

**La reforma educativa en Angola y las implicaciones en el cambio conceptual de los alumnos sobre el reparto de África**  
**A reforma educativa em Angola e as implicações na mudança conceptual dos alunos sobre a partilha de África**  
**The education reform in Angola and its effect in students' conceptual change regarding the scramble for África**

Angelina Aguires Ngungui

Instituto Superior de Ciências da Educação, Benguela, Angola

aguiarsa@gmail.com

---

## Resumen

Las recientes reformas curriculares transcurridas en Angola tienen como objetivo la mejora, la reestructuración y la actualización de los planes de estudio, programas y planes de enseñanza. Sin embargo, ese objetivo está lejos de ser una realidad, ya que la Ley fundamental del sistema educativo angolano apoya el uso del paradigma constructivista, mientras que las actividades en el aula persisten en el paradigma tradicional. Considerando que la aplicación del modelo de clase taller respondería a la intención plasmada en la Ley, hemos desarrollado un estudio descriptivo de naturaleza cualitativa, con el fin de analizar la construcción del pensamiento histórico en los jóvenes angoleños. Se aplicó un cuestionario de cuestiones abiertas a un grupo de 15 estudiantes del 2º año de una escuela secundaria de Benguela (Angola). El análisis de las respuestas de los estudiantes ha permitido obtener alguna comprensión de cómo los estudiantes angoleños construyen sus ideas históricas y, en concomitancia, sobre la aplicabilidad potencial de la clase taller en el contexto angolano.

**Palabras Clave:** REFORMA EDUCATIVA, CLASSE TALLER, CAMBIO CONCEPTUAL DE LOS ALUMNOS.

## Abstract

Recent curricular reforms in Angola aim at improving, restructuring and updating curricula, programs and teaching plans, but these goals are far from being achieved, since the Basic Law of the Angolan education system supports the use of the constructivist paradigm, while the activities in the classroom persist to fit in the traditional paradigm. Thus, the introduction of the workshop class model could respond to the request of the Law. Regarding this purpose, a descriptive study, of a qualitative nature, was carried out with a group of students of the 2<sup>nd</sup> year of a secondary school in Benguela (Angola). It was intended to analyse the construction of historical thinking of Angolan students. The answers of 15 students to an open ended questionnaire were analysed and the data allowed us to gain some understanding of how Angolan students construct their historical ideas and, in concomitance, about the potential applicability of the workshop class in Angolan context.

**Key words:** EDUCATION REFORM, WORKSHOP CLASS, STUDENTS' CONCEPTUAL CHANGE.

## Resumo

As recentes reformas curriculares decorridas em Angola têm como objetivos a melhoria, reestruturação e actualização dos currículos, programas e planos de ensino. Porém, este desiderato está longe de ser alcançado, porquanto a Lei de Bases do Sistema Educativo angolano defende a utilização do paradigma construtivista, enquanto as actividades em sala de aula continuam a enquadrar-se no paradigma tradicional. Neste contexto, a aplicação do modelo de aula oficina pode responder à intenção plasmada na referida lei. Para o efeito, desenvolveu-se um estudo descritivo, de natureza qualitativa, no sentido de se analisar a construção do pensamento histórico de jovens angolanos. Aplicou-se um questionário com questões abertas, a um grupo de 15 alunos do 2.º ano de uma escola secundária de Benguela (Angola). A análise dos dados das respostas dos alunos permitiu uma compreensão sobre a forma como os alunos angolanos constroem as suas ideias históricas e, em concomitância, sobre as potencialidades da aplicabilidade da aula oficina em contexto angolano.

**Palavras-chave:** REFORMA EDUCATIVA, AULA OFICINA, MUDANÇA CONCEPTUAL NOS ALUNOS.

---

## 1. Introdução

As reformas educativas pressupõem indicadores de mudança, transformação e inovação. No entanto, as incongruências constatadas nos currículos e programas de História angolanos constituem evidências de que esta reforma está longe de realizar efectivamente os objectivos para os quais foi implementada. O currículo pode ser definido por como “uma prática pedagógica que resulta da interação ou confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas” (Pacheco, 1996, p. 20). Porém, a interação desejada para que o plano real e o desejado funcione não se fez ainda sentir no contexto em análise.

Na realidade angolana, o currículo tem vindo a ser considerado como o elenco de conhecimentos a serem ensinados, agrupados em disciplinas, no que se pode designar por

“currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, (Formosinho, 1987) sendo um currículo uniforme para todos os alunos, no qual não se consideram os diferentes fatores que se pensam serem determinantes no sucesso escolar, nomeadamente: a língua, o clima, os meios de ensino, entre outros.

Embora se possa afirmar que a Reforma Educativa em Angola marca um período de viragem no contexto educativo, e apesar dos problemas exógenos e endógenos a ele inerentes, espera-se que este processo possa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino.

Um dos problemas de maior relevo no processo em referência é o facto de haver contradição entre as políticas educativas e a sua aplicabilidade real. Por um lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta o paradigma construtivista como o ideal para a preparação e formação dos seus cidadãos, já que privilegia o sujeito como construtor da sua própria

aprendizagem. Por outro lado, observa-se que a prática real, em sala de aula, se apresenta com características do modelo tradicional, onde o professor é o transmissor dos conhecimentos através do método expositivo, verificando-se a ausência da utilização de fontes iconográficas, de grande importância enquanto fonte do conhecimento histórico, tal como pretendemos demonstrar no estudo aqui apresentado.

Apresenta-se, a seguir, uma experiência educativa de carácter construtivista (Fosnot, 1999), na qual se analisam conceptualizações individuais de jovens alunos em torno de “conceitos de segunda ordem” mais profundos do que os conteúdos imediatos, os “conceitos substantivos” (Barca, 2004). Procura-se mostrar que os alunos apresentam níveis diferenciados de pensamento histórico, desde ideias bem conseguidas a outras menos válidas. O professor atento a essas pistas, e reflectindo sobre elas, poderá perceber que tipos de ideias apresentam os alunos nas suas aulas e utilizá-las como meio para a realização de um processo de ensino e aprendizagem que permita determinar o grau de consistência e de elaboração das ideias históricas dos aprendentes.

A análise das ideias dos alunos fez-se através da análise de conteúdo tendo em conta a qualidade do pensamento dos alunos (Lee, 2001), à luz da epistemologia da História e da Educação Histórica.

## 2. Metodología

O estudo de investigação aqui apresentado privilegiou a cognição histórica e procurou indagar possibilidades e formas de implementar com sucesso uma aula construtivista de História (aula oficina) em contexto angolano, e que tipos de ideias manifestam os alunos nesse processo de aprendizagem.

Trata-se de um estudo de natureza descritiva e essencialmente qualitativa, que se preocupa em entender em profundidade o fenómeno em análise (Pinto, 2011, 2016), ou seja, compreender o pensamento histórico dos intervenientes na experiência de aula oficina.

Foi privilegiada a interpretação dos dados através de uma análise indutiva inspirada no método da Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998) no sentido de uma conceptualização que atende ao contexto em estudo.

### 2.1. Objetivos do estudo

Neste estudo procurou-se:

- Analisar a aplicabilidade da aula oficina em contexto angolano.
- Analisar as ideias históricas dos alunos angolanos perante a aula oficina.

### 2.2. Caracterização da amostra





Figura 2. *Europa demarcando fronteiras em África, 1913*<sup>2</sup>.

Diversas fontes integravam perspectivas de vários autores respeitantes aos conteúdos em estudo, no sentido de estimular a sua interpretação pelos alunos. Para o momento de metacognição (25 minutos), orientou-se os alunos, de modo individual, a elaborarem as suas conclusões sobre o tópico “A curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores”.

### **3. Implementação da aula oficina: procedimentos**

A aula oficina decorreu em cinco momentos distintos. A investigadora participou da experiência como observadora participante, anotando os aspetos pertinentes para a investigação, durante o percurso da aula.

O momento inicial foi introduzido pelo professor da turma, que forneceu esclarecimentos sobre as etapas da metodologia da aula e da dinâmica de atividades a utilizar, uma vez que a aula oficina constitui uma inovação no contexto em foco.

Após esta introdução, registou-se no quadro a questão orientadora, com a intenção de recolher as ideias prévias dos alunos relativamente ao tópico “A curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores”.

A questão orientadora que norteou a aula foi a seguinte: *Que factores despertaram a curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores?*

Seguidamente, o professor esclareceu os alunos que as atividades seriam realizadas individualmente ou em grupo em função das orientações que fossem dadas por ele. Os alunos começaram por registar, individualmente e por escrito, as respostas à questão acima apresentada. Esta atividade dos alunos durou cerca de 10 minutos.

No 2º momento, concretizou-se um debate entre os alunos e com o professor, com o objetivo de, posteriormente, se compreender até que ponto as ideias expressas em debate correspondiam ao que tinham escrito anteriormente (Figura 3).

<sup>2</sup> Retirada e adaptada de <http://cent.ans.free.fr/pj1913/pj119909111913b.htm> (10 de outubro de 2016).





*Figura 3. Alunos em discussão sobre as fontes apresentadas, durante a aula oficina (fotografia da autora).*

No 3º momento, foram apresentadas diversas fontes sobre o tema “A curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores”, nomeadamente uma imagem que retrata a demarcação de fronteiras em África, em 1913, por exploradores europeus (cf. Figura 2) e um mapa do continente africano (cf. Figura 1).

Desenvolveu-se o debate em grande grupo-turma, durante o qual os alunos, através do cruzamento das duas fontes, puderam fundamentar oralmente as suas ideias e confrontar os seus pontos de vista com base nas fontes analisadas.

A seguir, o professor teceu alguns esclarecimentos sobre os conceitos em debate, reforçou as ideias válidas e estimulou os alunos a reformularem as ideias menos válidas.

No 4º momento, o professor solicitou aos alunos que, individualmente (durante cerca de 20 minutos), anotassem no papel as mensagens que eles consideravam ser as transmitidas pelas

fontes que eles interpretavam. Para apoiar os alunos nesta tarefa, foram projectadas no quadro as imagens correspondentes a duas fontes.

No 5º e último momento da aula, o professor apresentou a conclusão da aula.

#### **4. Análise de dados**

Após aplicação da aula oficina, onde se recolheram elementos essenciais para procurar as respostas às questões de investigação, procedeu-se à análise de dados obtidos nos vários momentos da investigação. Os dados aqui apresentados dizem respeito às respostas dadas pelos alunos na realização da quarta tarefa de investigação (fase final da aula) como metacognição. Pretendia-se com este exercício observar até que ponto o conteúdo havia sido compreendido, atendendo a que a metodologia utilizada não é a que se usa frequentemente em contexto angolano.

Para este estudo servimo-nos de métodos de análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos às questões colocadas. Utilizou-se sobretudo a análise indutiva dos dados, inspirada na abordagem Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2008), cuja proposta passa por particularizar o meio em que se produziu um conjunto de ação-interação respeitante a determinado evento e aos resultados provenientes deste processo.

Durante o processo de análise de dados, emergiram das respostas dos alunos as seguintes categorias de ideias substantivas:

- *Tráfico de escravos*: Os alunos revelaram nas suas respostas que muitos seres humanos eram negociados nos mercados como qualquer outra mercadoria.
- *Países exploradores e explorados*: Os alunos salientaram nas suas respostas a repartição dos bens ou heranças africanas por parte dos países exploradores.
- *Exploração estrangeira*: Na narrativa dos alunos a exploração estrangeira é identificada como uma das razões para a partilha da África.

O Quadro 1 apresenta exemplos de respostas relativos às diversas categorias substantivas.

Quadro 1. Categorias e exemplos de respostas ao cruzamento de fontes.

Categorias	Exemplos
Tráfico de escravos	<i>A fonte 1 mostra que os homens já não eram escravos, mas sim contratados que trabalhavam por contrato num período de tempo e tinham recompensas e estes por sua vez trabalhavam na colheita de cana-de-açúcar. (Carlos).</i> <i>A fonte 1 representa a escravatura (mão-de-obra barata) alguns homens, gado bovino, no celeiro. (Alexandrina).</i>
Países exploradores e explorados	<i>A fonte 2 representa a exploração de África pelos exploradores. (Miguel).</i>
Exploração	<i>A fonte 1 representa os escravos a</i>

estrangeira	<i>fazerem trabalhos como mão -de - obra barata nas colónias de exploração. (Diogo).</i> <i>A fonte 2 representa a divisão dos países que eram explorados. (Janete).</i>
-------------	---

As respostas relativas à interpretação das fontes anteriormente apresentadas revelam características muito específicas, conforme mostra o Quadro 2. A maior parte das respostas sobre as fontes incidiram na categoria “Tráfico de escravos” e na categoria “Países explorados e exploradores”, ambos correspondentes a 40% das respostas; por sua vez, 20% das respostas situaram-se a nível da categoria “Exploração estrangeira”, que no fundo tende a referir-se à distribuição efectuada pelos países envolvidos na partilha da África, embora tenha sido interpretada com o uso de termos diferentes pelos alunos.

Constatam-se neste estudo algumas mudanças conceptuais ao nível substantivo, embora alguns alunos confundam o período inicial do processo de exploração africana com o período efectivo do tráfico de escravos.

Quadro 2. Frequência de ideias relativas ao cruzamento de fontes.

Categoria	Frequência	Porcentagem
<i>Tráfico de escravos</i>	6	40,0
<i>Países exploradores e explorados</i>	6	40,0
<i>Exploração estrangeira</i>	3	20,0

Total	15	100,0
-------	----	-------

Em todas as categorias observam-se ideias dos alunos sobre o processo de “Partilha da África”, em alguns casos incipientes, mas que nos permitem vislumbrar um quadro conceptual sobre as ideias substantivas dos alunos respeitante ao processo em análise.

## 5. Conclusões

Do que foi anteriormente exposto, e atendendo aos resultados das respostas dos alunos à questão “Que factores despertaram a curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores?”, podemos salientar as dificuldades reveladas pelos alunos na concretização da tarefa proposta, como o revela a discussão da cronologia do processo de colonização e do tráfico de escravos. Tal facto leva-nos a relembrar a necessidade de revisão profunda dos currículos, programas e planos de estudo do ensino da História, mesmo que o problema da cronologia constitua um dos males de que enferma a História da África.

Em Angola, é frequente a ideia de que os conteúdos relacionados com o processo de colonização e o tráfico de escravos são muito trabalhados no ensino secundário, dado que em qualquer assunto que se relacione com estes dois processos, mesmo que eles sejam abordados separadamente, são tratados como indivisíveis. A grande maioria dos alunos participantes, nas

suas narrativas, manifestaram categorias conceptuais que revelaram as ideias de “Partilha da África” e de “Países explorados e exploradores” (cf. Quadro 2).

Se as fontes exibidas podem ter influenciado o pensamento dos alunos, esperava-se também que os estudantes utilizassem os conhecimentos que possuíam sobre a colonização, pois a questão da curiosidade científica remonta ao século XV, época em que as potências coloniais iniciaram as grandes navegações à costa atlântica africana. Mais tarde, movidos pela revolução industrial procuraram explorar matérias-primas como: ouro, cobre, diamantes, ferro, chumbo, e diversos produtos agrícolas, galvanizadores da produção industrial. Foi um período de exploração do interior do continente africano, com vista ao seu conhecimento e domínio. Assim, os factores concretos que despertaram a curiosidade científica e o espírito de aventura dos exploradores em relação ao continente africano não foram efectivamente mencionados pelos alunos nas suas respostas.

O estudo aqui reportado revela a necessidade e urgência em se pôr em prática novas formas de ensinar e de aprender, que constituem já o quotidiano do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História em diversos contextos educativos internacionais.



## 6. Agradecimentos

Estudo financiado pelo Instituto Nacional de Bolsas de Estudo Externo de Angola.

Agradece-se, ainda, o apoio prestado pelo Magnífico Reitor da Universidade Katyavala Bwila, onde se integra o Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela.

## 7. Referências bibliográficas

Assembleia Nacional (2001). *Lei 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Assembleia Nacional.

Barca, I. (2004). Aula oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (org.), *Para uma educação histórica de qualidade* (pp. 55 – 74). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987). O currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In *O Insucesso escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp.41-50.

Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

INIDE (2009). *Informação sobre a Implementação do Novo Sistema de Educação - Reforma Educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: INIDE.

Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de Consciência na Europa, América, Ásia e*

*África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Braga: CIEEd, Universidade do Minho.

Lei Nº 13/01, de 31 de Dezembro - Diário da República. I série, n.º 65 (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação da República de Angola*. Luanda: Imprensa Nacional.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Pinto, H. (2011). Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. *Tese de doutoramento em Ciências da Educação*. Universidade do Minho.

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.