

# **A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA IDENTIDADE CULTURAL ANGOLANA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO<sup>1</sup>**

**Alonso Carlos Artur<sup>2</sup>**

## **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada no âmbito do Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – Bahia, que buscou investigar de que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural do país. Participaram do estudo 4 (quatro) docentes que atuam na quinta classe do Ensino Básico de Luanda, Moxico e província do Bengo. A técnica selecionada para a coleta de dados foi o questionário. No decorrer da pesquisa foi possível averiguar que os(as) docentes compreendem a importância de um currículo escolar que resgate e fortaleça a história e a identidade cultural do país. Entretanto, parte desses sujeitos ainda ensinam com o foco nos temas: colonização, escravidão e independência de Angola. Outras reflexões dos aspectos culturais, sociais e identitários, quando trabalhados, ocorrem de forma aligeirada. Entre os desafios encontrados pelos docentes, destacam-se a ausência de material didático adequado; formação profissional insatisfatória; e, a dificuldade de conciliar os currículos padronizados com as realidades e diversidades locais. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o debate e incitar a realização de outros estudos acerca do ensino da história e da identidade cultural no currículo escolar em Angola.

**Palavras-chave:** Angola - história - assimilação cultural; currículos - avaliação - Angola; ensino primário - Angola.

## **ABSTRACT**

This article presents the results of a Final Course Work (TCC) research, carried out within the scope of the Pedagogy Course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB, Malês Campus – Bahia, which sought to investigate how the Angolan Basic Education curriculum contributes to the valorization of the country's history and cultural identity. Four (four) teachers who work in the fifth grade of Basic Education in Luanda, Moxico and Bengo province participated in the study. The technique selected for data collection was the questionnaire. During the research it was possible to verify that the teachers understand the importance of a school curriculum that rescues and strengthens the country's history and cultural identity. However, some of these subjects still teach with a focus on the themes: colonization, slavery and independence of Angola. Other reflections on cultural, social and identity aspects, when worked on, occur in a superficial way. Among the challenges faced by teachers, the following stand out: the lack of adequate teaching materials; unsatisfactory professional training; and the difficulty in reconciling standardized curricula with local realities and diversities. It is hoped that this research can contribute to the debate and encourage other studies on the teaching of history and cultural identity in the school curriculum in Angola.

**Keywords:** Angola - history - cultural assimilation; curricula - assessment - Angola; primary education - Angola.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Cardoso Silveira.

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia e Bacharel em Humanidades pela UNILAB. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## 1 INTRODUÇÃO

Angola, oficialmente conhecida como República de Angola, está localizado na costa ocidental do continente africano. Seu território principal é limitado ao norte e nordeste pela República Democrática do Congo, a leste pela Zâmbia, ao sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. Além disso, inclui o exclave de Cabinda, que faz fronteira com a República do Congo ao norte. Além dos países vizinhos mencionados, Angola é o país mais próximo da colônia britânica de Santa Helena (Ambrosio, 2014).

De acordo com Ambrosio (2014), os portugueses se estabeleceram em alguns pontos do que hoje é o território de Angola desde o século XV, relacionando de várias formas com os povos nativos, sobretudo com os habitantes do litoral. Acrescenta que o primeiro europeu que chegou em Angola foi o explorador português Diogo Cão.

A independência do domínio português foi conquistada em 1975, após uma luta armada para a libertação. Após a independência, o país começou uma longa e devastadora guerra civil, que ocorreu de 1975 a 2002, principalmente entre o governo representado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). Embora o conflito ocorrido internamente, algumas áreas, como a Baixa de Cassanje, conservaram ativos seus sistemas monárquicos regionais (Ambrosio, 2014).

Angola é um país abundantemente rico em recursos naturais, especialmente em petróleo e diamantes. No entanto, enfrenta uma significativa crise econômica devido à queda nos preços do barril de petróleo no mercado internacional, uma vez que o referido recurso é sua principal fonte de receita. De acordo com dados oficiais divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística – INE (2014), Angola tem uma população de aproximadamente 34 milhões de habitantes, com mais de 50% desse total tendo menos de 18 anos de idade.

O país é governado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) desde sua independência. Durante esse período, Angola teve três presidentes, sendo o primeiro o Dr. António Agostinho Neto (1975-1979), frequentemente referido nos discursos oficiais do Estado como o pai da nação. O segundo foi o Engenheiro José Eduardo dos Santos, que governou Angola de 1979 a 2017. Já o terceiro foi o General João Gonçalves Manuel Lourenço, que assumiu o cargo em setembro de 2017, sucedendo o então presidente José Eduardo dos Santos. Ambos são membros do mesmo partido político. Lourenço, atualmente, está em seu segundo mandato, que se encerrará em 2027. O seu governo tem sido marcado por diversos fracassos, incluindo as políticas educacionais que parecem visar à

marginalização dos conhecimentos e práticas locais em prol de hábitos que não estão alinhados com os valores culturais e históricos da nação africana.

Essa situação tem contribuído para manter nas escolas um currículo que não está em sintonia com a realidade em que é implementado, resultando em uma falta de identificação dos estudantes com os conteúdos ensinados nas salas de aula. Isso tem sido um dos principais fatores colaboradores para os diversos fracassos no campo educacional, especialmente no que diz respeito à Educação de Base do sistema geral de ensino de Angola.

Embora muitos professores estejam se esforçando para mudar o cenário das escolas em Angola, é perceptível que algumas instituições de ensino se organizam para impedir a incorporação dos conhecimentos e práticas locais de Angola no currículo escolar. Essa situação preocupa educadores, que veem como inadequado um currículo que prioriza tudo, exceto os aspectos relacionados à própria comunidade.

Nesse contexto é que foi construído este artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, cujo objetivo foi investigar de que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural do país. Os objetivos específicos foram: **1.** Levantar os conteúdos sobre História de Angola que são trabalhados no currículo; **2.** Averiguar quais temas sobre a identidade cultural de Angola têm sido valorizados; **3.** Levantar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo construção de um currículo que valoriza a história e a identidade cultural do país.

Vale destacar que estudar acerca da valorização da história e da identidade cultural angolana no currículo do Ensino Básico é relevante, primeiramente, por provocar reflexões sobre a história e a identidade cultural de um país que desempenha um papel crucial na formação da identidade nacional e no fortalecimento do senso de pertencimento dos cidadãos; segundo, pelo fato de mostrar que ao incluir esses elementos no currículo escolar, proporciona aos estudantes uma compreensão mais significativa de sua própria cultura, história e tradições, ajudando-os a desenvolver uma conexão mais forte com sua herança cultural.

Além disso, a valorização da história e da identidade cultural angolana no currículo escolar contribui para promover a diversidade cultural, o respeito mútuo e a valorização da pluralidade étnica dentro da sociedade. Ao reconhecer e celebrar as diversas culturas e contribuições dos diferentes grupos étnicos de Angola, promove-se a tolerância e a harmonia social.

Essa pesquisa de natureza qualitativa e documental foi desenvolvida através de questionário aplicado com 4 (quatro) docentes que atuam na quinta classe do Ensino Básico de Luanda, Moxico e província do Bengo. O estudo visou responder a seguinte pergunta de partida: De que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural do país?

O artigo está organizado em cinco partes, incluindo esta introdução. Na segunda parte, aborda-se sobre o sistema educacional de escola, destacando o currículo do ensino básico. Posteriormente, discorre-se sobre o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, apresenta-se sobre os principais resultados alcançados. E, por fim, as considerações finais.

## **2 REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL DE ANGOLA**

A administração da educação pública em Angola está sob responsabilidade do governo angolano desde 1975, após a conquista da independência da opressão colonial em 11 de novembro daquele ano. A ocupação colonial causou significativos atrasos no desenvolvimento de Angola, foi também responsável pelo desgaste das instituições já existentes antes da chegada do colonizador na referida nação, especificamente, as instituições de ensino que, à época, ensinavam conforme os valores que se concebiam como necessários para as comunidades daquele período.

No entanto, imediatamente após a conquista da independência, o governo da época empenhou-se em nacionalizar o sistema educacional, o qual, até então, estava normatizado legalmente sob o regime colonial. Assim, a primeira lei referente à nacionalização do sistema educacional de Angola foi promulgada em 09 de dezembro de 1975 - Lei nº 4, pouco após a conquista da independência (Liberato, 2014).

Essa legislação angolana tinha como objetivo a nacionalização do sistema educacional vigente no país. A rapidez entre a data da independência e a promulgação da primeira lei educacional em Angola deve-se ao fato de que o sistema educacional anteriormente em vigor no território nacional era uma extensão do modelo português, que limitava o ensino exclusivamente à perspectiva colonial, abordando apenas a história e cultura do colonizador, sem contemplar informações sobre a nação ocupada.

A segunda Lei nº 26/1977 surgiu com o propósito de reestruturar a educação em Angola. Conforme apontado por Nguluve (2006), a mesma foi provada por meio de um despacho presidencial e desempenhou um papel essencial na formulação das políticas

educacionais no período pós-independência. Essa legislação visou estabelecer as primeiras diretrizes a ser seguidas no âmbito do sistema de ensino público, ressaltando que a educação pública é gratuita, de acesso universal sem distinção alguma.

Entretanto, Aragão (2022) aponta que a primeira reforma educativa em Angola, embora tenha começado entre os anos de 1977 e 1978, apenas se definiu as linhas gerais dessa referida reforma por meio do decreto nº 40/80 de 14 de maio (DR, I Série-nº113). Seguindo-a, foram implementadas mais três reformas nos anos de 2001, 2016 e 2020, sendo esta última a vigente até o momento, todas aprovadas por meio de decretos.

Apesar dos esforços do novo governo na implementação da nova república, diversos obstáculos impediram a plena consolidação de um novo sistema de ensino em Angola. Segundo Nguluve (2006), os professores existentes na época tinham sido formados sob a influência cultural e histórica colonial, o que dificultou a completa nacionalização do ensino, pois não refletiam a cultura e a História local.

Outro desafio significativo foi a falta de recursos financeiros para a produção ou aquisição de materiais didáticos. Fato que fez com que o governo angolano, por algum tempo, continuasse a utilizar materiais utilizados no período colonial, que não incluíam a História e cultura de Angola. Isso resultou em uma lacuna na reorganização do sistema educacional entre os anos de 1975-1977, uma vez que os professores disponíveis eram produtos da educação colonial, que permitiam a marginalização dos valores sociais e culturais locais.

Mesmo com os esforços do governo, a falta de recursos financeiros persistiu, impedindo a adaptação do sistema educacional à realidade local. De acordo com Aragão (2022) foi somente com a intervenção dos órgãos internacionais (Banco Mundial, FMI e outras instituições) que a formação dos professores/as começou a avançar e as infraestruturas das escolas começaram a melhorar.

Feito que foi possível devido o evento histórico que ocorreu em 1990, que marcou a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia entre os dias 5 a 9 de março, e a consequente Declaração da Educação para Todos<sup>3</sup>, documento que Angola é signatária. A partir desses eventos, começaram a surgir mudanças mais significativas, tais como: financiamentos externos, cooperações internacionais para formação de docentes interna e externamente.

---

<sup>3</sup> Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

De acordo com UNICEF (1990), por mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "todo indivíduo possui o direito à educação". Entretanto, apesar dos esforços realizados por países globalmente para assegurar o direito à educação para todos. Muitos países continuavam distantes dos pensamentos construídos nessa conferência.

No século XXI, propriamente em 2001, motivada pela conferência mencionada, foi promulgado um novo Decreto Presidencial, de número 13/2001, datado de 31 de dezembro, relativo ao sistema de educação em Angola. Esse decreto desempenhou um papel fundamental no sistema educacional angolano, abarcando alterações e reorganizações do sistema de ensino.

De acordo com a Angola (2016), o referido decreto também manteve a estrutura dos níveis de ensino previamente estabelecidas pela legislação anterior. Em seguida foi aprovado o decreto presidencial n.º 17/16 de 07 de outubro de 2016. Ambos os documentos apontaram que o sistema educacional de Angola é caracterizado por diferentes níveis de ensino, que incluem a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Essa estrutura foi elaborada para atender às diversas necessidades educacionais da população angolana, garantindo acesso a diferentes modalidades de ensino ao longo do percurso educacional.

O ensino primário abrange seis anos, desde a 1ª até a 6ª classe. Por sua vez, o ensino secundário é subdividido em dois ciclos. Segundo Angola (2020), o primeiro ciclo do ensino secundário engloba as classes 7ª, 8ª e 9ª, enquanto o segundo ciclo inclui as classes 10ª, 11ª e 12ª. Esses níveis precedem o ensino superior, embora em alguns casos específicos, certos cursos do ensino médio possam estender-se até a 13ª classe.

## 2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DE CURRÍCULO

Na atualidade, o currículo é um assunto que desperta a atenção de muitos estudiosos do campo educacional. Devido às várias percepções existentes, o currículo passou a assumir vários conceitos e significados, tornando-se um instrumento que não pode deixar de abordar aspectos relevantes dentro do contexto escolar.

Falar do currículo vai além de discutir um documento que informa o que será feito durante o período letivo dentro da sala de aula. Assim, o currículo não deve ser compreendido como uma receita pronta a ser seguida, pois o mesmo é um documento flexível, permitindo que ao longo do tempo outros conteúdos e dados possam ser incluídos em seu interior.

Antes de adentrar nas discussões desta seção, é necessário abordar a etimologia da palavra "currículo" e sua origem. De acordo com Zotti (s.d)<sup>4</sup>, o termo 'currículo' deriva da palavra latina 'scurrere', que significa correr, referindo-se a um curso, uma carreira ou um caminho a ser seguido. O mesmo foi utilizado pela primeira vez para designar um plano estruturado de estudos em 1633.

Conforme apontado na literatura, cada pesquisador define o currículo com base na compreensão do contexto da época. Assim, até os dias atuais, o currículo continua a evoluir, incorporando novos significados e adaptando-se para abranger uma ampla gama de informações que inicialmente poderiam não ser consideradas no campo da Pedagogia.

De acordo com Saviani (2016), o currículo é entendido comumente por alguns acadêmicos/as como o conjunto de conteúdos que serão socializados dentro da sala de aula durante um período letivo, levando para os alunos e alunas saberes e fazeres que dialogam com a sua realidade social, cultural e cotidiana, saberes e fazeres que possam fazer sentido para eles e elas no momento da escuta e da socialização destes conteúdos.

Assim, segundo Saviani (2016), pode-se considerar que o currículo em ação de uma escola nada mais é do que a própria escola em pleno funcionamento, utilizando todos os seus recursos, tanto materiais quanto humanos, para alcançar o objetivo central que é a razão de sua existência: a educação das crianças, jovens, adultos e idosos.

Ainda para o referido autor, o currículo é simplesmente a escola em ação. Essa abordagem abre espaço para novas discussões e solidifica algumas já existentes, especialmente aquelas que defendem que os alunos devem se ver refletidos nos conteúdos ensinados em sala de aula. Tudo o que ocorre na escola faz parte do currículo, o que nos leva a compreender que o currículo não é uma fórmula fixa e pode ser alterado sempre que necessário para atender às demandas específicas do ambiente em que está sendo implementado.

Ainda sobre o currículo, mas desta vez dialogando com Conde, Brá e Divovo (2021, p. 241) os autores vão dizer que:

Considerando o currículo como um conjunto de experiências que são desenvolvidas na sala de aula e fora da mesma, entendemos que deva levar em conta a diversidade cultural dos seus beneficiários directos(sic), isto é, os alunos, mas tendo sempre em atenção as políticas educativas traçadas pelos decisores(sic) político-administrativos [...] no país.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm).

Assim, compreende-se que os conhecimentos incluídos no currículo devem ser selecionados e priorizados para atender o seu respectivo público alvo. Isso não implica dizer que os conhecimentos que não se enquadram nesse critério não possam ser contemplados no currículo e ensinados nas escolas. No entanto, é necessário escolher com cautela os conhecimentos que farão parte do currículo, a fim de evitar a inclusão de saberes e práticas que não contribuem plenamente para o processo de ensino e aprendizagem daquele grupo de estudantes.

Entretanto, o currículo permanece como um campo de conflito, onde as perspectivas que moldam seus significados estão em constante mudança. Muitas vezes, essas mudanças refletem uma visão capitalista e, quase sempre, eurocêntrica, como se tem observado repetidamente na definição do que deve ser ensinado ou não nas instituições educacionais, situação que muitas vezes acaba contribuindo para a exclusão de conhecimentos importantes para o enaltecimento dos grupos socialmente marginalizados.

De acordo com Ponce e Araújo (2019), o currículo continua sendo visto como sempre, como um campo de disputa política entre forças que representam diferentes e opostas perspectivas: aqueles/as que se alinham em busca de uma racionalidade preocupada com a eficiência para o desenvolvimento do sistema econômico vigente, e aqueles/as que acreditam que o currículo escolar pode e deve ser elaborado coletivamente, com objetivos voltados para a construção de uma sociedade mais justa, onde os diferentes grupos sociais sejam respeitados em suas diversidades.

Neste sentido Ponce e Araújo (2019, p. 1051) vão dizer que:

O currículo escolar é um campo de lutas onde se disputa, no espaço de formação de crianças, jovens e adultos, o assentamento de valores, crenças, visões de vida e de sociedade, e a construção de possibilidades pessoais da existência presente e futura. As tensões em torno da formação que deve ser oferecida aos estudantes são históricas e constituem o cenário para propostas curriculares alinhadas às sociedades vislumbradas pelos seus propositores.

Apesar dos esforços em direção da transformação do currículo em um instrumento inclusivo de conhecimentos, visando torná-lo democrático e equitativo, ainda existem aqueles sujeitos que discordam dessa abordagem. Esses críticos argumentam que a inclusão de determinados conteúdos pode comprometer a qualidade do ensino ou diluir a ênfase em áreas consideradas fundamentais.

No entanto, é importante reconhecer que a diversidade de perspectivas e o debate intelectual são essenciais para o desenvolvimento contínuo do currículo e para garantir que ele



atenda às necessidades de uma sociedade em constante evolução. Assim, o desafio está em encontrar um equilíbrio entre a inclusão dos diversos conhecimentos e/ou saberes e a manutenção de padrões que considerados primordiais.

## 2.2 PRÁTICAS CURRICULARES EM ANGOLA

No contexto da Educação Básica em Angola, o currículo é também compreendido pelo termo “dossificação”, que é o documento utilizado pelo Ministério da Educação (MED) de Angola, aonde contém todas as diretrizes de conteúdos que serão ministrados em sala de aula. Ou seja, a dossificação é o plano curricular que será implementado nas escolas que fazem parte do território que constituem a nação angolana.

Desse modo, este documento contempla não só os conteúdos, mas a sequência em que eles serão ministrados em sala de aula. Atualmente, o mesmo tem dado conta de aspectos que até pouco tempo deixava de fora, tais como: a história do continente africano, a história sobre a escravidão e outros, tal prática tem permitido supostamente maior autonomia no trabalho docente naquela nação.

Porém, nem sempre foi assim, de acordo com Julião (2019), o currículo praticado nas escolas de Angola fundamentou-se na centralidade em disciplinas, ignorando assim, qualquer conhecimento regional, causando uma sensação de distanciamento para aqueles/as que não se identificavam com os conteúdos ensinados na escola. Essa falta de identificação ia desde a língua utilizada para ministrar as aulas, bem como em relação as ferramentas de ensino (imagens nos livros, vídeos, brincadeiras e outras práticas) que contextualizam as aulas.

Assim, o currículo centrado em disciplinas de matriz eurocentrada<sup>5</sup> (priorizando somente o conhecimento científico ocidental), desconsiderava, muitas vezes, os saberes locais, sendo que até certo momento, muitos dos materiais didáticos marginalizavam as práticas culturais dos povos negros africanos e sobre as suas várias diásporas. Dessa forma, a prática de centralização do currículo em disciplinas dificultou o trabalho com as regionalidades presentes em Angola. A situação fica mais grave quando se pensa o trabalho com as línguas nacionais<sup>6</sup>.

A invisibilização das línguas nacionais nos currículos e nas práticas docentes é algo que merece atenção, haja vista que o problema persiste até a atualidade. Uma das razões que

---

<sup>5</sup> A matriz eurocentrada no currículo escolar refere-se a uma abordagem educacional que privilegia e centraliza a perspectiva europeia, em detrimento de outras culturas e conhecimentos.

<sup>6</sup> Em Angola, são consideradas línguas nacionais todos os idiomas que eram falados antes e depois da chegada do ex-colonizador naquela nação, apesar de hoje os mesmos não encontrarem a devida valorização por parte dos fazedores das políticas públicas.

alimenta esta exclusão prende-se ao fato de as referidas línguas serem consideradas arcaicas pelos pensadores das políticas educacionais em Angola, sendo permitido apenas que a mesma seja utilizada no sistema noturno de ensino reservado para adultos, uma vez, que muitos destes não se comunicam em português, principalmente aqueles/as que vivem afastados das regiões metropolitanas.

Desta forma, dá-se primazia apenas aos conhecimentos modernos e que estejam alinhadas com as necessidades do mundo global, conforme tem sido enfatizada por alguns políticos angolanos alienados a cultura ocidental. Apesar desta exclusão causada pelo currículo centrado em disciplina, algumas literaturas apresentam-na como melhor caminho, conforme aponta Young (2011, p. 610):

[...] quero argumentar que, se vamos dar um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento, é necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual.

A primazia que se dá ao chamado conhecimento oficial, tratado por Apple (1997), destaca que as chamadas epistemologias ocidentais que geralmente aparece nos livros oblitera das salas de aulas e dos currículos outros saberes igualmente importantes, ou seja, desconsidera várias outras epistemologias que não são encontradas nos livros didáticos. O outro problema colocado pela centralização em disciplinas tem a ver com os processos de letramentos emergentes que cada estudante vivenciou em seu contexto social e principalmente familiar.

Nesse contexto, é importante reconhecer que o currículo não deve se limitado a determinados conhecimentos, pois isso contribui para marginalizar outros saberes igualmente válidos, como tem sido observado em Angola. Deve-se também considerar a relevância dos contextos sociais da escola, pois essa instituição precisa atender aos interesses de todos os envolvidos.

Mesmo havendo várias exceções, em muitos casos, não se pode pensar que alguém que tem pais formados a nível superior terá as mesmas dificuldades de aprendizado quando comparado com um estudante que não tem ninguém na família que frequentou a escola; realidade que dá, a cada um, diferentes contextos de aprendizado. Nesse sentido, de acordo com Julião (2019, p. 17), “o currículo deve servir os contextos tendo em conta as necessidades da sociedade em cada tempo”.

Sem uma dinâmica que confere ao currículo a permissão de adaptabilidade em razão dos contextos não haverá um currículo que reduza as assimetrias sociais nos espaços “formais de ensino”. Pensar em um currículo plural permite que outros saberes façam parte do currículo no mesmo nível de igualdade de conhecimentos concebidos tendo em conta os padrões eurocêntricos.

Um currículo que não se atualiza ou ignora a necessidade de adaptação com o seu próprio contexto, faz com que muitos não se sintam representados nos conteúdos transmitidos em sala de aula, fato que pode ser motivador de evasão escolar que é um problema que muitos governos pelo mundo veem lutando para reduzir, conforme afirma Julião (2019):

Quando não encerra esse objetivo(sic), é visto como descontextualizado, pois, inibe os saberes locais, apresentando várias consequências como por exemplo, a frustração, o abandono e a evasão escolar, casamento e gravidezes precoces, o agravamento dos níveis de analfabetismo no seio das comunidades e incompetência dos cidadãos (Julião, 2019, p. 17).

Não obstante a isso, é preciso compreender a importância de um currículo que leve as instituições de ensino aos objetivos definidos pela agenda de trabalho desenhado por aqueles/as que os formulam, sem a necessidade de obliterar os saberes e fazeres daqueles/as que fazem o dia a dia da escola.

Outras literaturas fundamentam que o currículo centralizado em disciplinas ou conhecimentos prescritos, têm sido pensados e praticados desse modo para atender as necessidades do mercado de trabalho ou as questões financeiras do estado. Por esse e outros motivos, não são priorizados outros saberes e fazeres, como é o caso da desvalorização das línguas nacionais e até mesmo da cultura local.

Nessa conjuntura, lutar por um currículo menos centralizado ou prescrito em disciplinas ajuda a promover uma maior inclusão social, permitindo que culturas e povos excluídos historicamente tenham a oportunidade de reescrever a sua própria história, conferindo uma sensação de justiça nos aspectos aqui tratados.

De acordo com Ponce e Araújo (2019, p. 1049):

A disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível. Pautada nessa esperança alicerçada em experiências históricas exitosas e significativas para a autonomia da escola e para a construção de uma sociedade democrática, propõe-se uma reflexão sobre essa possibilidade a partir do conceito de justiça curricular, cuja essência utópica é a busca por justiça social, horizonte a ser buscado, por meio do currículo escolar.

Quando se fala de um currículo menos centrado em disciplinas, parte-se da ideia de que determinados conhecimentos são necessários, mas não superiores aos outros. Os conhecimentos especializados são necessários para a nossa sociedade e, principalmente, para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e profissionais, porém não podem ser levados como os únicos válidos dentro do currículo.

De acordo com Young (2011, p. 615), “Os conceitos “teóricos” de disciplinas como Geografia e os conceitos “cotidianos” que constituem a experiência que os alunos levam para a escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes”. Mas tal argumento não pode culminar com a desvalorização ou marginalização de outras formas de conhecimentos e aprendizados, ou ainda propiciando a exclusão de saberes e fazeres não ocidentais que fazem parte do cotidiano do aluno.

Precisa-se tomar cuidado para que a força formada pelo capitalismo que sustenta o neocolonialismo que o mundo vive, não continue valorizando apenas aos conceitos de Geografia ou outras ciências “formalmente constituída”, ignorando outros saberes e fazeres. Entende-se que é possível ensinar qualquer ciência usando os códigos do cotidiano do aluno e não apenas com o uso de recurso dos conteúdos especializados, claro, sem deixar de perder a intencionalidade do conhecimento que se quer transmitir. Sobre isso, Young (2011, p. 615) afirma que:

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades.

Esses conhecimentos podem ser socializados dentro da sala de aula com alunos de maneiras diversas, adaptadas para proporcionar significado e relevância aos mesmos. No entanto, não se pretende sugerir que outros tipos de conhecimento, não abordados pela ciência, devam ser simplesmente considerados como senso comum, privando-os da oportunidade de serem vistos como saberes autênticos, capazes de gerar transformações significativas.

Assim, e seguindo o caminho do conhecimento ocidental, a dossificação/currículo em uso nas escolas angolanas não contemplava as histórias e culturas dessa nação. Muitos sustentam que isso ocorreu por pura assimilação dos valores culturais do ocidental, porém, outros afirmavam que o apagamento da real história de Angola nos currículos praticados nas

escolas tem sido uma forma de controlar a mente das pessoas, já que a história do referido país é cheia de resistência e uma abundância de heróis nacionais.

Até os anos de 2010, os docentes da Educação de Base em Angola não participavam e nem tão pouco podiam influenciar o currículo praticado nas escolas angolanas; esses sujeitos eram apenas aqueles que reproduziam os conteúdos alegadamente “adequados”, selecionados pelo MED, com base nos livros didáticos, que mesmo transportando o conhecimento tido como “oficial” não contemplava a realidade cultural e histórica de Angola. Fato que gerava muito desalento aos docentes e aos próprios alunos, sem a possibilidade de expressar tal revolta. Porém, com o passar dos tempos e com a reforma da Lei de Base da Educação de Angola em 2016, o cenário começou a apresentar-se de forma distinta.

Foi percebendo a tamanha importância que o professorado tem na elaboração e implementação do currículo, que o silêncio dos docentes ficou insustentável perante o tanto apagamento cultural e histórico. De acordo com Sousa (2021, p. 1), “O professor exerce um papel fundamental no processo educativo, já que desempenha o papel de mediador, tendo em conta que os conhecimentos que os alunos adquirem nas instituições escolares constituem um indicador do processo educativo”.

Desta forma, por meio das reuniões das Zonas de Interação Pedagógica (ZIP)<sup>7</sup>, o professorado começou a exigir dos órgãos competentes maior aproximação dos conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade angolana, abrindo um grande diálogo sobre o que tem sido ensinado nas escolas da Educação de Base de Angola. Dessa forma, nos anos de 2010 em diante tem se vislumbrado a tentativa de contemplar nos currículos as epistemologias que até a pouco tempo não faziam parte dele do mesmo.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para investigar de que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural do país, realizou-se um estudo de natureza qualitativa. De acordo com Pesce e Moura (2013), na pesquisa qualitativa, os dados são obtidos diretamente do ambiente natural, e o pesquisador atua como o principal instrumento

---

<sup>7</sup> As Zonas de Interação Pedagógica (ZIP) representam um ambiente no qual os professores de cada escola compartilham e discutem as orientações recebidas das delegações municipais ou distritais de educação em relação aos currículos e planos de ensino. Nessas instâncias, os docentes compartilham experiências sobre as abordagens mais eficazes para cada conteúdo, oferecendo apoio mútuo para encontrar as melhores maneiras de transmitir o conteúdo em sala de aula aos alunos.

de coleta de dado, se relacionando de forma direta com os sujeitos do contexto que pretende pesquisar.

A pesquisa também propôs uma análise de documentos oficiais angolanos que regulam a educação de base. De acordo com Alves et al (2021), a análise documental investiga fontes documentais como objeto de estudo. Desta forma, analisamos as leis, decretos e outros documentos que regulamentam a educação em Angola.

A técnica de coleta de dados foi o questionário, aplicado com os docentes que lecionam na quinta classe do Ensino Básico, como foco na disciplina de história. O mesmo foi efetuado através da ferramenta Google Forms, sendo que a divulgação ocorreu pelo grupo do Sindicato Nacional dos Professores de Angola (Sinprof) mantida em uma rede social. Aplicado ao longo do mês de março de 2024, apenas 4 (quatro) docentes participaram: 2 (dois) eram de Luanda, 1 (um) do Moxico e 1 (um) da província do Bengo. A baixa adesão dos/as docentes pode ser atribuída à falta de acesso à internet, à falta de motivação para participar desse tipo de atividade ou ao receio de possíveis repercussões negativas em relação à sua participação.

A aplicação do questionário remotamente, deveu-se ao fato da falta de recursos para deslocar-se para Angola. Os docentes foram assim inquiridos: 1. Para o(a) senhor(a) qual a importância de o currículo escolar valorizar a história e a identidade cultural angolana? 2. Quais conteúdos ou temas mais relevantes da História de Angola têm sido trabalhados na sua escola? 3. Quais aspectos da identidade cultural angolana têm sido trabalhados na sua escola? 4. Comente quais são os métodos que o(a) senhor(a) usa para trabalhar a história e a identidade cultural angolana na sala de aula? 5. Comente se os materiais didáticos da sua escola são considerados adequados para trabalhar a História e a identidade cultural angolana? 6. Como o(a) senhor(a) se sente em relação a sua preparação (em nível de formação) para trabalhar a história e a identidade cultural angolana? 7. Na sua escola quais são as principais dificuldades encontradas para desenvolver um currículo que valoriza a História e a identidade cultural angolana?

Destaca-se que os/as docentes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, aceitando dessa forma a divulgação dos dados, desde que os mesmos sejam tratados de forma anônima.

## 4 RESULTADOS: O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO DE ANGOLA

Para garantir o anonimato dos participantes, todos/as foram identificados(as) por pseudônimos. Os(as) professores(as) de Luanda foram designados como LA e LB. O professor do Moxico foi identificado como MA. Já o docente do Bengo como BA. Nenhuma das escolas em que estes docentes atuam será identificada.

### 4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para facilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa, segue a tabela 1.

**Tabela 1** - Perfil dos/as docentes

| Identificação | Idade        | Sexo | Licenciatura | Tempo de docência | Tempo de docência na instituição |
|---------------|--------------|------|--------------|-------------------|----------------------------------|
| LA            | 18 a 29 anos | M    | Não          | 4 anos ou mais    | 4 anos ou mais                   |
| LB            | 30 a 41 anos | M    | Sim          | 10 anos ou mais   | 11 anos ou mais                  |
| MA            | 30 a 41 anos | M    | Sim          | 10 anos ou mais   | 11 anos ou mais                  |
| BA            | 42 a 59 anos | F    | Não          | 10 anos ou mais   | 11 anos ou mais                  |

Fonte: pesquisa de campo.

Dos quatro participantes, apenas 1 (uma) é do sexo feminino. As escolas em que estão inseridos, são consideradas de pequeno e médio porte, atendendo da primeira a sexta classe/ano. Essas instituições ministram aulas em dois períodos, tarde e noite, para alunos com idades entre 5 e 14 anos. Vale ressaltar que as escolas nas províncias de Luanda, Moxico e Bengo estão localizadas nas capitais de suas respectivas províncias. Dito isso, é importante destacar que os depoimentos dos/as entrevistados/as refletem a realidade das escolas em áreas urbanas.

Ao observar a tabela, nota-se que dos 4 (quatro) professores entrevistados, apenas 2 (dois) possuem licenciatura: o professor LB e o MA. Os outros 2 (dois) têm apenas o magistério primário de nível médio. Infelizmente, não foi possível identificar as áreas específicas de suas licenciaturas.

Outro dado importante mencionado na Tabela 1 é que a maioria dos professores listados nela tem mais de 10 anos de experiência na Educação de Base, e todos/as eles/as atuam na mesma escola desde o início de suas carreiras. Para uma melhor organização das análises dos questionários, o texto será dividido em três unidades temáticas: História e Identidade Cultural

de Angola no currículo; Metodologias de Ensino da história e identidade cultural de Angola; Formação para o ensino da história e a identidade cultural angolana.

#### 4.2 A HISTÓRIA E A IDENTIDADE CULTURAL DE ANGOLA NO CURRÍCULO

A primeira pergunta abordou a importância de incluir a história e a identidade cultural angolana no currículo escolar. Dos quatro entrevistados, apenas três responderam a essa pergunta, sinalizando que é de suma importância que o currículo aborde esses temas. Dessa forma, o docente LA argumentou *“Valorizar a história ajuda a manter viva aquilo que são as nossas raízes e é necessário o ensino para que as próximas gerações possam entender a origem do povo Bantu e as suas ramificações”*.

Os professores MA e LB apontaram o seguinte:

*Para mim é importante que o currículo escolar valorize a história e a identidade cultural pela seguinte razão: O indivíduo a princípio é preparado para actuar(sic) ou dar respostas aos problemas sociais da comunidade em que está inserido, ou seja partindo do princípio da flexibilidade, este deve refletir a realidade em que é ou será aplicado. Pois existe um velho ditado que diz o seguinte, "Um Povo que não conhece a sua cultura, é um Povo sem identidade". Partindo deste princípio, ao currículo escolar exige-se a valorização da história e da identidade cultural angolana, (Professor MA, registro do questionário em março de 2024).*

*Muita, uma vez que o currículo é um instrumento dinâmico que contribuí para que os alunos tenham uma visão sobre o espaço que ocupam, quando o currículo não valoriza os aspectos citados, ele não informa com precisão a realidade do espaço que o meu está sendo aplicado, (Professor LB, registro do questionário em março de 2024).*

Assim, percebe-se que há concordância entre os professores LA, MA e LB, quando sinalizam a necessidade da história e a identidade cultural angolana estar no currículo escolar. Essas afirmações deixam evidente o quanto o currículo é um documento essencial para que os saberes sejam socializados em sala de aula.

Dessa forma é importante que os conteúdos que fazem parte do currículo sejam bem selecionados para atender os anseios de cada contexto escolar, social e histórico. E nesse sentido, quando questionados sobre quais conteúdos da história angolana têm sido trabalhados, o professor LA disse *“Emigração; os Bantus; Reino do Kongo; Reino do Ndongo; o homem passado e presente (Vestuários, alimentação, meios de transporte, habitação e outro); o tráfico de escravo; o surgimento dos 3 movimentos de libertação nacional, a conferência de Berlim e etc.”*.



Entretanto, sobre o mesmo assunto, a docente BA destacou que na escola dela trabalha *“A escravatura, tempo colonial e a independência de Angola”*. Na sequência o professor LB afirmou que, *“os conteúdos mais relevantes da história de Angola trabalhados em minha escola são: a colonização de Angola, a sua independência e as guerras civis em Angola”*. Já o professor MA argumentou que *“por incrível que parece, mesmo depois de tantos anos, continuam falando das mesmas coisas na disciplina de história, assuntos como: escravidão, independência de Angola e guerra cível, porém nada muito profundo ainda”*.

Ao ouvir os/as docentes, percebe-se que cada um seleciona os conteúdos de acordo com o que está previsto no currículo de sua escola. Essa prática pode refletir a falta de materiais didáticos adicionais que lhes permitam explorar uma variedade de tópicos importantes para o ensino da História angolana. Dessa forma, aqueles docentes que buscam realizar um trabalho diferente, precisam, por conta própria, buscar ou produzir material que possam auxiliá-los.

Destaca-se ainda que nos livros didáticos, disponíveis nas escolas, os conteúdos muitas vezes são fragmentados em unidades ou eixos temáticos, levando o estudante a estudar fatos isolados, sem fazer uma análise conjuntural da história quer seja cultural, social, política e não só do país. Está fragmentação por eixo temático parece propositada e não um mero acaso, ainda de acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 19), *“assim, a organização curricular por eixos temáticos, intensamente discutida a partir da década de 1980, passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e da difusão do conhecimento histórico”*.

Nessa direção, quando os docentes foram questionados apenas sobre os aspectos da identidade cultural angolana que têm sido trabalhados na sala de aula, o professor LA disse *“nenhum”*. Já o docente LB apontou *“Trajo africano todas as quintas feiras”*. Em relação ao docente BA, a resposta foi *“Os aspectos da identidade cultural trabalhados em minha escola são: A língua, hábitos e costumes”*.

Já o docente MA destacou o seguinte:

*Como disse, até hoje falamos de poucas coisas novas e mesmo eu quando formei-me vi tão pouco sobre a história de Angola na escola, mas algumas vezes falasse com alguns relevância sobre alguns símbolos da cultura nacional, como: o pensador, os palhaços do leste, falam das moedas antigas e dos reis e rainhas que existiram e, Angola tudo de forma muito superficial, muitas vezes nem se dá o ênfase na cultura da província onde as aulas estão sendo ministradas, (Professor MA, registro da entrevista em março de 2024).*

Quanto à questão levantada pelo professor MA, acerca da frequente falta de reflexão da realidade local nos conteúdos ministrados, Silva e Fonseca (2010, p.24) afirmam:

*Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e há outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.*

Apenas dessa maneira será possível que os conteúdos ministrados tenham relevância para aqueles que os recebem, permitindo-lhes contextualizá-los com suas próprias realidades. Isso deixa evidente o que o professor está expressando e como pode ser aplicado em situações práticas.

#### 4.3 METODOLOGIAS DE ENSINO DA HISTÓRIA E DA IDENTIDADE CULTURAL DE ANGOLA

Na sequência das perguntas, questionou-se os docentes sobre os métodos utilizados para o ensino da história e a identidade cultural angolana nas instituições que atuam, sendo que os mesmos responderam conforme o contexto que trabalham. Lembrando que cada região tem uma realidade específica. Dessa forma, ao revisar as respostas, notou-se que o professor LA disse que para lecionar, usam “*Métodos ilustrativos, com imagens, pinturas, desenhos e algumas gravuras*”. Já o professor LB apontou que utiliza “*Métodos orais e métodos visuais*”.

O professor MA ao responder destacou o seguinte:

*Embora com algumas dificuldades, [...], procuro reinventar-me no sentido de adoptar(sic) os melhores métodos que permitam trabalhar este quesito (Exemplos: Os debates, chuva de ideias e os painéis. Deste modo consigo até certo ponto alcançar o mínimo dos objectivos gozados [pensados], (Professor MA, registro da entrevista em março de 2024).*

Já a professora BA sobre o mesmo assunto disse:

*Atualmente usamos em grande maioria os livros fornecidos pelo governo, usamos também o recurso de imagens e vídeo quando é possível, não temos recursos e nem oportunidades de ir a museus ou em lugares históricos para contextualizar as aulas, (Professor BA, registro da entrevista em março de 2024).*

Pelas respostas, observa-se que nem todos compreenderam a pergunta que foi feita. A docente BA foi quem mais se aproximou de uma resposta que abordasse as metodologias

utilizadas para ministrar as aulas de história. Os demais responderam de forma mais genérica sobre as metodologias empregadas no ensino dos conteúdos, enquanto o foco da pergunta era compreender como esses profissionais articulam as ferramentas metodológicas disponíveis para esse fim.

Não obstante, as perguntas sobre os métodos utilizados para ministrar as aulas, os/as docentes também responderam se consideram adequados os materiais didáticos utilizados durante a condução das aulas de história. A professora LA disse “*Não são, era [seria] necessária viagens e passeios a museus e arquivos de modo a ter um melhor entendimento do que se trata, ou até filmes e jornais antigos*”. A professora BA apontou que os materiais didáticos que utiliza são: “*Livro de História e mapa de Angola*”. Na sequência o professor LB disse “*Nem um pouco, penso que devíamos ter mais recursos a disposição e ter o suporte financeiro para levar os alunos aos museus ou espaços similares que os aproximam das histórias ensinada na sala de aula*”.

Sobre o mesmo assunto relativo à adequação dos materiais didáticos utilizados para ministrar as aulas, o professor MA apontou “*Penso que os [matérias] didáticos não só da escola bem como do País de forma geral, estão muito dissociados da realidade histórico-cultural angolana. Muitos destes versam mais sobre realidades alheias, deixando de fora a nossa real identidade*”.

Nessa perspectiva, os materiais didáticos não apenas inviabilizam a ação de conhecer e valorizar a história e a cultura de Angola, como também faz com que os estudantes se sintam distantes do que está sendo tratado. Desse modo, DE Barros (2013, p. 6) vai dizer que:

*Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados, (DE Barros (2013, p. 6).*

Assim, garantir que as aulas sejam apoiadas por métodos e materiais didáticos adequados não apenas promove uma compreensão mais eficaz por parte dos alunos, mas também simplifica o trabalho do professor, permitindo uma entrega de conteúdo mais fluida e envolvente.

#### 4.4 FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E A IDENTIDADE CULTURAL ANGOLANA

Quanto à preparação para lecionar sobre a história e a identidade cultural angolana, o professor LA destacou que *“Sinto-me muito incapaz, seriam necessários mais anos de estudos e pesquisas no que tange a história de Angola, os livros que temos acredito que contam apenas 5% do que realmente importa para a nossa história”*. A professora BA na sequência disse *“Me sinto bem”*. Porém, o docente LB argumentou que *“Enquanto professor penso, que estou preparado para dar o meu contributo na formação do Homem novo. Inculcando neste informações que reflitam a nossa história e identidade cultural”*. Já o professor MA foi mais abrangente na resposta ao dizer o seguinte:

*Inicialmente não tinha a devida preparação, pois não me formei em história, sou formada em geofísica, habilitada para dar aulas de geografia e física, mas durante muito tempo atuei em turmas de monodocência onde leciona todas as disciplinas inclusive história, de lá para cá, penso ter desenvolvido habilidades nesta disciplina e hoje me sinto preparada para tal, (Professor MA, registro da entrevista em março de 2024).*

Cerri (2013) ressalta que, por muito tempo e ainda em certa medida nos dias atuais, os professores responsáveis pelo ensino da disciplina de história têm enfrentado desafios de formação. Isso tem levantado questionamentos sobre a preparação desses profissionais para abordar conteúdos importantes. Essa situação frequentemente coloca os docentes em uma posição de incapacidade ou limitada habilidade para transmitir os conteúdos que precisam ensinar.

Na sequência os/as docentes responderam a seguinte pergunta: *“na sua escola quais são as principais dificuldades encontradas para desenvolver um currículo que valoriza a história e a identidade cultural angolana?”*. A essa pergunta o professor LA disse *“Falta de matérias e verdadeiros historiadores que tenham vivido pelo durante o tempo colonial pelos menos nas últimas décadas, estes seriam capazes de descrever passo a passo o que se viveu e com isso podia constituir um verdadeiro currículo em matéria de história”*. Já a professora BA apontou que *“Falta de materiais”*.

Porém o professor LB destacou o seguinte:

*A falta de interesse dos fazedores das dossificações [currículos] que recebemos, é necessário que quem faz o currículo se preocupa com a história e a identidade cultural do nosso povo de norte a sul e do mar ao leste. Mas infelizmente não é o que assistimos aqui, (Professor LB, registro da entrevista em março de 2024).*

O professor MA sobre as dificuldades encontradas para desenvolver um currículo que valoriza a história e a identidade cultural angolana, mencionou o seguinte:

*Na verdade, as maiores dificuldades encontradas no currículo integrador, são as seguintes: Angola é um País com um mosaico cultural bastante diversificado, ou seja, existe uma pluralidade linguística e cultural subdivididas em regiões, e mais complicado ainda é que os Planos curriculares são elaborados pelo Ministério da educação e são de cumprimento obrigatório, e muitas das vezes entram choque com os diferentes contextos, (Professor MA, registro da entrevista em março de 2024).*

As falas dos docentes refletem diferentes perspectivas sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento de um currículo que valorize a história e a identidade cultural angolana. O professor LA destaca a falta de recursos materiais e de historiadores com vivências durante o tempo colonial, sugerindo que essa lacuna compromete a construção de um currículo abrangente e autêntico. A professora BA compartilha a mesma preocupação em relação à escassez de materiais, indicando que a falta de recursos adequados limita a qualidade do ensino.

Por outro lado, o professor LB direciona sua crítica para os responsáveis pela elaboração dos currículos, destacando a falta de interesse desses profissionais em incorporar a história e a identidade cultural do povo angolano nas diretrizes educacionais. Ele ressalta a necessidade de um currículo mais abrangente e representativo, que leve em consideração a diversidade cultural do país.

Já o professor MA aborda sobre as dificuldades enfrentadas devido à diversidade cultural de Angola e à imposição de planos curriculares pelo Ministério da Educação, que nem sempre se adequam aos diferentes contextos regionais. Ele destaca o desafio de conciliar essa diversidade com a uniformidade exigida pelos currículos obrigatórios, apontando para um conflito entre as necessidades locais e as diretrizes nacionais.

Desta forma, Silva e Fonseca (2010, p. 24) destacam que:

*Pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas, narradas pelos professores são múltiplas [...].*

Desta forma, esse conjunto de falas evidencia a complexidade do processo de desenvolvimento curricular e as múltiplas barreiras enfrentadas pelos docentes no ensino da história e da identidade cultural angolana. A falta de recursos materiais, a ausência de apoio dos responsáveis pela elaboração dos currículos e a dificuldade em conciliar a diversidade

cultural com as exigências nacionais são desafios que precisam ser enfrentados para promover uma educação mais inclusiva e representativa em Angola.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para iniciar as considerações finais, é importante contextualizar o problema que originou esta pesquisa: "Como ou de que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural do país?". Esta pesquisa forneceu subsídios que confirmaram nossas hipóteses, trazendo informações relevantes sobre o tema em estudo. É importante destacar também que os/as docentes entrevistados/as não representam a maioria dos profissionais da categoria, e, se outras pessoas fossem entrevistadas, poderíamos chegar a um entendimento diferentes sobre a questão em análise. Esta foi apenas uma pequena amostra com um grupo reduzido que nos permitiu dialogar sobre a realidade da questão em estudo relativo ao contexto angolano.

Desta forma, nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar de que maneira o currículo do Ensino Básico de Angola contribui para a valorização da história e da identidade cultural de Angola. Verificou-se que todos os/as professores/as participantes da pesquisa compreendem que é essencial incluir esses temas no currículo escolar, destacando sua importância para manter vivas as raízes culturais do país e para promover o entendimento da origem e identidade do povo angolano pelas futuras gerações.

No que diz respeito aos conteúdos abordados no currículo, observou-se que embora haja uma tentativa de mudança, o foco ainda tem sido ensinar os conteúdos que englobam a colonização, escravidão e a independência de Angola. Outros aspectos culturais, sociais e identitários, quando trabalhados, ocorrem de forma superficial.

Em relação as metodologias de ensino, notou que os docentes não compreenderam bem a pergunta. Sobre isso, destaca-se a fragilidade do instrumento questionário, uma vez que não possibilita interagir com o participante da pesquisa de forma que seja possível sanar as dúvidas acerca das perguntas. Salienta-se que havia o interesse em realizar entrevistas com os professores, porém a dificuldade de desenvolver uma pesquisa de campo em Angola, inviabilizou a aplicação dessa técnica de coleta de dados.

Em relação aos desafios para desenvolver um currículo que valoriza a história e a identidade cultural angolana, os docentes apontaram a falta de materiais didáticos adequados; a dificuldade de conciliar os currículos padronizados com as realidades e diversidades locais.

No que se refere à preparação profissional dos mesmos, há uma variação na percepção de suas próprias competências para ensinar história e identidade cultural angolana. Alguns(mas) se sentem bem preparados/as, enquanto outros/as reconhecem a necessidade de mais estudos e recursos para apoiar o ensino desses temas.

Portanto, com base nas falas dos docentes, foi possível verificar que são necessárias reformas no currículo escolar, investimentos em materiais didáticos e na formação de professores. Tais ações vão contribuir para garantir uma abordagem mais ampliada e contextualizada da história e da identidade cultural angolana, promovendo uma educação de que valoriza a diversidade e a riqueza cultural do país. Assim, ressalta-se a urgência de ações concretas por parte das autoridades educacionais para enfrentar os desafios identificados e promover uma educação mais significativa para os/as alunos/as angolanos.

Apesar do tamanho limitado da amostra, as falas dos participantes, possivelmente, revelaram a realidade do currículo de muitas escolas de Angola. Em suma, espera-se que este estudo possa guiar pesquisas futuras sobre o ensino da história e da identidade cultural angolana e quem sabe na região austral do continente africano.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Laís Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, São Paulo, v. 20, n. 43, 2021.

AMBROSIO, Ana Esperança Futi. **Um estudo sobre as representações sociais dos pais e encarregados de educação do Colégio Padre Builu em Cabinda/Angola: relação família escola**. 2014, p. 88. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minha Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ANGOLA. Decreto Lei n. 13/2001-Lei de Bases do Sistema de Educação. **Diário da República**, n. 65, 31 de dezembro de 2001. Luanda, 31 Dez. 2001. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/relatorios/lei-debase-do-sistema-deeduca%C3%A7%C3%A3o-lei-n%C2%BA-1301>. Acesso: 15 Mar, 2024.

ANGOLA. **Constituição da República**. Luanda, 21 jan. 2010. Disponível em: <https://www.angola.or.jp/pt/2022/02/08/constituicao-da-republica-de-angola-edicao-especial-2022/>. Acesso: 06 Mar, 2023.

ANGOLA. Decreto Lei n. 17/16: lei de bases do sistema de educação e ensino. **Diário da República**: I série, n. 170, 7 de outubro de 2016. Luanda, 7 out. 2016. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/109840/136418/F1315876591/Untitled.FR12.pdf>. Acesso: 29 Mar. 2024.

ANGOLA. Decreto Lei n. 32/20, de 12 de agosto. **Diário da República**: I série, N. 123. Luanda, 12 Ago. 2020. Disponível em: [https://www.ipls.ao/wp-content/uploads/2020/08/Lei-3\\_20-de-12-de-Agosto-Lei-de-Bases-do-Sistema-de-Educacao-e-Ensino-altera-a-Lei-17\\_16.pdf](https://www.ipls.ao/wp-content/uploads/2020/08/Lei-3_20-de-12-de-Agosto-Lei-de-Bases-do-Sistema-de-Educacao-e-Ensino-altera-a-Lei-17_16.pdf). Acesso: 24 Fev. 2024.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

ARAGÃO, Marina Elizabeth Cavalcanti de Sant'anna et al. **Angola e o giro das reformas do sistema de educação de 1964–2016**. [s.l.], [s.n.] 2022.

BARNETT, Michael. Vocational knowledge and vocational pedagogy. In: Young, Michael. & Gamble, Jeanne. (Eds.). Knowledge, **curriculum and qualifications for South African further education**. Pretoria: HSRC Press, 2006. p. 1-162.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p.inicial e p.final 2016.

CONDE, D. N.; BRÁS, Chocolate Adão; DIVOVO, Miguel Domingos. Avaliação, Currículo e Formação de Professores em Angola: Pistas de reflexão a partir da perspectiva da teoria crítica do currículo. **UDZIWI-Revista da Educação**, Maputo, 2021, p. 241-263.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013, p. 167-186.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, Florianópolis/SC, v. 2, n. 2, 2013, p. 1-23.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

JULIÃO, António Luis. A saúde do currículo escolar em angola: contributos para uma compreensão e reflexão crítica. Rondônia. **Revista Praxis Pedagógica**, Rondônia, v. 2, n. 2, 2019. p. 15-36.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, 2014, p. 1003-1031.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf, FE HISTEDBR, 2006.

NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política educacional angolana (1976-2005)**: organização, desenvolvimento e perspectivas. 2006, p. 1-218, Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo/SP, 2006.

PESCE, Lucila; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Pesquisa qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores, **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade-UNEB**, Salvador/BA,, v. 22, n. 40, 2013, p. 19-29.



PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, PUC-SP, v. 17, n. 3, 2019, p. 1045-1074.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Rio de Janeiro, n. 4, 2016, n.p.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 30, 2010, p. 13-33.

SOUSA, Clementina Nfuene Caquieca Afonso de. **O papel do professor no desenvolvimento do currículo em Angola**: um estudo exploratório. Braga/Pt. Universidade do Ninho. 2021, nº folhas. Tese de Doutorado. Universidade do Ninho, Braga/PT, faculdade de educação, Braga, 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Tailândia/Jmtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 25 Fev, 2024.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**,