

HT-33

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

O Ensino da História e
as suas implicações ideológicas e
sócio-culturais em Moçambique,
1930 - 1990

Dissertação, apresentada
em cumprimento parcial dos requisitos exigidos
para a obtenção do grau de Licenciatura em História
da Universidade Eduardo Mondlane

Narciso Fernando Hofisso

1994
Maputo, Moçambique

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

O Ensino da História e
as suas implicações ideológicas e
sócio-culturais em Moçambique,
1930 - 1990

Dissertação, apresentada
em cumprimento parcial dos requisitos exigidos
para a obtenção do grau de Licenciatura em História
na Universidade Eduardo Mondlane

Narciso Fernando Hofisso

1994
Maputo, Moçambique

37:94(679)
H711 e 04

C. LETRAS U. E. M.	
R. E.	24742
DATA	18/Novembro/1995
AQUISIÇÃO	colecta
GOTA	

DECLARAÇÃO

I

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau, e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

AGRADECIMENTOS

II

Ao meu supervisor, Dr. Luís Filipe Pereira, pelo encorajamento e pelo acompanhamento incansável sem o qual este trabalho não teria sido possível,

Aos meus professores pelos ensinamentos transmitidos ao longo dos cinco anos que durou o curso

Agradecimento especial aos Senhores Salvador Boaventura e Ângelo Jorge pelo apoio técnico nos arranjos da apresentação gráfica.

Aos meus colegas de turma e de serviço pelas valiosas contribuições.

RESUMO DO TRABALHO

Pretende-se com este trabalho analisar as implicações ideológicas e sócio-culturais resultantes do ensino da História no nosso País.

Os livros escolares de História para o ensino primário correspondentes às várias vezes aqui tratadas, nomeadamente o período colonial, a luta de libertação nacional e o período pós-independência, entre (1930 - 1990), constituíram a documentação básica sobre a qual insidiu o nosso estudo.

Para confirmar os resultados da pesquisa, na fase actual, foram elaborados inquéritos e entrevistas junto da população-alvo seleccionada, pais, alunos e professores, em certas zonas de Maputo e Gaza.

Pais e professores confirmam o seu sentimento de que os livros escolares de História enfermam de excessiva ideologização em prejuízo duma maior inserção do aluno no seu contexto sócio-cultural e familiar.

A indagação sobre o conceito de tempo e a formação da consciência histórica revelou as dificuldades de aprendizagem dos alunos e o desfazamento entre o que se concebe, a metodologia que se propõe e as capacidades e aptidões dos alunos integrados no seu meio.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos que tratam sucessivamente da:

- 1 - Descrição do problema e dos conceitos básicos
- 2 - Análise das relações entre a História, as ideologias e os contextos
- 3 - A metodologia usada
- 4 - Análise dos livros escolares
- 5 - Conclusões e recomendações

Em todos os parâmetros, a História como reflexo da vivência do ser em determinado espaço-tempo, recai sobre a análise da vida do indivíduo inserido na comunidade, da ideologia institucional do presente em confronto com a do passado, convergindo para um futuro. Deste modo, o ensino da História é analisado tendo em conta a ideologia dominante em cada fase e as, formas de pensamento, valores sociais, em particular o tempo como factor de cultura.

Esta última categoria - tempo, sendo uma das coordenadas principais no estudo da História, revela variação no contexto moçambicano, de acordo com as influências da educação, da religião e do desenvolvimento técnico- científico, pelo que é, também, discutida neste estudo.

V

Lista de tabelas e figuras

Anexo Nº 1 - Quadro sobre o tempo africano

(elaborado a partir de John Mbiti)

Anexo Nº 2 - Modelo (Wienbrenner) de análise dos livros escolares

Anexo Nº 3 - Quadro geral dos conteúdos

Anexo Nº 4 - Inquérito aos alunos

Anexo Nº 5 - Teste dos alunos

Anexo Nº 6 - Gráfico dos resultados dos testes nas 3 escolas

Anexo Nº 7 - Histórias de crianças da 4ª classe (Esc.3 de Fev.
e Amilcar Cabral)

Anexo Nº 8 - Entrevistas aos professores

Anexo Nº 9 - guião de entrevista a elementos da comunidade

Resumo do trabalho

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Índice

Introdução

CAPÍTULO I	1
1. Descrição do problema	1
Hipóteses	
Finalidade	
2. Conceitos ^{meto} básicos	8
3. ^{metodologia}	
CAPÍTULO II	13
1. A relação entre a História e as ideologias e os contextos sócio-culturais em Moçambique	13
1.1. A relação entre a História e as ideologias	
1.2. A relação entre a História e os contextos sócio-culturais	29
2. Análise dos livros escolares usados no ensino da História	41
CAPÍTULO III	44
1. Metodologia	44
CAPÍTULO IV	48
1. Análise dos livros do ensino de História em Moçambique	48
2. Dados do inquérito feito ao alunos	59
3. Resultados dos testes aos alunos	60
4. Alguns dados de entrevistas a professores	63
5. Alguns dados das entrevistas a alguns elementos da comunidade.	66
CAPÍTULO V	68
1. Conclusões e Recomendações	69
Bibliografia	70

INTRODUÇÃO

A educação e a sociedade são duas realidades tão interdependentes de tal modo que se pode dizer que a educação prepara o homem para viver na sociedade e actuar nela de forma eficaz e eficiente, mas por outro lado, a sociedade é produto da educação investida pelo homem. A sociedade evolui, transforma-se e a educação acompanha esta mudança. Daí que a educação seja um processo dinâmico.

O estudo do tema "O ENSINO DA HISTÓRIA E AS SUAS IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS E SÓCIO-CULTURAIS EM MOÇAMBIQUE, 1930 - 1990", tem como objectivo geral:

Verificar o conhecimento pré-existente e o conhecimento adquirido, de modo a determinar o grau de dificuldade em relação à noção de tempo, à aquisição da consciência histórica, considerando as suas implicações ideológicas e sócio-culturais.

Este estudo resulta de observações de textos de leitura em alguns livros didácticos. Essas observações suscitaram a constatação de que o mundo descrito em tais textos não correspondia ao mundo real. Sendo assim há uma necessidade de:

Explicitar de maneira mais rigorosa e sistemática, a defasagem entre estes dois níveis: o imaginário (descrito pelos textos) e o real (vivido pelas crianças).

Apresentar os problemas que o ensino da História comporta na construção dos conceitos históricos, como contributo para a reflexão sobre programas e manuais escolares do ensino primário.

Colocar o problema do ensino da história no contexto global e multidisciplinar e no âmbito duma visão integrada e pragmática.

Avaliar que influência histórico-cultural tem na assimilação de novos conceitos, tomando como exemplo a influência que o conceito de tempo africano assume na aquisição e utilização do tempo matemático, preciso ou cronológico.

Analisar o processo de formação da consciência histórica.

O presente trabalho procura destacar através da análise dos livros escolares e das atitudes dos alunos dos professores e da comunidade as dificuldades da compreensão da história pelas crianças. Como resultado da análise realizada, autores e professores em exercício poderão beneficiar de elementos que facilitem a selecção de um ou outro livro, balanceando a força ou a fraqueza dos vários aspectos inerentes à ideologia, à cultura e à educação.

Assim, constituem o corpo deste trabalho os capítulos:

Capítulo I, que consiste na descrição do problema procurando situar o âmbito em que surge, as hipótese que se colocam, as finalidades e os objectivos específicos e por fim os conceitos básicos em que se assenta.

Capítulo II, a revisão da literatura, que apresenta o panorama de estudos análogos existentes e destaca a relação entre a história e as ideologias e os contextos sócio-culturais.

Capítulo III, apresenta a delimitação da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Capítulo IV, consiste na apresentação dos resultados e sua discussão.

Capítulo V, é o último, trata das principais conclusões e recomendações.

CAPÍTULO I

Este é o capítulo da apresentação do problema, objectivos, finalidade e hipóteses de estudo. São ainda definidos aqui os conceitos básicos.

2. Descrição do Problema

O ensino da História através dos livros escolares é uma forma de reprodução da cultura, de valores e da ideologia numa determinada época e lugar que importa considerar para compreender a actuação humana na actualidade. Porém, a forma e o conteúdo transmitidos, muitas vezes tem originado uma certa contestação, são exemplos disso a falta de gosto dos alunos pela disciplina e as críticas que tem sido feitas por estudiosos dos livros escolares. Maria de Fátima Bivar, analisando os conteúdos de cinco manuais de leitura do ensino primário adianta o seguinte questionamento:

"Que padrões culturais transmitem, que representação da estrutura e dinâmica familiar e social oferecem, que valorização do trabalho e do jogo, que imagem especular à própria infância, que vivência do meio natural, da inserção da identidade nacional no mundo, que propostas éticas e modelos de comportamento, eis o que nos cumpre averiguar..."¹

Os livros escolares apresentam vários problemas que resultam da interpretação ou não de vários interesses pelos

¹ Maria de Fátima Bivar, *Ensino Primário e Ideologias*, Lisboa:publicações Dom Quixote, 1971, p 21.

autores dos livros escolares. Seguem alguns problemas cruciais:

a. O fosso entre os livros e a realidade

Moçambique usou desde há muito, antes e depois da independência currículos centralizados e materiais sobrecarregados com informação factual e abstracta no ensino da História.

Nestes livros para além de influências ideológicas, há problemas de ordem cultural. Como afirma Kenneth², o facto de os especialistas e autores dos materiais confundirem o seu próprio interesse técnico com o interesse dos alunos tem criado um fosso subtil entre a criança e o currículo ocorre.

O autor ao ignorar a criança apresenta o material do ponto de vista dos especialistas com enfoque mais na lógica da disciplina em si do que na psicologia da criança e nos conhecimentos e experiências que ela já possui. Tal fosso cultural entre a escola e a família tem como resultado uma certa resistência e dificuldade assimilação dos conceitos e dos conteúdos escolares pela criança .

b. A tendência à doutrinação

Apesar das dificuldades de leitura e escrita e mesmo de acompanhamento, a tradição dos métodos de repetição e memorização abusiva tem interdito o lugar à análise, à comparação, ao

²Keneth Wain, Different Perspectives on evaluating, (citando John Dewey) op cit p 37.

registro dos dados observados do mundo natural e à necessidade de fazer experiências, abstractizante do ensino.

Os livros escolares podem contribuir para esta tendência.

Kenneth³ aponta para a subtilidade deste facto ao dizer que às vezes a intenção ou tendência do autor de doutrinar, aparece de uma forma descaradamente clara ou mesmo anunciada, mas isto não ocorre sómente em sociedades totalitárias, ocorre também, em sociedades democráticas duma forma subtil e escondida no currículo. Ele conclui dizendo que o livro escolar nunca é neutro, ele sempre revela uma particular filosofia pedagógica que é por seu turno avançada e profundamente enraizada politica e culturalmente.

c. Os efeitos das tendências políticas

Os efeitos destas tendências transparecem ao responder a questão - Se o aluno é considerado como actor principal no processo de aprendizagem e o professor simplesmente completando o seu papel subsidiário de facilitador ou se o professor é o actor principal, o intermediário necessário através do qual toda a aprendizagem é mediada.

Para Kenneth⁴ a resposta a esta e a outras questões pedagógicas é em última instância também política. A forma pela qual alguém coloca os limites da iniciativa, a escolha dos alunos e a autoridade dos professores, é por último, a forma pela qual

³Kennth op cit p 37

⁴Kenneth Wain op cit p 38-39.

alguém projecta o aluno, como futuro cidadão, e outorga-lhe os limites da sua iniciativa política e relações com o poder.

d. As implicações epistemológicas

Muitas vezes o conhecimento da história é apresentado numa forma muito parcial e errónea aos alunos, como "saber que", o que favorece a manipulação, pelo que é importante considerar as implicações de natureza epistemológica de que há um "saber como" bem como um "saber que" implicações que podem favorecer abordagens mais pragmáticas como também mais dogmáticas.

e. As tendências discriminatórias

Os artigos teóricos e projectos sobre avaliação do livro escolar, incidem mais nos tipos de intolerâncias anti-democráticas, anti-humanitárias ou influências que os livros deviam desenvolver. As influências que são usualmente analisadas são sexistas, racistas, ou xenofóbicos e embora não na mesma medida as que se relacionam com o impacto que os livros têm para os diferentes extractos sociais. Porém ignoram-se, muitas vezes, as influências positivas a destacar dentro de um contexto de sociedades multiculturais como é o caso da sociedade moçambicana.

Retomando as palavras de Kenneth⁵:

) A epistemologia põe fora a possibilidade de neutralidade de valores. Não existem dados ou acontecimentos sem actividade. Se o objectivo da aprendizagem é educar como oposto do mero armazenamento de informação, então isto

⁵Kennth Wain op cit 40.

envolve também a habilidade de interpretar factos e acontecimentos criticamente. A tarefa pedagógica é apresentá-los aos que estão em situação de aprendizagem, deste modo.

Nos trabalhos de pesquisa levados a cabo pelo INDE com o objectivo de avaliar o livro escolar, no ensino primário do SNE, verificou-se que os alunos apresentam dificuldades na assimilação de conceitos e conteúdos propostos nos programas.

\ Porém as dificuldades no ensino da História não derivam apenas dos materiais, as histórias contadas as crianças são uma forma particular do conhecimento histórico e por conseguinte, contribuem também para a formação da consciência histórica.

O problema de formação da consciência histórica é complexo tendo em conta a estratificação na História de África. Marc Ferro considera os seguintes níveis:

| "Na África Negra, o conhecimento do passado é estratificado em três níveis. O mais enraizado, da tradição oral, não se situa só nos factos mas também nos mitos. (...) O segundo estrato é o da História como foi ensinada pelo colonizador. Por fim, depois da Independência, o esforço dos Historiadores e dos africanistas contemporâneos tem tido como resultado a reavaliação da História africana ora em

desenvolvimento: (...)”⁶

Em resumo, os livros escolares também inculcam uma atitude particular em relação ao conhecimento. Induzir a aprendizagem através da doutrinação é apresentar o conhecimento como algo dogmático o que diminui o exercício de uma compreensão crítica.

O respeito pelo aluno como uma pessoa, como um agente potencialmente autónomo e racional está de acordo com os propósitos democráticos da educação e, é crucial na apresentação do conhecimento nos livros escolares, contudo, mesmo nestas condições há conteúdos escondidos que escapam a esta visão.

No caso dos livros de História, em particular, há questões relacionadas com a natureza da História em si, com o tipo de conhecimento, com o tipo de atitude que se pode encorajar para que a criança o adopte, por exemplo a relação entre a História contada antes, durante e depois do período colonial.

Estas, evidentemente, são questões epistemológicas, mas são também políticas. Apresentar o conhecimento histórico como pragmático mesmo que objectivamente factual é possibilitar o questionamento o que se torna impossível se a apresentação fôr dogmática. A imparcialidade é epistemologicamente e tecnicamente impossível. Os critérios técnicos são também sujeitos a considerações morais e políticas.

⁶Marc Ferro, A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação (Trad de Wladimir Araújo) São Paulo: IBRASA, 1983. p 35

Em suma, face às dificuldades constatadas há razões para perguntar-se não haverá bloqueios culturais para uma linha histórico-temporal que permite um sólido domínio de conceitos na interpretação da história contemporânea? Até que ponto esta lacuna epistemológica está ligada às ideologias e a situações sócio-culturais, influenciando a formação da personalidade e da consciência histórica em Moçambique?

Hipóteses

Com o presente estudo pretende-se demonstrar que:

- a. Nenhuma das diferentes formas de ensino da história em Moçambique, até agora, tem contribuído para a formação da consciência histórica.
- b. Devido aos bloqueios culturais, as noções de tempo mítico colidem com o tempo mensurado "matemático" que pretende ensinar-se.
- c. Há contradição entre as noções aprendidas na língua materna e na língua portuguesa devido ao uso de metáforas e aos tipos de linguagem concreta e abstracta.

Finalidade

Este estudo tem como finalidade fazer uma reflexão sobre a forma como a História tem sido ensinada aos alunos do ensino primário, e verificar até que ponto a escolha de métodos, temas

e conceptualizações estão ligados aos contextos culturais e científicos e socio-ideológicos prevaletentes.

Objectivos específicos

- Analisar como a História é contada no meio social às crianças
- Identificar as influências ideológicas e implicações socio-culturais sobre a forma de ensinar a História nas várias etapas referidas
- Destacar as dificuldades de aprendizagem e assimilação do conceito de tempo e da consciência histórica
- Comparar o conceito de tempo apresentado nos livros escolares, desde o período colonial até a actualidade.

2. Conceitos básicos

Ao longo deste trabalho são utilizados conceitos ligados a cultura, a ideologia, e educação, pelo que é justo explicar o significado dos mesmos.

Moçambique é um País essencialmente rural, daí que a quantidade e o tamanho das machambas bem como o número de cabeças de gado são base de riqueza acumulada pelas comunidades, todo o investimento visa a aquisição deste tipo de capital como um bem material - o capital económico. No entanto, não é o único e a sua reprodução depende das outras formas de capitais como o capital



cultural, capital social, os quais a escola e os livros têm um papel relevante na sua aquisição.

O **capital cultural**⁷, é o conjunto de recursos que correspondem a um certo modelo cultural, pode ser subdividido em capital incorporado, capital objectivado e capital institucionalizado.

O **capital incorporado**⁸ sugere uma relação entre o corpo e a mente e pressupõe uma certa interiorização. Por outras palavras, implica um trabalho de inculcação e assimilação, sendo por isso necessário investir muito tempo para o adquirir. Este tipo de capital tem a ver com o habitus (ver adiante). Por exemplo, no tempo colonial certas famílias puderam mandar os seus filhos a escola e estes adquiriram conhecimentos e maneiras de vida e um status diferente, são os então chamados assimilados.

O **capital objectivado**⁹, está na forma de objectos materiais e informação transmissível na sua materialidade, ou por outras são bens culturais como por exemplo (escultura, artesanato, pinturas, livros, dicionários, jornais, instrumentos, máquinas, etc). Uma vez sabendo ler e escrever, este grupo teve um largo acesso a estes meios junto às grandes cidades, e foi se consolidando como uma elite reconhecida e respeitada pela maioria que permanecia, analfabeta e com fracos recursos.

⁷Pierre Bourdieu, The Forms of capital. IN: J. Richardsson, ed Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 1986. p 243.

⁸Ibid p 244.

⁹Ibid p 246.

O **capital institucionalizado**¹⁰, é uma forma de tornar objectivo o capital cultural possuído, ex. qualificação académica ou Diploma que certifica ou confere uma competência cultural a um indivíduo. Permitindo-o gozar de uma autonomia relativa. No tempo colonial as missões tiveram um grande papel na qualificação do indígena que passou a trabalhar como professor primário ou enfermeiro ou pequeno artífice (carpinteiros, pedreiros, etc). É de salientar que este foi sempre um grupo restrito, a maioria tinha adquirido algumas habilidades práticas e trabalharam nas cidades como operários ou seja com base no capital incorporado mas sem nenhum certificado instituído.

O **capital Social**¹¹, é um conjunto de recursos que estão ligados a posse de uma rede durável de relações sociais institucionalizadas, implica um mútuo conhecimento e reconhecimento no colectivo e integram as noções de hierarquia social.

O **capital simbólico**¹², dado que as condições de aquisição e transmissão do capital cultural são mais disfarçadas do que as do capital económico, o primeiro funciona mais como um capital simbólico. O capital simbólico não é reconhecido como capital mas como competência legítima, como reconhecimento do efeito do exercício de autoridade.

¹⁰Pierre Bourdieu, The Forms of Capital. op cit p 247.

¹¹Ibid p 248.

¹²Ibid p 249.

Os livros dos alunos nas diferentes épocas traduzem a forma como estes diferentes tipos de capital cultural foram sendo adquiridos, daí que importa analisar.

O **Habitus**¹³ o Chomsky define como um sistema de esquemas interiorizadas que engendram os pensamentos, percepções e acções de uma dada cultura.

A ideia de esquemas interiorizados é comum entre muitos autores. Panosky diz , ainda, que este sistema de esquema orienta de maneira constante as escolhas dos indivíduos, que não são deliberadas, nem ordenadas e organizadas mas são sistemáticas.

Para Bourdieu¹⁴, este esquema está incorporado e orienta a maneira de pensar, agir e de proceder das pessoas.

É um sistema de disposições duráveis e transmissíveis.

É um sistema de classificação de práticas baseado no princípio generativo, é uma necessidade interiorizada está relacionada com uma disposição que gera práticas fundamentais e percepções significativas.

Uma reflexão sobre estes conceitos permite perceber que há um choque entre o sistema de educação formal que se impõe à força e sistema informal que corresponde as necessidades do dia a dia. Veremos adiante como isso acontece. Mas ao mesmo tempo há uma força que se opõe a esta pressão cultural em defesa dos interesses

¹³Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Massachusetts: Havard University Press, 1984. p 169 - 174.

¹⁴Ibid p 169 - 174.

dominantes, é a ideologia.

Ideologia Segundo Althusser¹⁵ a expressão ideologia foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objecto a teoria (genética) das idéias. 50 anos depois, Marx dá-lhe um sentido totalmente diferente. A ideologia passa então a ser um sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.

O Estado, possui uma certa ideologia de acordo com a sua natureza a qual defende os seus interesses.

Althusser¹⁶ designa como aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.

Althusser enumera uma série de instituições como, os sistemas religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural, que pela sua importância se depreende facilmente que nenhuma classe pode duravelmente deter o poder do Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre os aparelhos ideológicos do Estado.

¹⁵ Louis Althusser, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado op cit p 69.

¹⁶ Louis Althusser, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1974. p 4 - 44.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo são tratados dois temas principais, a relação entre a História e as ideologias e os contextos sócio- culturais, com dois subtemas, um relaciona a História e as ideologias nos diferentes períodos aqui tratados da História de Moçambique e o outro relaciona a História e os contextos sócio-culturais, em particular o tempo como factor de cultura.

1. A relação entre a História e as ideologias e os contextos sócio-culturais em Moçambique

1.1. A relação entre a História e as ideologias

Em debates recentes sobre o ensino e a educação destacam-se duas matrizes a volta do conceito de ideologia:

- Alhusser, com a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, onde a escola ocupa a posição privilegiada.

- Bourdieu e Passeron, com as teorias de violência simbólica e da reprodução apoiando-se numa análise dos sistemas de ensino.

"A escola é o mais eficiente sistema de suporte, porque reproduz a ordem social, garante a necessária distribuição do capital cultural e funciona aparentemente para a promoção numa hierarquia de valores"

A escola oculta persistentes factores de selecção e de discriminação.

"Todo o poder de violência simbólica, i.e. todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força."¹⁷

A escola, é assim, vista como importante núcleo de reprodução das formações sociais com os conflitos e desvios neles existentes, particularmente o ensino primário. Sendo os espaços que abrigam a ideologia: a Legislação, o Material Didáctico, Conteúdos, Pressupostos Teóricos dos Professores e outros.

Osório¹⁸ considera que o sistema de ensino reflete as relações sociais e que a sua função de preservação e reprodução da ordem social não é por si só suficiente para explicar o seu funcionamento. E que o estudo do sistema do ensino em função da reprodução das relações sociais de classe e em função da dissimulação de uma ideologia inculcada, é verdadeira mas incompleta reflete uma análise unidimensional.

A escola produz e reproduz a ordem estabelecida, mas

¹⁷Pierre Bourdieu; Jean- Claude Passeron, A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Editorial Vega. p 23.

¹⁸Conceição Osório op cit p 176.

também desenvolve elementos de contestação que a questionam. O sistema de ensino reflete os ajustamentos e os conflitos, é produtor e agente de conformidade e de incompatibilidade.

A estabilidade do sistema social é vulnerável e ambígua.

Nesta base uma questão que se coloca no presente estudo é saber quais os ensinamentos da História que interessam a estrutura do poder em cada período desde o tempo colonial a actualidade e quais as contradições que surgem. Começando por caracterizar cada período.

1.1.1. Durante o Salazarismo (1930 - 60)

"Com a queda da I República, estabelecida em 1910 se impunha uma luta contra o que Oliveira Salazar, chamou "o despotismo Marxista" ao qual temia a sua, superioridade perante os restantes regimes. Para Salazar a restauração de um Estado Nacional e autoritário é mais premente no país ibérico, do que em qualquer outro lado"¹⁹

Para o antigo ditador a força era absolutamente indispensável na reconstrução de Portugal. Disposto a combater a anarquia e a indisciplina impor um governo de autoridade, Salazar, rompe com a ética demo-liberal e coloca o axioma segundo o qual o poder de comando reside no indivíduo, no cidadão, nas massas e proclama o princípio de

¹⁹Campinos op cit p 12.

que o poder de comando resisde num só chefe.

Salazar não só repudiou o indivíduo como origem do poder político, como também, ele animou esta rejeição com uma carga ideológica tal que os fundamentos éticos do edifício constitucional português são irremediavelmente abalados.

Nos seus vários discursos Salazar exaltava a gloriosa missão civilizadora que se achava incumbida.

"Nós somos filhos e agentes de uma civilização milenária que tem vindo a elevar e converter os povos para a concepção superior da própria vida, a fazer homens pelo domínio do espírito sobre a matéria, pelo domínio da razão sobre os instintos."²⁰

"Portugal e o seu império são um corpo territorial e político, feito pela história dos séculos no globo para assegurar a independência, a expansão, a actividade económica e o intercâmbio do primeiro povo que foi procurar, com duros trabalhos e sacrifícios, nos oceanos e

²⁰ citado por Campinos p (19) O. Salazar (discursos, vol. II, p 178)
Transcrição do discurso proferido em 14 de Agosto de 1936.

mundos novos o complemento da sua acanhada sede europeia."²¹

A Nação assume uma função plebiscitária ao firmar o poder de comando dum chefe, o poder monocrático.

A educação em Moçambique durante o Salazarismo (1930 - 60)

Depois de 1930, o colonisimo português passou a impôr uma política mais rigorosa de educação e assimilação, em Moçambique, isto esteve em conformidade com os desígnios da burguesia portuguesa.²²

A educação durante este período foi caracterizada por uma maior intervenção das missões católicas, no ensino rudimentar. De facto, o ensino rudimentar tornava-se uma barreira à educação efectiva das massas. Os interesses reais da burguesia era a exploração económica através do trabalho forçado. Com o Estado Novo a colaboração entre o Estado e a Igreja se intensificou.

Uma série de decretos como o Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 seguido pelo Estatuto Missionário de 5 de Abril de 1941 testemunham esta aliança²³. Cabia as missões

²¹Salazar num discurso pronunciado em 28 de Abril de 1934. In: Campinos p cit p 27.

²²David Hedges, Educação, Missões e a Ideologia Política de assimilação, 1930 -60. In: Cadernos de História, nº 1, UEM, Maputo, Junho 1985. p 3.

²³Concordata e Acordo Missionário de 7 de Maio de 194; Lisboa: Secretariado da Propaganda Nacional, 1943, p 120. (Decreto Lei nº 3120 7 de 5 de Abril de 1941 (Estatuto Missionário) artigo 68.

a educação moral religiosa e a formação de trabalhadores rurais e artífices. Esta formação se ajustava ao objectivo colonial a exploração económica tanto em recursos e como da força de trabalho barato.

Ideologicamente o discurso político religioso visava tranquilizar a consciência da dominação e exploração económica.

A educação foi transformada em aparelho ideológico do sistema colonial. A divisão dos africanos por categorias de indígenas e assimilados e o seu conseqüente ensino separado e discriminatório entre a escola oficial e rudimentar.

Apesar da reforma empreendida desde 1964 até 1975 não se verificou qualquer melhoria no ensino dos indígenas.

Os programas eram uniformizados com os de Portugal, conforme a Legislação do Ensino Primário Elementar, Portaria nº 18

" Reconhecendo a conveniência de uniformizar, tanto quanto possível, o ensino primário elementar da Colónia com o da Metrópole"²⁴.

Todo o ensino era em português e o currículo e os livros escolares tinham um enfoque na cultura portuguesa.

²⁴Anuário de Moçambique sobre a Educação 1932 - 33.



Mondlane²⁵ exemplo descreve como os moçambicanos aprendiam os nomes dos rios, cidades e montanhas de Portugal e nada sobre Moçambique, aprendiam a vida das plantas em Portugal e não os seus próprios recursos botânicos; aprendiam a cerca dos reis e rainhas portuguesas, acerca da participação portuguesa nas guerras europeias, e acerca da vida no mundo ocidental mas não acerca dos seus próprios reinos e a resistência sobre a colonização ou a experiência cultural africana. A educação não só não introduzia conteúdos de todas as coisas africanas, mas também introduziu novos valores como o individualismo, elitismo, ambição e racismo.

A natureza do ensino ministrado favoreceu a imposição de uma cultura diferente e impediu o desenvolvimento normal de aptidões e capacidades dos alunos, que tinham de aprender elementos completamente distanciados do seu contexto.

Os objectivos da educação colonial portuguesa eram²⁶:

²⁵Eduardo Mondlane, Lutar por Moçambique, op cit ;
Ver: Barnes, B. Education for Socialismo in Mozambique In:
Comparative Education Review 26, 406 - 19 citado por Clive
Harber, Politics in African Education. London: Macmillan, 1989,
170.-

²⁶Ver: Conselho Superior do Império (Lopo Vaz de Sampaio e
Melo) Organização Social e Económica das Populações Indígenas,
BGC, 191, Maio de 1941, p 30 - 31;

Luís Filipe Pereira, Education in Mozambique - 1975 -
1985. Mozambique! Stockholm: Kulturhuset, 1987. p 145;

Dar uma educação religiosa aos selvagens, inculcar o gosto pelo trabalho e os redumentos da civilização, para que possam reconhecer Portugal como seu padrão e ponto de referência os colonialistas como seus administradores.

Apesar dos métodos autoritários e crueis estes objectivos da educação nem sempre foram atingidos e reproduzidos e pelo contrário, a pequena minoria que assimilou os hábitos e adquiriu uma outra visão cultural do mundo, passou a contestar o poder ideológico colonial.

Munslow²⁷descreve como aqueles africanos que adquiriram fluência e escolarização em português puderam ser elegíveis para o estatuto de assimilados; ganharam salário através do comércio ou de uma profissão; tiveram uma propriedade adequada para o sustento da sua família e seus dependentes, uma boa formação educacional e hábitos necessários e participaram no serviço militar obrigatório. O estatuto de assimilado trazia muitos benefícios incluindo a isenção do trabalho forçado. Ironicamente, enquanto esta política obtinha efeitos desejados em alguns, a partir deste pequeno grupo dos que obtiveram educação missionária e africanos assimilados emergiram as ideias de organização nacionalista.

Johnston, Education in Mozambique, 1975 - 84, Stckholm: SIDA. p 19 in: Clive Harber Politics in African Education op cit p 171.

²⁷Munslow, B. Mozambique the Revolution and the Origins. Harlow: Longaman, 1983, p 63 - 6 In clives Haber, Politics in AfricAfrican Education op cit 171.

1.1.2. Durante a Luta Armada (1964 - 74)

A resposta da FRELIMO, que simbolizava o culminar das resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isoladamente e localmente contra o colonialismo, face a recusa em ceder a indepedência foi a Luta Armada.

Donde surgiu a necessidade de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão político cultural mais abrangente para a edificação do Estado-Nação.

As zonas libertadas eram o laboratório da política de educação, moldando as massas para a nova ideologia que visava o acesso a educação a todos os moçambicanos.

A FRELIMO alargou as áreas sob seu controlo, a Norte de Moçambique no período entre 1965 - 1973 e montou a sua administração. No período 67/69, acentuaram-se divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico, a emancipação da mulher e a sua participação na frente de combate e mais tarde há quem conteste o tipo de ensino ministrado nas zonas libertadas o que confirma o papel da escola como instrumento de reprodução mas também como estimulador da descontinuidade da ideologia que se pretende inculcar. Porém, podem constatar-se consideráveis avanços na educação comparando com a situação anterior vivida pelas pessoas nessas zonas rurais.

Segundo Johnston²⁸ Cerca de 1972 funcionavam cerca de 160 escolas primárias com cerca de 2000 alunos, tendo militares e estudantes como professores. Cerca de 60 alunos frequentavam a escola secundária da FRELIMO na Tanzania enquanto se realizava o trabalho de alfabetização de adultos. Cerca de 2000 pessoas foram alfabetizadas nas zonas libertadas. A experiência das zonas libertadas serviu como ponto de referência no sistema de educação pós-independência.

"Através de reuniões constantes, através da crítica e auto-crítica permanentes, os professores e quadros da educação devem eliminar as ideias e gostos velhos"²⁹.

muitos princípios básicos foram envolvidos, incluindo³⁰:

- . contar com as suas próprias forças;
- . ensinar e aprender é dever de todos;
- . o reforço da unidade nacional e o combate ao tribalismo,

²⁸Johnston, A. Education in Moçambique, 1975 - 1984. In Clive Harber op cit p 171,

²⁹Samora Machel, Educar o Homem para Vencer a Guerra, criar uma sociedade Nova e Desenvolver a Pátria, (Mensagem a 2ª Conferência do DEC), 1973.

³⁰Samora Machel, A Educação é uma Tarefa de Todos Nós. Orientações do Presidente Samora Machel no início do Ano Lectivo de 1978. 32 p

Samora Machel, Fazer da Escola uma Base para o Povo Tomar o Poder, Julho 1974, 16 p.

Samora Machel, A Classe Trabalhadora deve Conquistar e exercer o Poder na Frente da Ciência e da Cultura, 1º de Maio de 1976. 23p.

- regionalismo e racismo, a superstição;
- . a educação ligada à produção e à comunidade;
- . a escola como um centro democrático onde novas relações entre professores e alunos devem ser desenvolvidos;
- . a luta pela formação do Homem Novo "socialista" com uma educação científica, entre outros.

1.3. Após a independência (1975 - 90)

A luta pela edificação duma consciência nacional junto dos jovens cidadãos se impunha com mais força e amplitude após a independência.

Sob o espírito de contar com as suas próprias forças, um enorme esforço foi feito no sentido de alterar o modelo deixado pelo colonialismo.

O Presidente Samora Machel sublinhou a continuação destes princípios no sentido da educação na sua mensagem de Investidura do Governo de Transição em Setembro de 1974. Não só as massas devem ter acesso à educação mas também a escola deve:

- . Ser um verdadeiro centro de propagação da cultura nacional e política e dos conhecimentos científicos;
- . afirmar e desenvolver a nossa personalidade moçambicana;
- . ser o centro de combate da mentalidade colonialista e capitalista e os aspectos negativos da mentalidade tradicional.

: ser capaz de introduzir o trabalho colectivo e criar um clima aberto para a crítica e auto-crítica.

. democratizar os métodos de ensino. alunos e formadores devem desempenhar um papel responsável na criação da escola do tipo novo.

Em termos de acesso do número de alunos em média por escola, resultado foi impressionante, em 1974 havia cerca de 31.150 na 4ª classe e por volta de 1984 cerca de 143 916.³¹

Pode se dizer que escola como um aparelho de propagação da ideologia nacional foi bem sucedida. Ao nível da disciplina de História são inegáveis os méritos da tentativa de recuperar a História de Moçambique

Alguns estudiosos³² da educação do país, que afirmam que a estratégia de unidade nacional centrou a política de educação nos aspectos globais, ou nacionais em detrimento dos aspectos locais, regionais ou étnicos e que esta abordagem subestimou a complexidade da realidade socio-cultural moçambicana. Na opinião deles, baseada na ideologia Marxista -Leninista e guiada pelos princípios e

³¹Luís Filipe Pereira, Education in Mozambique . 1975 - 1985, op cit p 145 - 154.

³²Ver: Michael Cross, Curriculum Policies and Processes in Mozambique, 1930 - 1989: The Colonial Legacy and the Challenge of National Reconstruction. In: Taylor N (ed), Inventing Knowledge; Context in Curriculum Construction. Cape Town: Masten Muller Longman. p 77.

Conceição Osório, Educação e Ensino da História. In: Alexandrino José e Paula M Meneses, Moçambique: 16 Anos de Historiografia vol 1, p 179.

valores do socialismo, esperava-se que a educação produzisse uma revolução cultural.

Esta crítica frequentemente feita à teoria, muitas vezes, não toma em consideração as condições de pressão interna e externa a que o país foi sujeito. Com a viragem na correlação de forças entre o bloco capitalista e o socialista, cresceu a tendência de rejeitar tudo o que é socialista.

O Marxismo-Leninismo tal como a FRELIMO adoptou sofre de limitações, Cross³³ citando Mazrui aponta três formas de ver o Marxismo: marxismo como base ética para distribuição, marxismo como ideologia para o desenvolvimento e o marxismo como metodologia de análise. A Europa do Leste desacreditou a segunda forma e não as restantes, bem como, a tendência de interpretação com referência a Revolução Russa que acrescentou ao marxismo a necessidade de ser a vanguarda, o reforço ao monopartidarismo e papel do Estado centralizado e a promoção do culto da personalidade.

Um outro argumento que Cross adianta é que o processo de construção da nação iniciado pela administração colonial era baseado num modelo assimilacionista e que pode ter tido alguma influência na forma como a política de transição foi

³³Michael Cross, Curriculum Policies and Processes in Mozambique, 1930 - 1989, p 87.

implementado no resto do país. O curriculum para a formação do Homem Novo foi por definição um instrumento de assimilação. O Curriculum incorporava valores socialistas universais e uma série de experiências das zonas libertadas que foram estendidas e assimiladas por todo o país. Contudo, estas experiências tiveram em conta uma relação com o complexo cultural e linguístico e a diversidade étnica da sociedade moçambicana.

Comparando os períodos - o colonial, luta de libertação e pós-independência, pode se concluir que a excessiva ideologização, a superpolitização na forma e no conteúdo, embora com ópticas diferentes, não foram características de um só período. No Período colonial o Estado utilizou o seu aparelho ideológico para inculcar o seu ideal patriótico, nacionalista em defesa do seu império.

O ensino da História no passado sempre refletiu uma visão coerente do regime.

No período da Luta armada as escolas das "zonas libertadas" desenvolveram programas e materiais que tinham por objectivo inculcar uma nova visão do mundo e da vida, que se traduzia pela formação do Homem Novo.

Entre 1983 - 90, com a criação do SNE - sistema nacional de educação dá-se um passo significativo para a implementação de um curriculum que correspondia a transição para o socialismo, o que significava o reforço da ideologia e das finalidades do partido no poder.

Desde então, os objectivos de ensino incluíam não apenas os conhecimentos, mas também, a formação da nova personalidade e novos hábitos sociais de igualdade. A Ligação escola comunidade, a união entre o estudo e o trabalho produtivo e foram as características básicas deste ensino, retratado posteriormente nos livros escolares.

Entre 1987 -1990, a desestabilização, a guerra e a crise económica intensificaram-se.

A educação que representa um importante aparelho ideológico fundamental na reprodução e transformação das relações de produção dominantes, viu inviabilizada grande parte da sua acção pela agressão directa pela África do Sul e Rodésia do Sul, as acções militares da RENAMO, as sanções não declaradas da RSA , tiveram sérias implicações na educação, como a deterioração das condições de trabalho dos professores, destruição da rede escolar.

As dificuldades do PRÉ - Programa de reabilitação económica introduzido em 1987 e, a desvalorização drástica do metical agravaram a situação. O orçamento para a educação decaiu de 12% em 1980 para 4% em 1987, o que concorreu para o decréscimo de salários em termos reais e a desmotivação dos professores.

Como refere Carlos Serra³⁴ a situação em Moçambique caracteriza-se, nos anos noventa, pela substituição da ordem social baseada na economia planificada e no sistema de partido único por uma ordem social baseada na economia capitalista e no sistema pluri-partidário. Importa contudo observar que as relações dominantes nunca deixaram de ser relações capitalistas. O País ressentente-se da distorção social e moral massiva da sociedade, produzem-se alterações de valores, essencialmente devido à **guerra**.

Porém, este trabalho de análise não alcançaria o seu objectivo se se circunscrevesse apenas ao aspecto político ideológico, pois o tema envolve espaços cognitivos mais amplos³⁵, o que implica um inter-relacionamento do sistema ideológico e a realidade socio-cultural ou seja maneiras de ver, socialmente relevantes para a formação da consciência Histórica.

³⁴Carlos Serra - 4ª e 5ª classes, Disciplina de História - Projecto de Avaliação do Livro Escolar, INDE, 1991.

³⁵Os espaços cognitivos, são compostos por Espaços geográfico-político culturais; espaços sociais (grupos sociais, complexos de instituições); espaços cronológicos (grupos sociais do passado - futuro. ver: Gerhard Liesegang, Possibilidades de estudos de espaços cognitivos antigos e mais recentes em Moçambique, s/c XV - XX. In: Moçambique: 16 anos de Historiografia op cit p 29-30-

1.2. A relação entre a História e os contextos socio-culturais

1.2.1. o contexto socio-cultural - as fontes orais e escritas

Para além das fontes arqueológicas e escritas são os velhos (as pessoas mais importantes da comunidade) os grandes repositórios da história. Estes passam de geração em geração, através da tradição oral, do verbalismo, da transmissão oral dos depoimentos, crónicas e literatura oral. Os velhos oferecem detalhes sobre o passado, sobre o modo de vida das comunidades, genealogias e ainda sobre a visão do mundo que sustenta qualquer expressão cultural.

Jean Vansina torna isso evidente ao fazer as seguintes afirmações:

"as civilizações africanas subsaharianas são civilizações da palavra falada"

" A fala é um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, tradição oral."³⁶

Portanto, deste modo podemos aceitar que há um capital incorporado durante muito tempo, e que se torna capital

³⁶Jean Vansina, A Tradução Oral e a sua Metodologia. In: Ki-Zerbo (Coord). História Geral da África I. Metodologia e Pré-História de África, Atica /UNESCO, 1982, p 183.

objectivado pela fala e que os seus detentores tornam-se reconhecidos no colectivo passando a gozar de um capital social considerável.

Um outro aspecto importante é a forma de transmissão da cultura e a sua legitimidade na sociedades de oralidade sob a ameaça do capital simbólico, a escrita.

Goody³⁷ realça o hábitus na transmissão verbal da cultura.

De facto, embora uma série de manifestações possam parecer mecânicas elas refletem o Habitus ou seja esquemas interiorizadas que orientam a conduta. Por exemplo, as formas de preparar os alimentos, de cultivar determinadas culturas e de cuidar das crianças podem ser transmitidos pela imitação directa, mas os elementos mais significativos da cultura humana são canalizadas através da palavra, possuindo uma série de significados e atitudes particulares que os membros da sociedade juntam aos seus símbolos verbais.

Segundo Durkheim³⁸ estas categorias de compreensão são inestimáveis instrumentos do pensamento que grupos humanos têm laboriosamente forjado durante séculos e onde

³⁷Jack Goody and Ian Watt, *The Consequences of Literacy*. In: J. Goody (ed) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968. p 28.

³⁸Durkheim citado por Goody op cit p 28.

eles acumularam o melhor do seu capital intelectual.

A relativa continuidade destas categorias de compreensão de geração para geração é primariamente assegurada pela língua, que é a mais directa e a mais ampla expressão da experiência social de um grupo.³⁹

A transmissão dos elementos verbais é feita na conversação entre interlocutores membros de um grupo. Assim todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento são comunicados entre indivíduos num contacto face a face. Em função de situações concretas de comunicação dá se um processo de ratificação semântica.

Malinowski⁴⁰ referindo-se ao exemplo dos Trobriands afirma que existe uma íntima adaptação funcional com a língua nas sociedades sem escrita que permite compreensão da tradição cultural como um todo.

A situação linguística em Moçambique, é caracterizada pela a prática do pluri-linguismo que segundo Katupha⁴¹ pode ser dividida em dois grandes blocos:

- 1) O uso da língua portuguesa
- 2) O uso das línguas africanas.

³⁹Googy op cit p 28

⁴⁰malinowski citado por Googy op cit p 29.

⁴¹J.M.M. Katupa, Alguns dados sobre a sutuação linguística em Moçambique e a sua influência no desenvolvimento rural. In: Cadernos de História/ UEM, n° 2, Agosto 1985.

Os utentes das línguas dos dois blocos dividem-se em grupos.

O português como língua segunda para a maioria das crianças é adquirido apenas na escola. Portanto, a primeira língua é mais assistida e molda a estrutura do pensamento da criança formando nela o conceito corrente. Deste modo a introdução de novos conceitos na língua segunda enfrenta uma resistência e resulta difícil. O bilinguismo de contacto entre duas línguas resulta no maior acento de tendências de alternâncias, interferências e empréstimos, enfim em conflitos linguísticos que tem levado alguns linguistas a falar, por exemplo, do surgimento do provável português de Maputo.⁴²

Estas considerações demonstram a importância que a informação oral assume no estudo do meio sócio-cultural com o objectivo de identificar a orientação do conhecimento histórico e as distorções que possam existir. Portanto, o local, o ambiente, o pensamento habitual são aspectos do contexto fundamental para a aquisição do conhecimento, em particular na percepção da história e na aquisição da ideia de espaço e de tempo.

⁴²Ver: João Gomes da Silva: Interferência e variante linguística: Algumas considerações socio-linguísticas sobre o português falado. RILP, nº 5/6, Dez, 1991

1.2.2. A dificuldade de ter em conta os significados culturais dos alunos no processo de formação dos conceitos.

Um sólido conhecimento da História está, sem dúvida, relacionado com a necessidade de fortalecer conceitos fundamentais e estruturas do pensamento do indivíduo, a partir do conhecimento da realidade do meio a que está inserido.

"O pensamento humano transpõe o mundo físico e o da substância e materialidade a conceitos e símbolos que configuram uma realidade para além da experiência empírica ..."⁴³

Uma questão que se coloca é como o ensino da história deve ajudar os alunos a reconstruir os conceitos históricos.

A formação do conceito histórico: O tempo e a ciclicidade

O conceito de tempo é a palavra raiz de um conjunto de noções da mesma família como a contemporaneidade, a sucessão dos acontecimentos, a duração, a simultaneidade, a ciclicidade, a intensidade ou tendência.

"O factor tempo na formação da cultura está assim intimamente ligado ao processo

⁴³Bernardo Bernardi, Introdução à Antropologiap

estruturador da cultura até quase se identificar com ele. A cultura nasce desenvolve-se e vive no tempo."⁴⁴

Porém, a construção do conceito de tempo não é apenas uma questão de formação intelectual, ela tem, também, a ver com os contextos sociais do indivíduo, com os padrões de pensamento e de vida existentes.

"A concepção filosófica e o valor mitológico, ecológico e estrutural indicam a complexidade dos aspectos sob os quais pode ser considerado o tempo como factor de cultura. A cultura move-se no tempo, passa de geração em geração como uma herança recebida dos "pais" torna-se tradição."⁴⁵

John Mbiti⁴⁶ analisa as dimensões do tempo africano. Mbiti começa por procurar a base filosófica em que assenta esta perspectiva. apresenta tempo como um fenómeno bidimensional, servindo-se de duas palavras swahili, *sasa* (literalmente agora) para o presente, *zamane* (antigamente) para o passado.

⁴⁴Bernardo Bernardi, Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos. (1ª ed 1974). Lisboa: Edições 70, 1988, p 73.

⁴⁵Bernardo Bernardi, Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos, op cit p 79

⁴⁶Jonh Mbiti, 1989, p 17 - 27; Benjamin Ray, 1976. 40 - 42.

Tempo mitológico

A partir desta noções de Sasa e Zamani Mbiti estuda os diferentes aspectos do tempo mitológico, como o tempo potencial e o tempo actual, o tempo reconhecido e a cronologia, o conceito de passado, o conceito de história e pré-história, o ritmo da vida humana, a morte e a imortalidade, o espaço e o tempo, a descoberta e extensão do futuro. Mbiti foi pioneiro neste estudo em toda a África Austral, devido aos pormenores não cabe aqui, no entanto, o anexo () dá uma ideia geral destes assuntos.

Ray concorda na essência com estas ideias de Mbiti.⁴⁷

Boubou Hama e J. Ki-zerbo, sustentam esta opinião ao que o tempo africano é, às vezes um tempo mítico e social mas que os africanos têm uma consciência de serem agentes de sua própria história e que este tempo africano é um tempo realmente histórico.

Ora, na realidade, não só em Moçambique, em África dominam, hoje, diferentes sistemas educativos: O sistema educativo local, os sistemas veiculados pelas igrejas monoteístas (islâmico ou cristão) e o sistema europeu (com as suas variantes capitalista e, há pouco, socialista)⁴⁸.

⁴⁷ Benjamin RAY, 1976 p 40.

⁴⁸ Considerações mais detalhadas sobre o assunto podem ser encontrados nos artigos de Ali Mazrui and Wagaw - Towards decolonizing Modernity: Education and Culture Conflict pp 35 - 62, e de J. F. Ade Ajayi - The Colonial Process and Historiography in Contemporary Africa: background paper, na mesma obra Final Reports and Papers of the Symposium organized by

Portanto, um sistema «moderno de» educação terá que ter em conta estas fontes de raciocínio.

O tempo mítico e social enunciado corresponde ao primeiro sistema educativo, em que não existem limites nem marcos ou escalonamentos baseados em medidas precisas. Boubou Hama e J. Ki-Zerbo⁴⁹, comparam o tempo mítico com um «vasto oceano sem margens, nem marcos» para o diferenciar do tempo de outros povos a «avenida da história, imenso eixo balizado pelas etapas do progresso».

O tempo "tradicional" africano reflete um tipo de pensamento histórico cujas características principais são, primeiro, a **intemporalidade e a dimensão essencialmente social**. Nestas circunstâncias o tempo, não é simples duração de acontecimentos individuais, é o ritmo da colectividade, por exemplo, a legitimidade de um chefe basea-se num quadro mitológico com referência ao passado e que é aceite por todos. É isso que explica a importância do mito na história. Sob a forma dos costumes dos tempos antigos, o mito justifica a história.

Uma outra característica, é que o tempo "tradicional" africano engloba e integra a eternidade em todos os sentidos. O que significa, por um lado, que as gerações

UNESCO in Dakar (Senegal) from 25 to 29 January 1982. The Educational Process and Historiography in Africa, Paris: PUF, 1985, 151 p.

⁴⁹Idem p 61

passadas não estão perdidas para o tempo presente, permanecem sempre contemporâneas e tão influentes.* O passado está directamente ligado ao presente através do culto, os ancestrais são agentes directos e privilegiados de todos os assuntos que ocorreram séculos depois deles. Por outro lado, os intérpretes dos sonhos, os homens importantes, exercem um peso considerável sobre a acção futura projectada em todos os sentidos político, económico, por exemplo a decisão, em tempos, pela guerra ou pela paz, pela aproximação da prosperidade agrícola ou de intempéries, etc.

A memória colectiva dos grupos, a crença num mundo paralelo dos mortos, imprimiu uma dinâmica histórica na vida dos homens, das colectividades. O tempo perceptível pelos sentidos não passa de um aspecto de um outro tempo vivido por outras dimensões da pessoa.

Este conceito do tempo difere do veículado por outros sistemas educativos, já mencionados por usarem sistemas de medida precisos e possuírem pontos de referência fixados em acontecimentos singularmente importantes como o nascimento de Cristo ou a Hégira.

Evidentemente, na ausência da ideia de um tempo matemático, físico contabilizado pela adição de unidades homogéneas e medido por instrumentos confeccionados para esse fim, o tempo permanece

um elemento vivido e social.»⁵⁰

O desenvolvimento da noção do tempo preciso na Europa, não foi um acontecimento isolado, acompanhou os avanços técnicos científicos e as condições socio-económicas daí resultantes.

Como afirmam Boubou Hama e Ki-Zerbo, a concepção do tempo tal como a detectamos nas sociedades africanas não é inerente ou consubstancial a uma espécie de «natureza» africana. Ela indica um estágio no desenvolvimento económico e social. Eles apontam como provas disso as diferenças que notamos ainda hoje entre o tempo-dinheiro nos habitantes das cidades e o tempo tal como é aprendido pelos habitantes do campo.

Consideram, ainda, que a grande reviravolta na concepção africana do tempo se opera sobretudo pela entrada deste continente no universo do lucro e da acumulação monetária, com a assimilação dos esquemas mentais em vigor nos países que influenciam os africanos económica e culturalmente.⁵¹

Na periodização claramente ideológica como a dos cristãos: ela enquadra e explica o destino do homem

⁵⁰Boubou Hama e J. Ki-Zerbo - O Lugar da História na Sociedade Africana ...ibid p 68

⁵¹Boubou Hama e J. Ki-Zerbo - O Lugar da História na Sociedade Africana Ibid p 70 - 71.

criatura de Deus.⁵² Na Europa, historiadores de carreira adoptaram categorias que eles acreditaram definitivas e absolutas apesar de elas refletirem uma vez mais escolhas ideológicas precisas, Assim nasceram: a Antiguidade, a Idade Média, os tempos Modernos e a Época Contemporânea. É esta periodização neo-cristã que o colonizador, mesmo ateu, mesmo anti-clerical impôs no ensino e na pesquisa em África⁵³

Como se desenvolve o conceito de tempo na criança?

Um estudo sobre a influência cultural na concepção do tempo e emoção apoia a ideia de que a diferença na estrutura cognitiva é primariamente função de factores experimentais do que de factores inatos ou invariantes.

Na epistemologia de Piaget o desenvolvimento do conceito de tempo, depende de operações críticas do pensamento que obedecem a sequências de desenvolvimento fixas, explicação que não é suficiente. Estando a criança envolvida em grupos como ser social, o seu reconhecimento do tempo não é isolado do seu ambiente social. O desenvolvimento cognitivo da criança se realiza na interacção com o mundo que a rodeia, por outras palavras ele forma o seu conceito com base na intersubjectividade nos grupos de idade. Uma das intersubjectividades é a ideia de

⁵²Jean Devisse op cit p 32.

⁵³Jean Devisse ibid p 34.

tempo que difere em cada religião.

Ora, poderíamos dizer, genericamente na sociedade moçambicana ainda são activas, em grau significativo, as diversas noções de tempo associadas às influências culturais e religiosas.

Por exemplo, sob a influência da educação "tradicional" há uma gama muito rica e antiga de medidas de tempo. Os calendários anuais, centrados grosso modo sobre a época das chuvas e das colheitas, ensinados através da vida quotidiana; os meses seguem os ritmos facilmente observáveis, da lua; a duração da vida de um chefe pode ser medida pela acumulação sistemática, anos após anos, de objectos depositados, um a um, em local destinado à sua conservação, até a morte da personagem em referência.

Com a igreja católica surgem outras noções sobre o tempo. A esperança messiânica esta por de trás da proliferação de muitas igrejas independentes centrados à volta de indivíduos que simbolizam esta esperança.

O problema está em reconhecer que estes marcos valem tanto como outros desde que nos esforcemos por os conhecer e compreender, como argumenta Devisse⁵⁴

⁵⁴Jean Devisse, op cit p 33.

2. ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES USADOS NO ENSINO DA HISTÓRIA

A questão da abordagem epistemológica dos livros escolares tem sido discutido em muitos países, tentando uma abordagem nova da História.

Luigi Canjani⁵⁵, referindo-se às críticas do actual curriculum e dos manuais escolares, intervém na controvérsia iniciada por Edoardo Grendi no seu artigo "Del Senso Comune Storiografico". Aqui está um actual e importante debate entre os críticos dos livros escolares, por um lado, Grendi a insurgir se contra as simplificações e a transmissão de conhecimentos acabados, em forma de sínteses elaboradas, numa abordagem teleológica e racionalista e em oposição à autenticidade histórica da experiência sobretudo familiar. Por outro, Canjani a atribuir a responsabilidade à sociedade e às mentalidades contemporâneas que contribuem para a compreensão do passado.

Em França, a necessidade de se evitar lacunas e desajustes de abordagem do conteúdo levou a rejeição do livro único. Segundo Huguette Bergeron⁵⁶, os manuais

⁵⁵Luigi Canjani. Past and Future, or History Textbooks and the Obscure Object Desire. In History and Social Studies - Methodologies of Textbooks Analysis. (ed.) Hilary Bourdillon. op cit p 60.

⁵⁶Huguette Bergeron, School Textbooks: Books Like an Other? IN: Hilary Bourdillon, p 127.

"oficiais" não são recomendados pelo Ministério da Educação: os manuais são preparados e publicados pelo sector privado, sem interferência particular e de acordo com as regras do mercado livre.

A Noruega⁵⁷ é um caso oposto à França, porque prefere uma política de controlo centralizado da produção do livro escolar.

O Brasil constitui um caso singular pela contudência com que desmascara a manipulação ideológica do ensino em defesa dos interesses da burguesia. Um estudo levado a cabo por G. de Faria⁵⁸ sobre a ideologia e o livro didáctico refere-se à predominância da visão burguesa e conclui que a ideologia burguesa não apreende a base material, não vê as relações entre os homens. Existe defasagem entre a realidade e o pensamento e que a burguesia só capta a primeira superficialmente.

Em resumo a tendência contemporânea, é de procura de uma abordagem mais autêntica e menos parcial do ensino da História. Uma abordagem mais pragmática e crítica do conhecimento que possa ajudar a ultrapassar os preconceitos, estereótipos e tendências discriminatórias impostas pela "doutrina oficial" e envolver a sociedade como protagonista do processo histórico.

⁵⁷Egil Børre Johnson op cit p 145 - 146.

⁵⁸Ana Lúcia G, de Faria, Ideologia no Livro Didáctico. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p 69 -72

No caso de Moçambique o único estudo sobre os livros escolares de História se refere aos produzidos após 1983, dentro do SNE.

Contudo, é insuficiente limitar o estudo das influências ideológicas e sócio-culturais a um momento único ou reclamar uma perspectiva micro-histórica ou de representação de minorias étnicas como as tendências actuais . É necessário dar uma dimensão histórica epistemológica na análise de sociedades multiculturais de modo a poder identificar o que é comum e o que é diferente, ou seja não basta uma análise de materiais de História que se limita aos conteúdos que aprendem os utentes, mas é importante saber como aprendem o que implica ter em conta formas de pensamento, da filosofia de vida das comunidades que utilizam esses livros .

É importante fazer um julgamento dos efeitos das mudanças imediatas dos factos, das mudanças conjunturais, mudanças estruturais relativos aos grandes processos, para que possa fazer uma análise multidimensional e imparcial dos processos.

Por isso optei pela seguinte análise.

CAPÍTULO III

1. Metodologia

Neste capítulo, apresenta-se o âmbito da limitação do tema, os argumentos das opções seguidas no estudo, os procedimentos metodológicos para a pesquisa e análise de dados.

O tratamento dos capítulos e temas neste trabalho segue o critério de procurar articular os aspectos teóricos ideológicos e sócio-culturais com as constatações práticas dos livros e da população alvo de modo a apresentar uma certa unidade e coesão da estrutura entre as partes.

A. Delimitação da pesquisa

Pretende-se neste trabalho analisar os conteúdos dos livros de história adoptados para o ensino primário desde 1960 à actualidade. Considerar os contextos curriculares, pedagógicos, sócio-culturais e políticos.

A disciplina de história tem sido a mais comprometida com a ideologia da classe dominante sendo por isso de particular significado explicitar a ideologia subjacente nos livros escolares desta área.

A escolha do nível da 4ª classe deve-se às seguintes razões:

- a) Por ser a classe inicial no ensino da História e por isso a mais abrangente em termos de população escolar visada;
- b) Pelo facto desta classe abranger crianças com fraca maturidade e capacidade crítica, o que confere um significado muito importante na transmissão ideológica bem como na inserção socio-cultural.
- c) Considerando que a iniciação desperta a criança para a consciência Histórica e para o conceito de tempo.

B. Procedimento metodológico

Para realizar o presente estudo procedeu-se da seguinte maneira:

- a) Procura de documentação no Arquivo Histórico de Moçambique e no Ministério da Educação, no INDE e entidades singulares que tivessem arquivo pessoal livros e outros documentos úteis.
- b) Investigação e análise de três livros de História do ensino primário correspondentes a três períodos: tempo colonial, luta armada e pós-independência;
- c) Na aplicação dos testes e inquéritos a amostragem seguiu os seguintes critérios:
 - Inquéritos e testes a trinta alunos, dez por cada uma das seguintes escolas:

Escola Primária Amilcar Cabral em Xai-Xai; Escola Primária das Mahotas (zona suburbana) e Escola Primária 3 de Fevereiro, (Zona Urbana) ambas em Maputo Cidade.

- 3 Professores com experiência de ensino deste nível desde o tempo colonial

- 5 elementos da comunidade

d) Os testes aos alunos consistiram no uso de gráficos de tempo para verificar a capacidade de transposição de datas e acontecimentos de um texto para um gráfico e vice-versa; ordenação de dados e acontecimentos; classificação de acontecimentos que se deram antes ou depois, ou simultaneamente no mesmo lugar ou em lugares diferentes; elaboração de uma periodização; interpretação de alguns factos com uma lógica temporal; utilização de medidas de tempo (ano, século, milénio) para localizar acontecimentos ou processos e a capacidade de contar histórias por escrito.

e) Foram feitas entrevistas aos professores e à pessoas da comunidade com o objectivo de:

Aos professores

- Recolha de experiências dos professores, vivências ou conhecimento das diferentes etapas, desde o tempo colonial à actualidade. Sobre o ensino da História, inculcação de

valores e atitudes, ideologia, conteúdos e metodologia de ensino.

À comunidade

- captar as noções de história contadas no meio social.

- comparar a forma como é ensinada a História na escola e a utilização de referências locais.

Foram analisadas as seguintes categorias:

- a) interesse epistemológico da pesquisa do livro escolar;
- b) afirmações do livro escolar;
- c) conceitos;
- d) valores;
- e) características interna e externa do esboço;
- f) forma de abordagem geral dos conteúdos;
- g) Identificação das teorias e métodos da disciplina
- h) análise de materiais escolares com enfoque nas funções didáticas que assumem para o professor e o aluno.

CAPÍTULO IV

Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise dos livros, dos testes aos alunos bem como das entrevistas à professores e a algumas pessoas da comunidade, visando a verificação das diferentes formas de conceber o mundo a cultura e ideologias que se pretende veicular através do ensino .

1. Análise dos livros do ensino de História em Moçambique

1.1. Interesse da pesquisa e conteúdo do livro

Embora existam referências que confirmam a importância de outras fontes fora da escola e não apenas as dos professores, contudo, muitos intervenientes consideram que a dependência dos livros escolares continua a ser um elemento importante na aprendizagem da História, Geografia e Estudos Sociais .

A imagem do livro quanto ao conteúdo, como se pode ver no anexo 2 - Quadro de conteúdos, é bastante deformada e incompleta nos diferentes períodos. Admite-se sempre, a primazia da História do grupo dominante, contrastando com um limitado ou nulo conhecimento recíproco.

No tempo colonial ensinava-se a História dos reis e de grandes figuras da História de Portugal, ignorando-se completamente a História do País. A política assimilacionista portuguesa, que visava a edificação da grande nação passando por cima das diferenças territoriais



e culturais, teve como efeito a visão homogénea e uniforme do livro escolar. Durante a luta de libertação operou-se o inverso, a tentativa de se recuperar a nossa História, a nossa identidade, levou a que fosse dada muita ênfase às acções dos chefes locais. No pós- independência, em particular após a criação do Sistema Nacional de Educação - SNE, as tendências de privilegiar a História nacional, a educação patriótica, continuam. As relações de parentesco, as funções sociais e económicas das famílias, os aspectos tradicionais da vida da nação como os costumes as cerimónias, formas aceites de comportamento, a dança, a música, a literatura oral e escrita, importantes elementos para a construção da ideia de nação, são em geral omitidas.

Se olharmos para os objectivos da educação como sendo iniciar os alunos na herança cultural da sociedade, é legítimo perguntar qual é o capital cultural em que assenta a nossa sociedade?

Sem dúvidas a compreensão das formas de cultura e de racionalidade dos povos implica explorar os pressupostos epistemológicos que determinam as bases da concepção da educação - se ela se baseia na instrução de valores instrumentais (aplicação de conceitos que se pretende universais) ou na reflexão sobre os valores específicos.

1.2. Problemas que os livros levantam

1.2.1. Análise de afirmações e formação de conceitos

Os textos dos livros revelam a identidade e os modos de nacionalidade a que pertencem.

A identidade Nacional e a consciência histórica

A origem da nacionalidade portuguesa é explicada a partir da Lusitânia. O crescimento da nação é explicada pelos descobrimentos e expansão portuguesa para outros territórios, sendo a partida um conceito ambíguo.

"Os Lusitanos foram os nosso antepassados: os portugueses descendem dos Lusitanos (...)

1ª dinastia, período da conquista territorial⁵⁹"

"O território de Portugal, onde o Estado pode exercer o poder, é o seguinte, fixado pelo artigo 1º da Constituição..." (incluía Portugal e as colónias).

Durante a Luta Armada, o tratamento "o império de Monomotapa e seus reinos⁶⁰ visam identificar os grupos populacionais de que faz parte a maioria do povo moçambicano.

Prepara-se a ideia de unidade em função do inimigo comum.

⁵⁹Ernâni Rosas, História de Portugal - 4ª classe. Porto: Oficinas Gráficas, s/d. p 6; 32.

⁶⁰Ibid p 5 - 67.

A presença portuguesa⁶¹ é vista como factor da decadência do comércio que se vinha desenvolvendo desde há muito com os árabes. A penetração portuguesa, dos comerciantes e não raras vezes dos missionários, para o interior é considerada violação e a causa da desestabilização e do crescimento dos conflitos entre os reinos que se rivalizam.

"...os missionários exerciam uma influência decisiva na colonização"⁶²

O início do sistema de prazos⁶³ correlaciona-se com o comércio de escravos africanos, mas mais tarde estes mesmos desencadeam as lutas de resistência contra a colonização.

As explicações e justificações dadas em geral são uma espécie de contra-história da versão portuguesa, com um objectivo de repor a verdade.

No pós- Independência com a criação do SNE, o livro procura ajudar a criança no desenvolvimento da consciência do passado colonial, do sentido de mudança e da identidade nacional, através da história contada pelos pais sobre

⁶¹História de Moçambique, - 4ª classe FRELIMO . op cit p 24, 36, 40.

⁶²Ibid p 53.

⁶³Ibid p 43.

como era a vida, a escola, o trabalho, a saúde no seu tempo⁶⁴: Há uma continuidade entre a luta de resistência com a luta de libertação nacional, o que pode levar a uma visão limitada da História.

"O Povo Moçambicano sempre resistiu ao colonialismo português. O Povo Moçambicano nunca aceitou ser explorado"⁶⁵

A resistência do povo moçambicano contra o colonialismo português foi continuada pela FRELIMO. A FRELIMO dirigiu a Luta Armada contra os colonialistas portugueses até a independência de Moçambique"⁶⁶

1.2.2. Valores e atitudes nos livros

No livro de História de Portugal, o nacionalismo é exacerbado desde as origens . A ideia de Pátria funde-se aqui com a cristandade assumindo a forma de um nacionalismo bíblico.⁶⁷

Valores primários, ontológicos, normativos são substituídos pela mitificação da História : os heróis ilustres: D Afonso

⁶⁴Livro de História - 4ª classe: O Meu Livro De História. INDE, 1985. p 30.

⁶⁵Ibid p 50.

⁶⁶Ibid p 58.

⁶⁷Ver: Ernâni Rosas, História de Portugal op cit p 9 -10; 12;19;29 - 31;63 - 64.

Henriques, o "fundador da Nacionalidade", o Infante D. Henrique, Vasco da Gama e Pedro Alves Cabral, que concorreram para criar o Império. ⁶⁸

Os grandes feitos, símbolos do nacionalismo: a Fundação da Nacionalidade, Aljubarrota, a Restauração, a vitória contra as invasões Francesas, os Descobrimentos.

O nacionalismo Salazarista mitifica os valores históricos portugueses e apresenta a expansão ultramarina como uma acção heróica e transcendente ⁶⁹.

Durante a Luta Armada há um processo de identificação automática com as figuras que exerciam acções de oposição ao Estado colonial, com os chefes de resistência à ocupação. As grandes figuras do povo passam a ser aquelas que fizeram as lutas de resistência. Exemplos dos mitos dos heróis é o caso de Tchaca⁷⁰.

Na memória africana, a lembrança da aventura do reino zulu, tornado forte por Tchaka (1816 - 1828), ainda hoje mistura lenda e História. Esta narração, como Diz Marc

⁶⁸Ver: Erâneni Rosas, História de Portugal op cit p 24 - 25; 52 - 56; 59; 61; 118.

⁶⁹Ibid p 54 - 62.

⁷⁰Ver História de Moçambique, FRELUMO, 1971. p 56 - 58.

Ferro⁷¹ é uma reconstrução dos Historiadores, pois na memória Zulu e principalmente para lá das fronteiras da África do Sul, a vida de Tchaka tem outra realidade, a meio caminho do mito e da lenda. O mesmo se passa com Ngungunhane⁷².

No livro de História de Moçambique aprovado para o Sistema Nacional da Educação, pode observar-se a exaltação de grandes figuras da luta de libertação. Nos diferentes lugares são mencionados exemplos de batalhas, acções heróicas, exemplos de coragem, bravura e lealdade dos chefes (exemplo⁷³ Nungunhane, Maguiguane, Molid-Volay, Khupula, Farlahi, Mataca, Mussa Quanto e dos camponeses; Eduardo Mondlane símbolo da Unidade Nacional e outros heróis que tombaram na luta contra o colonialismo.

A Nação aparece como resultado da demolição das estruturas coloniais. No entanto esta luta pela construção da nação não termina com a independência, a necessidade de adoptar mecanismos de despertar e desenvolver a consciência nacional, e de recuperar a nossa História foram já identificados.

⁷¹Marc Ferro, A manipulação da História no Ensino e nos meios de Comunicação. (trad. de Wladimir Araujo). São Paulo: IBRASA; 1983. p 36.

⁷²Ibid 67 - 69.

⁷³Ibid p 52 - 56: p 75 - 76.

Osório⁷⁴ refere que a narração do passado é uma construção manipulada do mito da unidade nacional, os heróis estão ao serviço de finalidades moralizadoras e políticas.

Na minha opinião, há que criar o motivo e o gosto pela História . Para além de narrar factos, a história terá como objectivos específicos o amor à pátria, à terra, à aquilo que é seu, o respeito pelos antepassados que se destacaram, ou seja, a educação ideológica com vista a melhor inserção do indivíduo na sociedade.

1.2.3. Ideologias

Fazendo uma comparação de expressões utilizadas nos diferentes livros, é possível avaliar as intenções ideológicas. Por exemplo:

Na História de Portugal de Ernâni Rosas, passagens descritivas e prescritivas aparecem misturadas, no fim de cada tema há um resumo cujo domínio deve ser confirmado pelo questionário a seguir.

Relações de causa são parciais, atribui-se sempre ao mérito do rei, do navegador etc de qualquer acontecimento importante.

As afirmações são na sua forma externa determinísticas

⁷⁴Conceição Osório, Educação e Ensino da História, In: Moçambique: 16 anos de Historiografia, op cit p 185.

dentro de uma profusão de factos. Os conceitos são adequados a época e ao espaço histórico, exemplo. Em geral refletem uma visão unilateral.

Na História de Moçambique, FRELIMO, as afirmações são na sua forma externa determinísticas, não dando ao aluno a possibilidade de interrogar-se sobre o conhecimento, as conclusões e o questionário reduzem a complexidade dos conteúdos bastante sobrecarregado. Há tendência de transferir conceitos estranhos ao mundo africano, exemplo vassalagem, senhores feudais

NO Livro de História, INDE, as orientações para buscar os documentos permitem actividades específicas e a colocação de alternativas no estudo, ex: ouvimos o que as pessoas dizem, observamos o quadro com datas, lemos documentos coloniais, etc.

Há possibilidade de uma abordagem multi-dimensional orientada pelo professor, quando este não tomar os exemplos dos conteúdos como prescritivos.

Em resumo, tanto no tempo colonial como no pós independência o programa de História continuou carregado de um conteúdo ideologizado. Se o conteúdo de História antes da independência ressaltava as grandes conquistas como os descobrimentos, sem fazer a mínima referência a História do aluno, depois da independência o mesmo peso ideológico continua a verificar-se nos materiais. O aluno continua

impedido de desenvolver o seu conhecimento sobre todo o País, a História ocupa-se muito dos feitos heróicos dos guerrilheiros da luta de libertação nacional.

Com a reforma de 1974, houve uma reformulação dos programas do ensino sem haver qualquer trabalho de investigação. A partir de então assiste-se a uma mudança brusca dos conteúdos do ensino. Mas esta mudança estava muito longe de corresponder a realidade cultural dos alunos. Em quase todas as disciplinas a ideologia da FRELIMO ocupava uma percentagem significativa.

1.2.4. Tipo de livro e metodologia de abordagem

Algumas análises sobre os manuais feitas no país limitam-se ao texto escrito. Mas as imagens, diagramas, mapas, esquemas de várias cores, a apresentação gráfica, contribuem para a aprendizagem do aluno. Alguns destes recursos contêm mensagens escondidas, que não podem ser separados do texto escrito. Este procedimento poderá revelar propósitos escondidos, identificar preconceitos que estão por detrás do uso de palavras, da selecção ou omissão de assuntos controversos.

Daí que importa saber o tipo de livro, alguns livros são utilizados por crianças apenas como material básico na escola, exemplo Livro I e II. Outros podem ser vistos como

colecção de fontes como caderno de exercício no uso dos diversos documentos pelos alunos, como sujeitos pensantes, este é o caso do livro de História da 4ª classe,, INDE. Neste livro, a metodologia utilizada implica uma actividade de auto-aprendzagem activa do aluno e uma iniciação à investigação. Porém, verifica-se, por vezes, um choque entre os conteúdos do livro e a realidade vivida anteriormente.

1.2.5. A noção do tempo nos livros escolares

No livro da História de Portugal há uma sequência cronológica bem definida e estruturada. Em cada capítulo apresenta se um quadro cronológico.

Na História de Moçambique da FRELIMO, a História é construída cronologicamente nos seus diferentes aspectos e com períodos que demarcam as mudanças desde antes da presença colonial. No entanto não se apresenta nenhum quadro cronológico.

Na Livro de História do INDE, faz-se a iniciação à noção do passado a partir da história da vida dos alunos e dos seus pais, da história da escola, aldeia ou bairro para reconstruir a história nacional. Esta iniciação continua na 5ª classe, constituindo os dois manuais uma unidade.

Há uma série de actividades que visam treinar a noção de contemporaneidade, de sucessão de acontecimentos, de ordenação de acontecimentos, de comparação e extrapolação dos factos a partir de um texto, mapa ou qualquer imagem, de construção e interpretação de gráficos de tempo. Porém, mudança rápida da estrutura de organização social, exemplo o desaparecimento das aldeias comunais, assembleias do povo, etc, dava a entender mesmo na altura da introdução do livro alguns conteúdos estavam ultrapassados. Pois, de uma maneira geral os livros escolares não são facilmente adaptáveis a mudanças não antecipadas na sociedade.

Os pais não têm na memória activa alguns factos do passado, que são anteriores à sua idade, sendo difícil ajudar os alunos a recontar.

"Também nas outras províncias do país havia trabalho forçado. Em algumas delas o trabalho forçado era chamado chibalo - Xibalo"⁷⁵,

2.Dados do Inquérito feito aos alunos

As mães das crianças das três escolas⁷⁶ apresentam um nível de habilitações inferior ao dos pais e a maior parte delas possuem um nível inferior à 4ª classe, o que

⁷⁵Ibid p 34.

⁷⁶Escola 3 de Fevereiro, Mahotas na cidade de Maputo e Amilcar Cabral em Gaza.

dificulta o acompanhamento destas em casa.

Há um número equilibrado entre crianças do sexo masculino e feminino na idade dos 10 a 15, ou seja crianças da mesma idade dos alunos, que podem ser importantes instrumentos de apoio na aprendizagem.

Há uma diferença ocupacional de acordo com os meios sendo a cidade com profissões de maior rendimento económico. Esta tendência diminui a medida que se avança para o campo. No campo predominam mais os mineiros dado o fluxo migratório para as minas do rand. A zona das Mahotas assume características semi-rurais daí se justifica o aparecimento de um número significativo de mulheres camponesas.

Portanto, o capital cultural que os pais revelam em termos de habilitações, ocupação, disponibilidade para apoiar as crianças, e do habitus (por exemplo os pais não contam histórias, não ensinam canções às crianças como mostraram os testes, anexo nº 5 passam algumas das tradições significativas, não desenvolvem assim o gosto pela História.

3. Resultados dos testes aos alunos

Foi aplicado um teste em crianças da 4ª classes do ensino primário, das escolas Almícar Cabral em Xai-xai, Escola Primária das Mahotas, na zona suburbana de Maputo e

escola Primária 3 de Fevereiro na Cidade de Maputo. O objectivo deste teste é avaliar a percepção que as crianças têm da História. O teste continha questões relacionadas com o domínio de conceitos, conhecimento de alguns factos da História de Moçambique, noção de tempo como: ordenação, duração, Simultaneidade, Sequência, através de preenchimento de um quadro cronológico e da construção de um gráfico de tempo.

Comentários do resultado dos testes

Podemos notar nesta síntese do discurso das crianças da escola seu preconceito em relação ao trabalho. Nas perguntas 1 e 2, por exemplo 13 crianças associam o chibalo e o colonialismo com o trabalho nas plantações, construções de estrada, etc em vez "trabalho forçado" e "dominação e exploração estrangeira"

Não sabem dizer quais os procedimentos para reconstituir a história, (pergunta 4) sendo de notar que a metodologia recomenda o trabalho com as fontes.

O tempo para elas é muito abstracto, algumas crianças (pergunta 5 e 6) conseguem registar no quadro cronológicos e no gráfico os acontecimentos mas sem nenhuma ordem temporal.

A maioria das crianças destes três meios fazem muito bem o cálculo dos anos que tinham em relação a qualquer ano (pergunta 7).

Há uma diferença entre o discurso das crianças das escolas

do campo e das crianças das escolas da cidade (Ver o anexo nº 6 gráfico, pergunta 8).

As crianças de origem camponesa tentam a acomodar a contradição realidade do dia a dia com justificativas da realidade mítica que se pode encontrar nas fábulas, nas lições de moral e histórias educativas que valorizam a sua vivência cultural. Elas revelam ter uma preparação para herdar as tradições e os valores culturais dos seus pais e avós. As crianças da cidade revelam muitas dificuldades em contar uma história com coerência lógica própria, o discurso torna-se muito pobre. Enquanto a maioria das crianças do campo escrevem mais de 10 linhas de contos ligados à vida e a função de determinados animais selvagens, as da cidade procuram lembrar se de um brinquedo, ou qualquer coisa de interesse para si que os pais compraram e se não se lembram então o papel fica em branco. As crianças da cidade revelam que não tem referências de nenhuma tradição ou valor cultural quer em contos, canções, lendas porque os pais/avós não contam, a sua vida ocupada não permite fazê-lo. Para mim a questão parece mais profunda, não se deve apenas à falta de tempo dos pais mas também a carência de referências desta nova classe cujo capital económico não foi acompanhado por um capital cultural, nem por habitus urbanos, resultando daí o vazio que as crianças revelam.

(Ver anexo Nº 6 no gráfico de barras dos resultados do teste e as redacções).

4. Alguns dados das entrevistas a professores

Os professores exprimem o que acham do ensino primário no tempo colonial e neste período pós-independência, no que se refere à disciplina de História, destacando os seguintes pontos: Inculcação de valores culturais ideológicos; conhecimentos; conceitos (tempo, família, nação, pátria), imparcialidade ou neutralidade, generalização:

4.1. Inculcação de valores

(A)⁷⁷ " A ideologia é inerente a qualquer disciplina - o ensino reproduz a ideologia do grupo dominante, independentemente de sistema político, mesmo que isso dependa da perícia dos autores dos materiais e dos professores. Mas a educação é a chave para veicular a ideologia, a cultura, o patriotismo, e de forma específica para a disciplina de História.

(C)⁷⁸ "O conteúdo de História de Portugal não tinha nada a ver com a cultura do aluno. O objectivo número um

⁷⁷ Professora (A), com 23 anos de serviço e possui uma larga experiência profissional em educação. Tendo passado por vários cursos de formação especializada no ensino, de entre os quais a Escola Normal, o Magistério Primário e o Bacharelato em Educação.

⁷⁸ Professor (C), com 20 anos de serviço, possui uma larga experiência em educação. Passou por vários cursos de formação especializada no ensino, tais como Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar, Escola Superior para Direcção e Organização da Educação, Instituto Superior Pedagógico. Tendo leccionado o ensino primário e secundário foi Director da Escola e Director Distrital da Educação.

era que o aluno tivesse a consciência de que ele é português".

4.2. Conhecimentos - 1º A estrutura dos materiais

(A) "Em Moçambique, na década 50, o livro de História estava muito desenvolvido, muito sobrecarregado, com todas as etapas, com todas as explicações, casamentos de rainhas com "estrangeiros" espanhóis e suas implicações, as batalhas travadas até a implementação da república, portanto, com detalhes a par e e passo do que ia acontecendo.

C) No período colonial, dizem os professores, é verdade que todo o conteúdo estava virado para Portugal, mas de forma geral os livros eram muito fortes em termos de educação moral. A lição moral era muito simples o aluno não precisava de fazer grande esforço.

4.3. Conceitos

(A) "A terminologia é muito emocional e muito negativa. Uma coisa é desenvolver a consciência patriótica outra é gerar o ódio nas pessoas, exemplo. "cortaram-lhe o braço ou a perna, ... " é violenta, é agressiva para crianças de 8-10 anos".

4.4. O tempo

(A) por aí adiante, tem que se mostrar que a História continua. E não limitar a história presente ou à história da FRELIMO. A colonização portuguesa e a luta de libertação são partes da História de Moçambique."

(B) "Os africanos têm a sua maneira de interpretar os fenómenos, contam o tempo do presente para o passado, as cerimónias cíclicas que testemunham a sua ligação com o passado e com os "antepassados."

4.5. família, nação, pátria, heróis

(A) " A história de Portugal ensinada no tempo colonial era de, uma maneira geral, uma História assumida, nenhuma figura era contestada, Vasco da Gama e outros, figuras por aí. Isto por que versa de assuntos passados há muito tempo. Na nossa História o único que é assumido como herói é Eduardo Mondlane."

(A) "Por é que não atingimos os nossos objectivos? Se bem que a História deve veicular uma certa ideologia, não é problema só desta disciplina. Há um determinado padrão a considerar a estatura do cidadão moçambicano, que deve aparecer de uma forma latente e não declarada. Em vez de se dizer nós temos que construir isto ou aquilo, é preciso introduzir valores assumidos, consagrados, o respeito e tudo isso que faz um cidadão perfeito.

4.6. Metodologia

(B) " No tempo colonial a metodologia básica era a escolástica, a língua portuguesa era disciplina fundamental desde o currículo de 1926"

(A) "A metodologia dos materiais do SNE é interessante começa por ele próprio, a sua própria História mas há que moderar.

(C) O ensino no tempo colonial, baseava-se na reprodução mecânica de factos Históricos que aconteceram em Portugal, as datas mais importantes, os reis. Os mecanismos do ensino de História não permitiam que o aluno conhecesse a sua realidade.

4.7. Os testemunhas

(A) " Os tais alvos do colonialismo ainda estão vivos o que gera confusão... A criança não gosta destas coisas que fazem sofrer, deve explicar-se que era o sistema, em termos do regime ou que detêm o poder e não em termos das pessoas singulares, os portugueses."

5. Alguns dados das entrevistas a alguns elementos da comunidade

O que acha da Escola, no tempo colonial?

(D)⁷⁹ Na escola da missão além de estudar havia alguns

⁷⁹Camponesa(D)veio para a cidade visitar os vilhos. trabalha na extração do carvão vegetal e estudou numa missão, 3ª classe rudimentar.

dias escolhidos para trabalho na machamba ou em casa do professor. Actualmente a maior dificuldade está nos preços elevados dos livros e a exigência de dinheiro pelo professor actual. Na escola actualmente falta a educação moral, respeito aos mais velhos. O tipo de danças, o vestuário, a televisão revelam desvios morais.

E)⁸⁰ na escola da missão, ensinava-se usando a palmatória. Por outro lado havia muito controlo dos pais. A escola era vista como garantias de emprego.

⁸⁰Motorista, educado numa família religiosa, Católica, em Incaia

V. CAPÍTULO

Conclusões e Recomendações

A natureza do trabalho realizado que faz uma abordagem sobre implicações ideológicas e contextos sócio-culturais em fases diferentes da História, pretende demonstrar que nos livros escolares, elemento essencial da formação da personalidade dos alunos, se reflecte uma permanente preocupação de inculcar ideologias, valores, hábitos que correspondem, aos interesses e vivências dos grupos dominantes.

A interpretação dos significados ideológicos e sócio-culturais no processo da formação da consciência histórica revelam que a escola funciona como um mecanismo reprodutor de estruturas sociais, de processos de socialização e aculturação dos alunos.

O estudo das relações entre a História e a ideologia com base em alguns indicadores retirados dos manuais e programas escolares e recolhidos das opiniões dos alunos, dos professores e dos pais permite caracterizar as memórias históricas matrizes e identificar as contradições nos diferentes períodos e sistemas (colonial, durante a luta armada e pós-independência).

Os livros escolares passam o discurso da ideologia dominante, afectam o modo de apresentação do conhecimento, que por vezes se faz por uma via dogmática, por uma via

doutrinária ou ainda por uma via crítica.

O estilo pedagógico pode servir para restringir e desencorajar o aluno ou ainda para libertar a sua iniciativa e elevar a sua consciência crítica e histórica.

Recomendações

Na selecção dos conteúdos é necessário adoptar critérios que permitam incluir uma série de valores claramente fixados e justificados.

Tomar em conta que a educação ao transmitir conteúdos ideológicos por meio de textos de livros escolares molda a personalidade das crianças a partir duma postura ideológica dominante, em prejuizo do desenvolvimento da sua iniciativa, capacidade crítica e inserção no meio sócio-cultural.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ANALISE DOS LIVROS ESCOLARES

BERGERON, Huguette Bergeron, School Textbooks: Books Like an Other? IN: Hilary Bourdillon, pp 125 - 129.

Egil Bórre Johnson, Textbook research in Norway. pp 145 - 148.

BIVAR, Maria de Fátima, Ensino Primário e Ideologia Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971, 263 p.

CAJANI, Luiji, Past and Future, or History Textbooks and the Obscure Object of Desire. In: History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis, (ed Hilary Bourdillon) Amsterdam: Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

CARVALHO, Costa, Os livros Escolares. Lisboa: António José da Costa Carvalho, 1972. 140 p.

FRITZSCHE, K. Peter, Prejudice and Underlying Assumptions. In: History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis, (ed Hilary Bourdillon) Amsterdam: Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

SLATER, John, Report. In: History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis, (ed Hilary Bourdillon) Amsterdam: Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

WAIN, Kenneth, Different Perspectives on Evaluating Textbooks. In: History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis, (ed Hilary Bourdillon) Amsterdam: Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

WEINBRENNER, Peter, Methodologies of Textbook Analysis used to date. In: History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis, (ed Hilary Bourdillon) Amsterdam: Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.

Anuário da Moçambique sobre a Educação, 1932 - 33.

Meeting of Working Group to Determine the Procedure for the Preparation of a Model Textbook in History on the base of the Abridged Version of the General History of Africa: Final Draft: UNESCO, Breda, Daka, 26 - 28 November 1986.

Meeting of Experts of History Teaching and Textbooks in Africa Schools The Problems of writing History Textbooks: The case of East Africa, UNESCO, Nairobi, 6 - 10 de March 1989.

Meeting of Expert on Textbooks and Teaching of History in Africa Schools: Drift Final Report, UNESCO Nairobi, 6 - 10 March 1989.

História ideologia e cultura

AJAYI, J. F.: Historical Education in África, Meeting of Expert on Textbooks and Teaching of History in African Schools. UNESCO, Nairobi: 6 - 10 March 1989, p 1 - 14.

AZEVEDO, Mário J., The Legacy of Colonial Education in Mozambique (1876 - 1976). A Current Bibliography of African Affairs, vol 11, nº 1 (1978 - 1979), p 3 - 16. (AHM)

ALTUSSER, Louis, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1974. 120 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean- Claude, A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.

BOURDIEU, Pierre, La pratique de L'anthropologie reflexive, nx3, Une doute radical (extraído de " Réponses: pour une anthropologie réflexive, Paris, Le Seuil, 1992, pp 207 - 216.

BOURDIEU, Pierre, The Forms of Capital, In: J Richardsson of Theory and Research for the Sociology od Education, New York: Green Wood Press, 1986.

BOURDEIU, Peirre, Extracto de The Distinction. A Social Critique of Judgement of Taste. Cambridge, Massachusetts: Havard University Press, 1984.

BELCHIOR, Manuel Dias, Evolução Política do Ensino em Moçambique. In: Moçambique: Curso de extensão Universitária, 1964 - 65. Lisboa: Instituto Superior de Ciências e política Ultramarina, 1964 - 65, p 635 - 674.
(AHM)

CROSS, Michael, Curriculum Policies and Process in Mozambique, 1930 . 1989. In: Taylor N.(ed) Inventing Knowledge. Cape Town: Masten Muller Longman.

Da SILVA, Marcos A., Repensando a História, Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1984. 141 p.

DEVISSE, J., Etnocentrismos: Como ensinar a História em África? Recherche Pedagogie et Culture n° 46, Mars - Avril, 1980

EVANS-PRITCHARD, E. E., Antropologia Social. Lisboa: Edições

70, 1972. 210p.

* FERRO, Marc, A Manipulação da História no Ensino e nos meios de Comunicação, Paris: Payot, 1981 .- 306 p.

GEERTZ, Clifford, A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 323 p.

GOODY, JACK & WATT, Ian, The Consequences of Literacy. In: J. Goody (ed) Literacy in Traditional societies. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

HAMA, Boubou, e KI-ZERBO, Joseph, Lugar da História na Sociedade Africana, in: Ki-Zerbo (Coord) História Geral de África: I Metodologia e Pré-História da África. Atica: UNESCO, 1982.

HARRIES, Marvin, El Desarrollo de la Teoria Antropológica: Una História de las Teorias de la Cultura ./ marvin Harries .- Madrid: Espanha Editores SA, 1978 .- 691 p.

HEDGES, David, Educação, Missões e a Ideologia Política de Assimilação, 1930 - 1960. Cadernos de História nº 1 (Junho de 1985), p 7 - 18.

JUNOD, Henrique A., Usos e Costumes dos Bantu: A vida de uma tribo do Sul de África tomo II 2ª ed. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1974.

KARP, Ivan, African Systems of Thought ./ Ivan Karp .// in: Africa ./ Edited by Phillis M. Martin and Patrick O'Meara .- 2nd edition .- London: African Edition Macmillan Publishers, 1987 .- p. 199 - 211. (1st edition USA India

KATUPHA, J.M.M., Alguns dados sobre a situação linguística em Moçambique e a sua influência no desenvolvimento

rural. In: Cadernos de História/ UEM, nº 2, Agosto 1985.
KNOFF, Alfred, Hights Points Anthropology ./ Alfred Knopf .-
Paul Bohannan and Mark Glazer, 1973.

KESSING, Roger M., Cultural Anthropology: A Contemporary
Perspective ./ Roger M. Kessing .- 2nd edition .- Florida
(sl): Saunders College .- 1981 .- 560 p.

LUNDIN DE COLOANE, Iraê Baptista, A dissociação cultural:
Um estudo do perfil socio-cultural da Sociedade Doméstica
Rural e a Transmissão do Novo Hábito através da
escolarização formal, Maputo: ASDI/INDE (Avaliação do livro
escolar), Março 1991.

x **MONDLANE**, Eduardo, Lutar por Moçambique. Lisboa: Livraria
Sá da Costa Editora, 1975. 251 p.

NOSELLA, Maria Lourdes Chagas Deiró, As belas Mentiras: A
Ideologia Subjacente aos Textos Didácticos, 10 ed, São
Paulo: Editora Moraes, 1981. 200 p.

PEREIRA, Luís Filipe, Education in Mozambique - 1975 -
1985. IN: Mozambique! Stockholm: Kultuuset, 1987. pp 145 -
154.

x **PIRES**, Edmundo Andrade, Evolução do Ensino em Moçambique
nos últimos 40 anos. Lourenço Marque Imprensa Nacional,
1966. 30 p.

RIESMAN, Paul, The Formation of Personality in Fulani
Ethnopsycology, In: Michael Jackson / Ivan Karp. Upsala
Studies in Cultural antropolgy nº14, 1990.

SAMPAIO, Lopo Vaz, Conselho Superior do Império, BGC, 191,

Maio de 1941, p 30 . 31;

MACHEL, Samora, Educar o Homem para Vencer a Guerra.

Mensagem da 2ª Conferência do DEC), 1973

MBITI, John S., African Religions & Philosophy; London:

Heinemann, 1990. 288p

_____, a Educação é uma Tarefa de Todos Nós.

Orientações do Presidente Samora Machel Machel, 1978.

_____, A Classe Trabalhadora deve Conquistar e

Exercer o Poder na Frente da Ciência e da Cultura, 1º de

Maio de 1976.

História Analisados

História da África - Edição do Departamento de Trabalho

Ideológico, FRELIMO, 1978.

História da FRELIMO - Edição do Departamento de Trabalho

Ideológico, FRELIMO.

✕ **ROSAS, Ernâni, História de Portugal** - Lisboa: Porto: Porto Editora

História de Moçambique: Livro de História para a 4ª classe,

Imprensa do Instituto Moçambicano, Editado pelo

Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO, 1971.

História: Novos rumos, Textos e orientações para o

professor primário. Lourenço Marques: Tipografia Acadêmica,

1975.

História: Programa para o ano lectivo 1974 - 1975. Ensino

liceal. Ministério da educação e Cultura. Secretária de

Estado da Orientação Pedagógica.

ANEXOS

ANEXO Nº 1 - Quadro sobre o tempo africano

Anexo Nº 1 - Quadro: O tempo africano (elaborado com base na obra de John Mbiti)

Tempo potencial e tempo actual	<ul style="list-style-type: none"> . não tem uma relação académica na vida tradicional africana. . é um composto de acontecimentos que ocorreram, ocorrem ou ocorrerão. . cai dentro do ritmo dos fenómenos naturais, . é um fenómeno bi-dimensional, com um passado remoto, um presente e virtualmente sem futuro . não é linear . O futuro é virtualmente ausente . o tempo actual é o que é presente e o que é passado. . move-se para trás e não para frente, . deve ser experimentado para que se torne real.
O tempo reconhecido e a cronologia	<ul style="list-style-type: none"> . o tempo é reconhecido para um propósito concreto e preciso, em ligação com os acontecimentos, não ao vazio. . o calendário numérico não existe na sociedade africana, se existe é apenas de curta duração, algumas décadas e não séculos. . o dia, o mês e ano são reconhecidos e divididos de acordo com os acontecimentos específicos, o que quer dizer que devem ter significância. . o tempo não é uma mercadoria que deve ser utilizada, vendida ou comprada, como na sociedade ocidental, tem que ser criado ou produzido (isto é ficar a esperar do momento para qualquer coisa). seca) em comunidades agrárias: sementeira, sacha, colheita, etc). Quando o número de actividades do ano está completo também o ano está completo. O número de dias é irrelevante já que o ano não é reconhecido em termos de dias matemáticos, mas em termos de acontecimentos
O conceito de passado	<ul style="list-style-type: none"> . o futuro não existe como tempo actual para além de dois anos.
O conceito de História e pré-História	<ul style="list-style-type: none"> . Cada povo africano tem a sua própria História. A História move-se a partir do momento de intensa experiência para além do período em que nada pode chegar. . A noção esperança messiânica ou de uma destruição final do mundo não existe no conceito tradicional da História. . a História e a pré-História são dominados por mitos que explicam a criação do universo . a História e a pré-História tendem a ser telescopiados numa tradição oral passada de geração para geração.
o ritmo da vida	<ul style="list-style-type: none"> . a vida tem um outro ritmo da natureza que nada pode destruir. . o ritmo inclui nascimento, puberdade, iniciação, casamento, procriação, velhice e morte, entrada na comunidade dos mortos (os que foram para o outro mundo, e finalmente na companhia dos espíritos). . é um ritmo ontológico . na comunidade há um ciclo de estações com diferentes actividades (semear, cultivar, colher, caçar). . dá-se maior atenção aos acontecimentos principais podendo ser assinalados por ritos e cerimónias religiosas (ex: a eclipse, a seca, o nascimento de gémeos)
f) A morte e a imortalidade	<ul style="list-style-type: none"> . o indivíduo passa gradualmente de uma fase para a outra. . o nascimento é um processo lento que termina depois de o indivíduo ter nascido fisicamente. . a pessoa não é considerada ser humano completo até que passe por todo o processo completo de nascimento físico, cerimónia de atribuição de nome, puberdade, ritos de iniciação e finalmente casamento e procriação. . a morte é um processo que move o indivíduo gradualmente de uma fase para a outra. . Depois da morte física o indivíduo continua a existir num certo estágio não desaparece imediatamente. Ele é lembrado pelas famílias e amigos que o conheceram em vida e que conviveram com ele. . A imortalidade do indivíduo é exteriorizada pela continuação dos indivíduos através da procriação. Os vivos devem respeito aos que "foram para o outro mundo" dedicando-lhes cerimónias, dando-lhes comidas e bebidas e seguindo as suas instruções. . Ao longo do tempo "morto-vivos" passam para um estágio de mortalidade colectiva, quando desaparecerem os que os reconhecem pelos nomes e a sua personalidade. Eles deixam de ser membros formais de famílias humanas, tornam-se membros da comunidade de espíritos.
Espaço e tempo	<ul style="list-style-type: none"> . o espaço e o tempo estão intimamente ligados. . a terra é a expressão concreta do passado presente. A terra fornece as bases da existência, assim como atrai-os aos seus antepassados.
A descoberta e extensão da dimensão do futuro	<ul style="list-style-type: none"> . Devido ao ensino missionário cristão, ao tipo de educação ocidental, à invasão da tecnologia moderna com o tudo o que envolve, os africanos descobrem a dimensão do tempo futuro.

ANEXO Nº 2 - Modelo (Weinbrenner) de análise dos Livros escolares

1999, Nº 1 - Modelo de Weinbrenner (adaptado in Bourdillon, *History and Social Studies*, op. cit. p. 23 - 29)

Dimensões	Categorias	Âmbito
Teoria do Conhecimento	Interesse epistemo-lógico da pesquisa	interesse da pesquisa e conteúdos dos livros
	Análise de afirmações e formação de conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Forma linguística (narrativa-verbal e lógica matemática); - Mensurabilidade (classificatórias, comparativas e quantitativas) - nível linguístico (factuais e conceitos) - grau de generalidade (específicas e gerais) - forma externa (determinísticas ou hipotéticas) - justificabilidade (explicações, pseudo-explicações)
	Julgamento de valores	<ul style="list-style-type: none"> - valores e atitudes nos livros - atitudes e valores em determinadas situações ou eventualidades - atitudes e valores em relação às regras gerais e princípios como: autoridade, tradições, costumes, normas religiosas e éticas (Bíblia, princípios de humanismo) bem como a Constituição, as leis e outros princípios legais (ex: Direitos Humanos) - atitudes e valores acerca da família, escola, trabalho e profissões, consumo, a esfera pública e de diversão valores primários, ontológicos, normativos e valores secundários, seu conteúdo de informação normativo.
	Ideologias	<p>visão unilateral ou visão multi-direcional</p> <p>tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> . afirmações descritivas e prescritivas estão misturadas . pressuposições incorrecta ou incompletas . propósitos detacados incluídos nas pressuposições . propósitos hipotéticos como asserções . relações de causa incorrectas e imparciais . interesses individuais representados como interesses gerais . factos generalizados de um modo inadmissível
Forma do Esboço	externa	tipografia; cbs; gráficos
	interna	elementos internos
Conteúdo da disciplina	correcteza dos factos	correção da informação
	estágio corrente	actualidade
	Controversialidade	controversialidade e objectividade
	Métodos	regras e procedimentos
Forma e métodos	Abordagem da teoria e métodos da disciplina	<p>selecção e legitimação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . estruturação e sequência . redução e transposição . organização de aprendizagem e comunicação do conhecimento . o nível de suspensão e avaliação . simplificação e interpretação
	Tipo de guião fornecido	programas, manuais de orientação
Teoria da educacional	Paradigma da teoria educ.	conceitos educacionais, modelo didáctico ou ideia de ensino
	Tipo de manuais	livro de texto; livro como recurso; livro de exercícios.
	Função didáctica	ajuda na planificação, controlo do processo de ensino (estágios de introdução, aquisição, aprofundamento, revisão e prática do conhecimento)
	Função metodológica dos tipos de textos, estrutura e inteligibilidade	adquirir informação individualmente e julgar criticamente os factos. (efeitos críticos de ciências sociais, técnicas de crítica de textos, etc). inteligibilidade dos textos (palavras, conteúdo conceptual e estilo).
	Formas de comunicação e interacção	formas de actividades e os actos de aprendizagem que os livros permitem e apiam. o o grau de complexidade de decisões independentes e acções pessoais.

Anexo No. 3. Quadro de conteúdos

I - História de Portugal - 4ª Classe		
<p>A Lusitânia - berço onde nasceram os antepassados dos portugueses</p> <p>A influência dos Romanos</p> <p>Cristianização da Península Ibérica (Suevos e Visigodos)</p> <p>Os Mouros, reconquista cristã</p> <p>Condando portugalense</p> <p>1ª Dinastia - Período de conquista territorial</p> <p>As classes sociais, os forais, os conselhos e as cortes</p> <p>As Cruzadas do Ocidente e do Oriente e as Ordens militares</p> <p>Período de organização interna, A cultura portuguesa</p> <p>Interregno - a sucessão por morte de D. Fernando</p>	<p>2ª Dinastia - continuação da Guerra da Independência e expansão além-mar</p> <p>Os Vice-Reis e os governadores da Índia</p> <p>A Obra envagelizadora - Acção de D. João III</p> <p>A cultura portuguesa</p> <p>Difusão da Língua portuguesa pelo mundo descoberto</p> <p>Reforma da Universidade</p> <p>D. Sebastião - O problema da sucessão de D. Henrique</p> <p>3ª Dinastia - A decadência política e económica</p> <p>O 19 de Dezembro de 1640</p>	<p>4ª Dinastia - restauração, engrandecimento do poder real</p> <p>Invasões Francesas - O Liberalismo, Reino Unido de Portugal e Brasil</p> <p>Portugal em África</p> <p>A cultura Portuguesa</p> <p>A República</p> <p>A República</p> <p>O 28 de Maio e o Estado Novo</p>

II - História de Moçambique. PRELIMO, 1971

<p>As migrações Africanas</p> <p>O Império do Monomotapa</p> <p>A civilização do Monomotapa</p> <p>Organização política e Social</p> <p>O Monomotapa - I</p> <p>Período chona (1325-1600)</p> <p>O primeiro reno Makaranga</p>	<p>Período de declínio do império (1500-1600)</p> <p>Os portugueses em Moçambique</p> <p>Guerra dos portugueses e árabes</p> <p>O monomotapa - II</p> <p>Período Chona (1600-1700)</p> <p>O reino de Changamire</p> <p>Período dos Prazos (1700-1880)</p> <p>O início do sistema de Prazos</p>	<p>O Império Zulu</p> <p>As Invasões dos Nguni</p> <p>Tchaka o fundador do reino Zulu...</p> <p>Sochanganane e a criação do império de Gaza</p> <p>As guerras de resistência</p> <p>O Império de Gaza...</p> <p>Companhias monopolistas</p>
--	--	---

O Meu Livro de História, INDE, 1985		
<p>Todos Temos uma História</p> <p>Tu Tens uma História</p> <p>A tua escola também tem uma História</p> <p>A História da escola da aldeia comunal</p> <p>A História da minha escola</p> <p>A História da nossa localidade e dos nossos pais</p> <p>A História da aldeia, bairro e cidade, onde vives</p> <p>A aldeia comunal onde moro</p>	<p>A vida dos nosso país no tempo colonial</p> <p>Como era escola, o trabalho</p> <p>O tempo dos nosso país e o nosso tempo</p> <p>O que mudou na educação; O que mudou na saúde, O que mudou no trabalho</p> <p>Houve outras mudanças</p>	<p>A História da Luta de Libertação Nacional</p> <p>O dia da Independência</p> <p>25 de Junho de 1975</p> <p>O povo Moçambicano sempre resistiu ao colonialismo português</p> <p>A Luta Armada</p> <p>O 19 congresso Os guerrilheiros da FRELIMO e o povo Na luta ficamos Unidos</p> <p>os heróis da Luta</p> <p>O 29 Congresso</p> <p>Acordos de Lusaka</p> <p>O Governo de Transição</p>

1. Escola _____

2. Localidade _____

3. Idade _____ Classe _____

4. habilitações do pai e da mãe
pai mãe

1ª classe

2ª classe

3ª classe

4ª classe

5ª classe

6ª a 7ª classes

8ª a 10ª classes

11ª a 12ª classes

curso superior

5. Profissão _____ do pai _____
da mãe _____

6. Irmãos
Nº Nº

7. idade dos irmãos
rapazes _____
raparigas _____

8. - Onde moras? _____

9. Quantos livros pensas que há em tua casa?

menos de 10

de 10 a 50

mais de 50

11. Tens alguém que te ajuda a estudar? sim não

12. Que dificuldades tens nos teus estudos?

13. Gostas de aprender História? _____

a. Qual é a matéria que gostas mais? _____

b. Qual é a matéria que achas difícil? _____

ANEXO Nº 5

Teste

A parte principal do estudo em curso concentra-se nos inputs para a aula ou seja os programas e os materiais de ensino pelo que decorre daí a necessidade de avaliar os outputs produzidos na aula, os resultados dos testes que confirmam a aprendizagem.

Partindo do pressuposto abaixo:

"...os alunos oriundos de estratos populares estão a partida impossibilitados ou, pelo menos, limitados em acordar as suas práticas e os seus saberes, aprendidos no seio da família, de ligação directa à base material de referência, com a prática escolar simbólica e com uma relação indirecta com a base material de referência.¹

O teste tem como público alvo crianças da 4ª classe, oriundas do campo e da cidade em duas províncias do País Maputo e Gaza.

Objectivos

- . Verificar se o aluno possui:
 - a noção de sucessão de acontecimentos - o sentido de antes, agora e depois.
 - a capacidade de arrumar os vários acontecimentos relacionados com a sua vida;
 - a compreensão de que dois acontecimentos podem verificar-se simultaneamente;
- . Avaliar se o aluno é capaz de:
 - construir um gráfico de tempo
 - interpretar os gráficos de tempo como meio simbólico de organizar e sistematizar os acontecimentos

¹Emília Pedro Ribeiro, O Discurso na Aula op cit p 22

- chibalo significa o mesmo que:
 - A. trabalho forçado
 - B. trabalho nas plantações
 - C. trabalho nas minas
 - D. trabalho nas fábricas

- Que afirmação identifica melhor o termo colonialismo:
 - A. dominação e exploração estrangeira
 - B. trabalho nas plantações
 - C. construção de estradas
 - D. construção de edifícios

- enumere conforme a ordem adequada dos acontecimentos:
 - A. assassinato de Mondlane
 - B. independência de Moçambique
 - C. Acordo de Lusaka
 - D. Massacre de Mueda.

- Qual é a melhor maneira de sabermos como era a vida no tempo colonial?
 - A. perguntar aos nossos pais ou pessoas mais velhas.

- _____
- _____
- _____
- _____

- complete o quadro com os acontecimentos mais importantes da tua vida. Indica o que aconteceu primeiro e depois.

Data	acontecimento

- Vamos construir o gráfico do tempo da tua vida! Escreve em cada quadradinho o número dos teus anos. Depois escreve em cima de cada quadradinho o que aconteceu nesse ano.

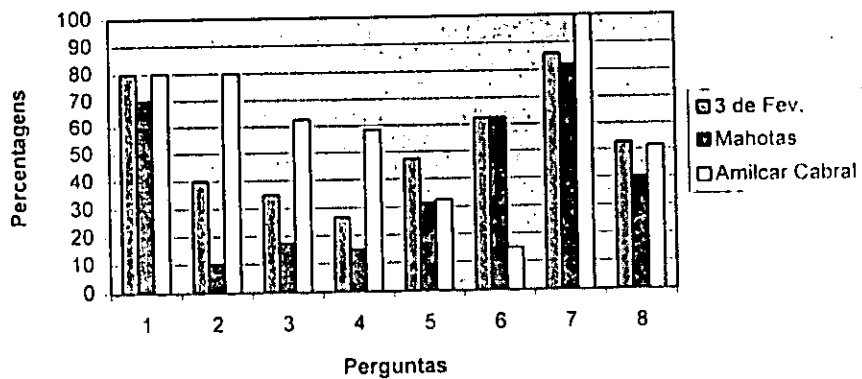
Acontecimentos



Anos

- Estamos em 1994. Tens _____ anos. Quando tinhas quatro anos estávamos no ano _____. E quando tinhas sete anos estávamos no ano _____.
- Conta uma história que os teus pais ou avós te contaram.

Anexo nº 6 - Gráfico dos resultados dos testes nas 3 escolas



ANEXO Nº 7 - Histórias de crianças da 4ª classe (Escolas Primárias 3 de Fevereiro e Amílcar Cabral)

8. Conta uma história que os teus pais ou avós te contaram.

Quando eu tinha 10 anos, meu pai
contou-me uma história muito interessante.
A minha mãe deu-me uma caixa de
fórmula para fazer leite.
Quando a minha mãe ia para o trabalho, ela
deixava a minha mãe para fazer o leite.
para mim.

7. Conta uma história que os teus pais ou avós te contaram.

Eu sou uma criança muito curiosa e gosto muito de
de saber o que acontece ao redor de mim.
de coisas e coisas que acontecem ao meu redor.
Respostas de fato e verdade são muito importantes.
Começamos a aprender a ler e a escrever.
amizades de infância e a escola a estudar.

ANEXO Nº 8 - Entrevistas aos professores e técnicos

Diga o que acha dos livros de História para o ensino primário em Moçambique, desde o tempo colonial até agora?

A sua resposta deverá ter em conta os seguintes aspectos: :

- . inculcação de valores
- . conhecimentos - estrutura dos materiais
- . conceitos
- . Conceito de tempo considerando o contexto africano e as influências religiosas
- . Os conceitos de família, nação, pátria, heróis
- . Metodologia de ensino
- . Testemunhas de informação histórica.

ANEXO Nº 9
Entrevista à alguns elementos da comunidade

O presente guião de entrevista destina-se à recolha de dados que podem permitir inferir sobre um contexto mais amplo das concepções ideológico-filosóficas e socio-culturais subjacentes na população adulta na cidade e arredores de Maputo, bem como permitir verificar as influências destas bases nas respostas dos testes feitos aos alunos do ensino primário do 1º grau na disciplina de História.

Objectivos

1. Analisar a noção do tempo potencial e tempo actual

1.1. Verificar-se o tempo é visto como um composto de acontecimentos que ocorreram, os que ocorrem agora e os que estão imediatamente por ocorrer.

1.2. Verificar-se a maneira como as pessoas se referem ao tempo, se se concentram mais em coisas do presente, passadas ou futuras.

2. Identificar o tempo reconhecido e a cronologia

2.1. verificar as tendências do tempo reconhecido:

- . tempo para um propósito concreto ligado com acontecimentos
- . tempo matemático

2.2. identificar alguns fenómenos que marcam o calendário fenomenológico.

- . contagem dos meses da gravidez
- . contagem do tempo numa viagem
- . o nascer do sol e o pôr do sol
- . fases de actividades no pastoreio do gado durante o dia
- . nomeação dos meses em ligação com a lua
- . actividades agrícolas e outras sazonais

3. Identificar o conceito de passado

3.1. identificar as explicações sobre a origem do homem

4. O conceito de História e pré-História

- . tradição oral e tradição escrita

5. Indetificar acontecimentos relacionados com o ritmo da vida humana

- nascimento
- puberdade
- iniciação
- casamento
- procriação
- velhice
- morte

4. descrever a relação entre a morte e a imortalidade