-2. Lisboa: Legislação Portuguesa / Diário do Governo.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990) *Reforma educativa — ensino básico, Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: DGEBS.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993) *Roteiro da reforma do sistema educativo, 1986-1996*. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GEP (1986) *Análise da situação programas*. Lisboa: GEP.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GEP (1992) *Sistema educativo português — situação actual e tendências: 1990*. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GEP (1993) *Guia da reforma curricular*. Lisboa: Texto Editora.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SEC. GERAL (1989-) *Reformas do ensino em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. 4 vols.

PORTUGAL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SEEBS (1993) *Cadernos de apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão das escolas — Caderno 2: Gestão pedagógica da escola ou a gestão de uma dada organização curricular...* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SEEBS.

- POSNER, Jorge J. e RUNITSKY, Alan, N. (1982) *Course design: a guide to curriculum development for teachers*. 2nd edition. New-York: Longman Press.
- PROENÇA, Maria Cândida (1989) *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PROENÇA, Maria Cândida (1992) *O ensino da história nos finais do século XIX (1895-1905)* in Primeiro Encontro sobre o Ensino de História. "Comunicações". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.77-85.
- PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (1991) *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla: PUS.
- PUELLES BENITEZ, Manuel de (1991) *Política y administracion educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distância.
- QIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1988) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Bordas. (tradução portuguesa: *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.1992)
- RADICH, Maria Carlos (1979) *Temas de História em livros escolares*. Porto: Afrontamento.
- RAMOS, Maria de Fátima (1984) *A dimensão europeia dos estudos*. Lisboa: GEP.
- RIBEIRO, António CARRILHO (1993) *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROCHA, Filipe (1982) *Teorias sobre a História*. Braga: Publicações da Faculdade de Letras.
- ROCHA, Filipe (1984) *Fins e objectivos do sistema escolar português: — I. Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Paisagem Editora.

- ROCHA, Filipe (1992) *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- ROCHER, Guy (1971) *Introduction à la sociologie générale*. Paris: éditions HMH. (tradução portuguesa: *Sociologia geral*. Lisboa: Editorial Presença. 5 vol.)
- ROLDÃO, Maria do Céu (1986) *A História no Ensino Preparatório*. Lisboa: Livros Horizonte. (dissertação de Mestrado em Ciências de Educação)
- ROLDÃO, Maria do Céu (1991) *Gostar de História*. Lisboa: Texto Editória.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1995) *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: INE.
- ROTTER, B. Julian e HOCHREICH, J. Dorothy (1980) *Personality*. (tradução portuguesa: *Personalidade*. Rio de Janeiro: Interamericana.)
- RUSSEL Bertrand (1982) *Educação e Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAMUEL, Beatriz Loti Naquemba (1986) *Os objectivos e as tarefas do ensino de História na 9ª e 10ª classes no INE*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)
- SANCHO, Maria Juana (1990) *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: Horsoni.
- SANTOS, Ana Maria de Sousa (1995) *Alcance histórico do ensino da Religião e da Moral nas escolas oficiais e privadas de Luanda, de 1960-1975*. Luanda: ISCED. (texto policopiado)
- SANTOS, Martins dos (1970) *História do Ensino em Angola*. Luanda: Serviço de Educação.
- SAYLOR, J. Galem (1966) *Curriculum planning for modern school*. New York: Holt, Rinehart and Wilston, INC.

- SAYLOR, J. Galem e ALEXANDER W.M. (1981) *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt. INC. 4th edition.
- SERRY, Pierre (1996) *L'histoire au baccalauréat*. France: Bordas.
- SILVA, A.S. e PINTO, J. Madureira (1986) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- SPERB, C. Dalila (1975) *Problemas gerais do currículo*. Porto Alegre: Globo.
- STENHOUSE, Lawrence (1981) *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd. (tradução espanhola: *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata. 1987)
- SUCHODOLSKI, Bogdan (1976) *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Editorial Estampa.
- TABA, Hilda (1962) *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- TANNER, Daniel e TANNER, N. Lawrel (1975, 1980) *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: Mac Millan Publishing, Co.
- TAVARES, José e ALARCÃO, Isabel (1985) *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- TORGAL, Luís REIS. (1989) *História e ideologia*. Coimbra: Minerva Histórica.
- TYLER, Ralph W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago. (tradução portuguesa: *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Globo Editora, 10ªed.,1976.)
- UNESCO (1981) *Finalités de l'éducation*. La Chaux-de-Fonds (Suiça): Courvoisier.
- VEYNE, Paul (1988) *Introdução*. in *História e Historicidade*. Lisboa: Gradiva. pp

67-74.

VIANEY, João (1985) *A visão marxista sobre a formação do Homem Novo e as possibilidades do ensino de História para a formação do Homem Novo*. Lubango: ISCED. (texto policopiado)

VILAR, A. MATOS (1994) *Currículo e ensino: para uma prática teórica*. Porto: ASA.

WEBER, Max (1946, 1963) *Essays in Sociology*. London: Oxford University Press - Galaxy Book. (tradução portuguesa: *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 4ª ed. 1979.)

WEBER, Max (s/d) *Wirtschaft und gesellschaft grundriss der verstehen den sociologie* (tradução portuguesa: *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés Editora Limitada.)

ZABALZA, Miguel Angelo (1995a) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 6ª ed.

ZABALZA, Miguel Angelo (1995b) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Madrid: Narcea.