



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Cassimo Manuel Jamal

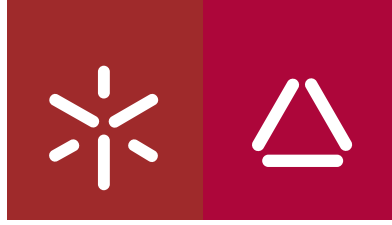
**Representações do Colonialismo nos
Manuais Escolares de História do 1.º ciclo
do Ensino Secundário geral no período
pós-independência em Moçambique**

**Representações do Colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1.º ciclo
do Ensino Secundário geral no período pós-independência em Moçambique**

Cassimo Manuel Jamal

UMinho | 2019

julho de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Cassimo Manuel Jamal

**Representações do Colonialismo nos
Manuais Escolares de História do 1º ciclo
do Ensino Secundário geral no período
pós-independência em Moçambique**

Tese de Doutoramento em Estudos Culturais

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Cabecinhas

julho de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial vai para Professora Doutora Rosa Cabecinhas que com muita paciência e determinação orientou, com suas brilhantes ideias, para que este trabalho se tornasse realidade. Aos docentes do Doutoramento em Estudos Culturais, em especial os Profs. Doutores Rosa Cabecinhas (diretora do Doutoramento), Moisés de Lemos Martins, Anabela Carvalho, Zara Pinto-Coelho, Maria Manuela Baptista, David Callahan e Gillian Moreira, que de forma exemplar e profissional contribuíram para a minha formação, o meu muito obrigado!

Este trabalho não seria possível sem a contribuição dos professores de História da cidade de Maputo (nas Escolas Secundárias Estrela Vermelha e Polana); da cidade de Quelimane (Escolas Secundárias 25 de Setembro e Coalane) e da cidade de Nampula (Escolas Secundárias de Nampula e Napipine), que colaboraram na investigação, dando suas ideias e pensamentos que constituem a essência desse trabalho.

Agradecimentos são extensivos aos autores de Manuais escolares e de programas de ensino (que integraram a investigação) que de forma aberta e direta disponibilizaram o seu tempo e conhecimentos para a pesquisa, vão os meus agradecimentos.

A toda família, em especial aos meus filhos (Sifa, Sofia, Walid, Yunara e Yana Malica), à Lola (minha esposa), que suportaram o desafio das minhas ausências. Aos colegas do curso, em especial a Rosário e a Tomoko pelo convívio e paciência mútua.

À Direção da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane, em especial ao seu Diretor Manuel José de Moraes e aos Diretores Adjuntos, Mestres, Luck Injage, Fauzia Ramos e Dulce Passades, que depositaram confiança em mim, para a continuação dos meus estudos. À Mestre Dulce Passades, os meus agradecimentos estendem-se ao tamanho da sua iniciativa, motivação e encorajamento para o ingresso no Doutoramento. Não me esqueço das suas palavras “já te inscrevi, tens de estudar”, aqui está o seu e meu resultado, obrigado! Ao colega e amigo Ricardo Raboco, não me esqueço do seu contributo na inscrição, nas ideias e no acolhimento em Portugal nos primeiros dias. Ao amigo Prof. João Carlos Lima vão os meus agradecimentos pelo incentivo na realização da investigação. À colega Regina Caminho vai o meu obrigado pela garantia da gestão do nosso HIPOGEP. São extensivos os agradecimentos à mestre Helga, pelo apoio prestado na revisão linguística.

Ao terminar agradeço a todos familiares, amigos e colegas, que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Representações do Colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º ciclo do Ensino Secundário geral no período pós-independência em Moçambique.

RESUMO

Investigar as representações sociais constitui um dos propósitos dos Estudos Culturais, que têm o compromisso de examinar criticamente os modos de interpretação da realidade social e as práticas culturais. Este processo tem sido caracterizado por conflitos sociais e pelas relações de poder, tendentes a apropriação e seleção de memórias do passado por um grupo, assim como para o seu apagamento ou silenciamento. Por isso, esta investigação enquadrada nos Estudos Culturais procura analisar como é que o passado colonial tem sido representado nos manuais escolares de História do 1º ciclo do ensino secundário geral em Moçambique, no período após a independência e que propósitos a ele se relacionavam. Trata-se de aferir até que ponto as relações entre Moçambique e Portugal, inicialmente constituídas na base da diferenciação e de dominação (nós vs. eles, europeus vs. africanos, etc.), foram sendo reconstruídas e modificadas para uma relação menos binária e no reconhecimento do “outro” como parte de “nós”. Deste modo, enquadrada nos estudos culturais, a pesquisa tem como propósito compreender como é que as práticas sociais do passado colonial têm influenciado as relações interculturais no presente. O trabalho pretende trazer as diversas versões de interpretação desse passado de forma a contribuir para a convivência social. Para o efeito, foram analisados os manuais escolares de História da 9ª e 10ª classes, por serem os que mais abordam o colonialismo. A análise de conteúdo dos manuais escolares foi complementada com a análise de entrevistas a decisores da política educativa, autores dos manuais escolares e professores de História em várias províncias moçambicanas. A análise efetuada aponta para uma abordagem diferenciada do colonialismo em função dos contextos políticos vigentes. Desde a independência nacional em 1975 até a introdução da Constituição em 1990, o colonialismo foi descrito como “a razão do sofrimento e do subdesenvolvimento” dos moçambicanos. Por isso, o desencadeamento da luta de libertação como a forma mais ativa de resgate da dignidade. Por seu turno, o período subsequente, o colonialismo tem sido representado de forma crítica e reflexiva, com o objetivo de esbater dicotomias profundas e valorizar a diversidade cultural, ajudando assim, a socialização cívica dos alunos.

Palavras-chave: colonialismo, identidade social, Manual escolar, memória social, representações sociais da história.

Representations of Colonialism in the History textbooks of the first cycle of general secondary education in Mozambique in the post-independence period.

ABSTRACT

Cultural Studies are committed to critically examining the modes of interpretation of social reality and the cultural practices. These processes occur in a context characterized by social conflicts and power relations, tending to the selective remembering of the past by a given social group, as well as the erasure or silencing of memories. This research aims at analysing how the colonial past has been represented in the History textbooks of the first cycle of general secondary education in Mozambique in the post-independence period. It is a question of assessing the extent to which relations between Mozambique and Portugal, initially constituted on the basis of differentiation and domination (we vs. them, Europeans vs. Africans, etc.), have been reconstructed and modified towards the recognition of the "other" as part of "we". Thus, in the scope of the Cultural Studies, the research aims to understand how the social representations of the colonial past play a role in the intercultural relations in the present. The work intends to bring the different interpretations of the colonial past. For that purpose, the History textbooks of the 9th and 10th classes were analysed, since they are the ones that most address the colonialism. The content analysis of school textbooks was complemented by the analysis of interviews with educational policy makers, authors of textbooks and teachers of History in various Mozambican provinces. The analysis pointed out to a different approach to colonialism as a function of the political context. From national independence in 1975 to the introduction of the Constitution in 1990, colonialism was described as "the reason for the suffering and underdevelopment" of Mozambicans. Therefore, the triggering of the liberation struggle as the most active way to rescue human dignity. Colonialism has been critically represented in the subsequent period, with the aim of challenging binary social categories and valuing cultural diversity, promoting the civic socialization of students.

Key-words: colonialism, social identity, social memory, social representations of history, School textbooks.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. Problemática e Contextualização.....	2
2. Motivações da investigação.....	5
3. Objetivos da investigação.....	8
4. Estrutura do trabalho.....	9
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
Capítulo I: A Educação colonial e a representação dos povos colonizados.....	10
1.1 O pensamento colonial.....	10
1.2 O Estado Novo e a representação colonial.....	14
1.2.1 A representação dos povos colonizados entre 1930 a 1945.....	14
1.2.2 A Segunda Guerra mundial e seus efeitos na representação colonial, entre 1945 a 1974.....	20
1.3 Impacto do pensamento colonial para os povos colonizados.....	29
Capítulo II: O Manual Escolar no contexto educacional.....	31
2.1 Contexto e Origem.....	31
2.2 Importância de manuais escolares.....	33
2.3 Função dos Manuais no ensino.....	34
2.3.1 Função pedagógica.....	35
2.3.2 Função social e cultural.....	38
2.3.3 Função Política e Ideológica.....	39
2.4 A produção e comercialização do manual.....	41
2.5 A Regulamentação, o controlo e seleção do manual escolar.....	42
2.6 Origem e evolução de manuais escolares em Moçambique após a independência.....	45
2.7 A produção de Manuais escolares.....	46
2.8 A comercialização, controlo e seleção do Manual escolar.....	51
Capítulo III: Conceitos operacionais: identidade, representações, memória social e análise construtivista.....	54
3.1 Identidade Social.....	54
3.2 Representações Sociais.....	58
3.3 Memória social.....	62

3.4 Perspetiva de análise Construtivista	65
II PARTE - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	68
Capítulo IV: Procedimentos metodológicos de Investigação	68
4. 1 Método dialético	69
4. 2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	70
4. 2. 1 A pesquisa documental.....	70
4. 2. 2 A Entrevista semiestruturada.....	71
4. 3 Participantes da investigação e critério de seleção.....	72
4. 4 Procedimentos de análise dos dados	77
4.4.1. A análise de conteúdo.....	78
4.4.2. Procedimentos da análise de conteúdo	81
Capítulo V: Sistema de Educação em Moçambique no período após a independência e o ensino da História	90
5.1 Contexto de implementação do Sistema Nacional de Educação	90
5.2. Da independência à introdução do Sistema Nacional de Educação à luz da Lei n.º 4/83 (1975 - 1983).....	91
5.3 Da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação à Lei n.º 6/92	95
5.4 Da Lei n.º 6/92 à Revisão Curricular de 2004/8	97
5.5 Da Revisão Curricular de 2004/8 à atualidade.....	101
5.6 O Ensino da História no período após a independência.....	105
5.6.1 A Contribuição da disciplina de História para a formação dos alunos	106
5.6.2 A contribuição da História para a construção da identidade nacional em Moçambique	111
Capítulo VI: Representações do Colonialismo no Sistema de Educação em Moçambique no período entre 1975 – 1992	118
6.1. Programas de Ensino de História (5ª a 9ª classes) de 1977	118
6.2. Programas de Ensino de História (8ª, 9ª e 10ª classes) à luz da Lei n.º 4/83.....	121
6.3. O Manual escolar de História da 9ª classe, 1990	123
6.4 A visão de técnicos do INDE	130
6.5. A visão de Autores de Manuais escolares	132
6.6. A visão de Professores.....	136
Capítulo VII: Representações do Colonialismo no Sistema de Educação em Moçambique no período multipartidário, à luz da Lei n.º 6/92 e da Revisão Curricular de 2004/8.....	140
7.1 Programas de ensino de História (9ª e 10ª classes) à luz da Lei n.º 6/92	141
7.2. O Manual da 9ª classe, 1998 à luz da Lei n.º 6/92	143

7.3 O Manual da 10ª classe, 1996 à luz da Lei n.º 6/92	148
7.4. O programa de ensino de História (9ª e 10ª classes) à luz da Revisão Curricular de 2004/8	155
7.5. O manual escolar da 9ª classe, 2017	157
7.6. O Manual da 10ª classe, 2011	163
7.7 A visão de Técnicos do INDE.....	168
7.8. A visão de Autores de Manuais escolares	170
7.9 A visão de Professores.....	172
Capítulo VIII: Discussão dos resultados.....	176
8.1 Influência do poder político na definição de políticas educativas	176
8.2 Finalidades de ensino da História no período após a independência	184
8.3 Narrativas construídas sobre o colonialismo nos manuais escolares	188
Conclusões e considerações finais	195
REFERÊNCIAS	200

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da burguesia europeia “Alta burguesia (grandes industriais, comerciantes, financeiros, proprietários)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 149)....	126
Figura 2 - Representação dos africanos sujeitos a escravatura “Homens, mulheres e crianças levados como escravos” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 37).....	126
Figura 3 - Representação do poderio bélico- militar dos colonos europeus “Colonos (bóeres) da África do sul” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 186).....	128
Figura 4 - “Prisão de Ngungunhane em Chaimite” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 191)	128
Figura 5 - Formas de exploração a que os moçambicanos foram sujeitos “Trabalho forçado na construção do posto de Nametil, em 1910” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 197)	129
Figura 6 - Exercícios do manual (Fernando & Nhampule, 1998, p. 130)	144
Figura 7 - “A demarcação social: a frequência de salões pela burguesa” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 105)	145
Figura 8 - Representação da classe proletária sujeita a exploração “Criança puxando vagom” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 107).....	146
Figura 9 - Mahatma Gandhi (Fenhane, 1996, p. 27).....	151
Figura 10 - “Kwame Nkrumah” (Fenhane, 1996, p. 107) e “Julius Nyerere” (Fenhane, 1996, p. 110).....	152
Figura 11 - Contribuição socialista “Primeiros guerrilheiros da Frelimo, formados na Argélia” (Fenhane, 1996, p. 119).....	153
Figura 12 - “António de Oliveira Salazar” (Fenhane, 1996, p. 77).....	154
Figura 13 - “Mao-Tsé Tung” (Fenhane, 1996, p. 124 e “Fidel Castro” (Fenhane, 1996, p. 130)	155
Figura 14 - “Exercícios de consolidação” apresentados no final da primeira unidade, (Sumbane, 2017, p. 100).	158
Figura 15 - Samuel Maherero “ Líder guerreiro e chefe do povo Herero” (Sumbane, 2017, p. 151).	159
Figura 16 - Ngungunhane “Último Imperador do império de Gaza” (Sumbane, 2017, p. 152).	159

Figura 17 - “Escravos” escravatura como forma de exploração (Sumbane, 2017, p. 32 e 140).	161
Figura 18 - Extrato do documento sobre a chegada dos portugueses a Moçambique (Sumbane, 2017, p. 25).	162
Figura 19 - Técnicas e instrumentos de navegação: “Bússola e Caravela com vela” (Sumbane, 2017, p. 22).	162
Figura 20 - “Rotas da expansão portuguesa” (Sumbane, 2017, p. 24).....	163
Figura 21 - “Exercícios propostos” no final da terceira unidade (Sopa, 2011, p. 157).	165
Figura 22 - “Chefes locais e administrador colonial na Nigéria, c. 1905” (Exemplo da administração indireta que pressupunha a convivência entre administrador colonial e os chefes locais, na Nigéria) (Sopa, 2011, p. 58).	166
Figura 23 - Diferentes formas de exploração a que eram sujeitos os africanos “Construção de caminho-de-ferro em Broken Hill, na antiga Rodésia do Sul; Mina de carvão na Rodésia, c. 1880- 1925; Transporte de machila no Togo” (Sopa, 2011, p. 59).....	166

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de livros aprovados do E.S.G MINEDH, 2016	52
Tabela 2 - Características dos Entrevistados (Professores).....	76
Tabela 3 - Características dos Entrevistados (Autores de Manuais)	77
Tabela 4 - Características dos Entrevistados (Técnicos do INDE)	77
Tabela 5 - Matriz da análise de conteúdo	87

ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1: Guião de entrevista dirigido aos professores.....	214
Apêndice 2. Guião de entrevista dirigido aos autores de manuais escolares	216
Apêndice 3. Guião de entrevista dirigido aos técnicos do INDE	217
Anexo 1: Declaração para a obtenção de autorização para a realização de entrevistas	218
Anexo 2. Manuais escolares analisados.....	219

ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRICOM: Empresa estatal de Comercialização Agrícola;
CALE: Comissão de Avaliação do Livro Escolar;
CEP: Centro de Formação de Professores Primários;
DINAME: Distribuidora Nacional de Material Escolar;
EP1: Escola Primária do Primeiro Grau;
EP2: Escola Primária do Segundo Grau;
ESG: Ensino Secundário Geral;
ESG1: Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo;
ESG2: Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo;
EUA: Estados Unidos de América;
FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique;
IMP: Instituto Médio Pedagógico;
INDE: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação;
ISP: Instituto Superior Pedagógico;
MEC: Ministério de Educação e Cultura;
MINED: Ministério de Educação;
MINEDH: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano;
ODM: Objetivos de Desenvolvimento do Milénio;
PEA: Processo de Ensino e Aprendizagem;
PCEB: Plano Curricular do Ensino Básico;
PCESG: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral;
RPM: República Popular de Moçambique;
RENAMO: Resistência Nacional Moçambicana;
SADC: Comunidade de Desenvolvimento da África Austral;
SNE: Sistema Nacional de Educação;
UEM: Universidade Eduardo Mondlane;
UP: Universidade Pedagógica.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória do meu pai, Lazimo Jamal.

À minha mãe Atija Ali (Anamambihi), e aos meus irmãos Abdul Rashid e Rabia que desde muito cedo assumiram o papel de pais.

INTRODUÇÃO

O colonialismo europeu enquanto ideologia baseada nos preconceitos de superioridade sociocultural, intelectual e política dominou e explorou as sociedades africanas durante várias décadas¹ impondo a sua autoridade e supremacia. Para a manutenção desta ordem, a educação foi um instrumento preponderante que contribuiu tanto para a diferenciação entre os povos, quer para a manutenção da ordem colonial.

Em Moçambique, com o advento da independência nacional em 1975, os efeitos da educação colonial eram bastantes notórios o que obrigou o Governo vigente a reclamar por uma outra educação pois a História e a cultura veiculada nessa educação não tinham relação com as realidades locais, além de perpetuar a crença da superioridade europeia. Por isso, aclamava-se por uma educação capaz de formar moçambicanos livres da mentalidade inculcada durante décadas pelo colonialismo. Através da Lei n.º 4/83, foi aprovado o Sistema Nacional de Educação adequando deste modo o ensino às aspirações das sociedades moçambicanas emergentes.

A partir dos anos 90 do século passado e com a introdução do multipartidarismo e consequentemente as políticas neoliberais, Moçambique viu-se obrigado a redefinir as suas políticas económicas e educativas, abrindo-se para o mercado global. Nesse contexto, o país melhorou os laços de cooperação com a ex-potência colonial. No âmbito da educação, foi aprovada a Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação. Uma das inovações introduzidas por esta Lei foi a mudança dos objetivos educacionais, com maior ênfase para o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa e política. É nessa perspetiva que surge esta pesquisa cujo objetivo é de analisar como o colonialismo português tem sido representado e transmitido nos manuais escolares de História em Moçambique no período após a independência até a atualidade. O estudo faz análise de manuais escolares da disciplina de História do 1º ciclo do ensino secundário geral (8ª a 10ª classes). Tendo em conta que a abordagem do colonialismo nestas classes é feita de forma mais consistente na 9ª e 10ª classes, a análise incidiu precisamente sobre os manuais escolares destes níveis.

Os manuais escolares enquanto fontes de informação e veículos de transmissão de valores às novas gerações constituem um campo de análise e de investigação que vem conhecendo um

¹ Existe um debate no seio dos investigadores sobre a periodização do colonialismo em África. Dentre eles, um grupo aponta para o final do século XVI e princípios do século XVII o início do colonialismo (e.g. Coquery-Vidrovitch, 2004) perfazendo assim vários séculos de colonização. Outro grupo considera a conferência de Berlim em 1884/5 e as ações imperiais subsequentes, o seu início (e.g. Boahen, 2010; Mbokolo, 2007), somando décadas.

crescente interesse de pesquisa. Por isso, o trabalho visa analisar os manuais escolares como instrumento do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) ao mesmo tempo, veículo de transmissão de ideologia.

A investigação enquadra-se nos Estudos Culturais que têm vindo a desconstruir o colonialismo e seus legados, questionando de que forma este significou e continua a significar para as sociedades, tanto colonizadas, assim como colonizadoras. Por isso, através de análise de manuais e de entrevistas procurou-se auscultar as opiniões que os intervenientes da investigação formulam sobre o tema.

A análise desses manuais escolares abarca o período após a independência que é subdividido em dois subperíodos, em que o primeiro, parte de 1975 a 1990, caracterizado pelo socialismo, e, o segundo, que corresponde o período desde 1990 até à atualidade, marcado pelo capitalismo e consequente economia de mercado. Procura-se nestes períodos analisar de forma comparada a construção de conhecimentos, enquanto um processo dialético, envolvendo vários atores sociais e com interesses diversificados.

Para compreender a dialética entre os grupos sociais no processo de representação do colonialismo no ensino, a pesquisa adota a abordagem qualitativa baseada no método dialético. Assim, a pesquisa procura a partir de programas, de manuais escolares e dos grupos sociais envolvidos no processo de conceção, produção e uso de manuais escolares auscultar os seus pensamentos e experiências sobre o tema. Portanto, a partir da perspetiva construtivista, pretende-se compreender como é que os grupos sociais constroem seus saberes, atribuem significados às realidades e transformam continuamente as suas representações. Para o efeito, recorreu-se a técnica da entrevista semiestruturada, à pesquisa documental e à análise textual e contextual de conteúdo.

1. Problemática e Contextualização

O colonialismo europeu, alimentado pelo pensamento iluminista e pela ciência moderna concebeu a razão como fonte única do conhecimento contribuindo para a imposição da sua hegemonia política, económica, cultural e social sobre os povos colonizados. Este pensamento, alicerçado pelo cristianismo ocidental e pelas teorias evolucionistas que sustentavam a necessidade de expansão da fé religiosa e de expansão cultural, forneceram bases para a legitimação da expansão do colonialismo, com o objetivo de “regenerar” e “civilizar” os povos “pagãos” das colónias. Para

Fanon (1997) o objetivo colonial era de convencer os “indígenas” de que o colonialismo era a luz para os libertar das “trevas” e nesse sentido, os orientar para o desenvolvimento.

Nesta base, o sistema colonial português impôs sobre os territórios africanos uma política assimilacionista² que consistia na divisão dos africanos em “indígenas”, para aqueles que “não assimilavam” os modos de vida europeu e, “assimilados”, para designar aos que aceitavam abandonar a sua cultura e tradições adotando os modelos de vida ocidentais. Deste modo, o sistema educacional colonial obedeceu também o mesmo modelo, havendo para cada um dos estratos sociais acima, um modelo de ensino específico e com finalidades próprias.

No que diz respeito aos “indígenas”, que constituíam o grosso da população das colónias, os conteúdos de ensino estavam virados para a aprendizagem da língua, da cultura, da grandeza e proeza histórica da nação colonizadora. Esta política teve implicação direta para as colónias. Por exemplo, no caso de Moçambique, ela contribuiu para o silenciamento da sua História, da cultura e de saberes, considerados insignificantes e por isso, sem valor. De facto, como explica Mallinda (2001), ao incutir nos moçambicanos a ideia de portugalidade, o sistema colonial tentou mostrar que o povo moçambicano não existia, havendo sim etnias. Assim, a nível da educação formal, até meados dos anos 60, os conteúdos lecionados nas escolas coloniais não faziam nenhuma menção à História e cultura dos africanos. A heroicidade, a exaltação da conquista e a grandeza da nação Portuguesa, eram os principais conteúdos lecionados.

No período após a independência em Moçambique e face a uma sociedade marcada por desigualdades e desestruturação de identidades culturais herdadas do colonialismo, a reconstrução ou desconstrução desta mentalidade através da educação, era vista como alternativa para a transformação desta realidade injusta. Por isso, uma das exigências dos movimentos de libertação de África (e.g. Mbokolo, 2007) de forma geral foi a reversão desta situação de modo que os africanos desenvolvessem uma educação de acordo com as suas realidades culturais e contextuais.

Assim, para reverter essa situação e eliminar todos os vestígios do pensamento colonial o Partido no poder (Frelimo) concebeu uma educação que visava a formação de “Homem novo” (e.g. MEC, 1983). Para a concretização destes objetivos, foi aprovada a Lei n.º 4/83 que estabelece o Sistema Nacional de Educação (SNE). Com ela, as disciplinas de História e Geografia de Portugal até então lecionadas foram substituídas por História e Geografia de Moçambique e de África. De acordo com

² Para referência ao Estatuto do indigenato, ver Cabecinhas e Cunha (2003), disponível em <http://hdl.handle.net/1822/1791>

esse documento, o ensino destas disciplinas visava criar bases do conhecimento mais próximo às realidades dos alunos, despertando o amor e sentido patriótico. Nestas disciplinas o tema sobre colonialismo era tratado como o mentor da desgraça, do subdesenvolvimento, ou seja, a razão de todo o mal. As crianças eram ensinadas a odiarem o sistema colonial e a valorizarem a luta armada encetada pelo povo para a sua emancipação. De facto, nos manuais escolares de História desse período, a História da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) e das conquistas anticoloniais continuam a ser os principais conteúdos dominantes (e.g. Ribeiro, 2015). Esta situação viria a alterar-se com a democratização do País, em 1990.

Na sequência desse processo de democratização que abriu espaço para a economia do mercado e ao pluralismo político, foram criadas as bases para a mudança na conceção e nos objetivos da educação. Com efeito, para adequar o ensino ao contexto nacional e internacional, foi aprovada a Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação, que substituiu a anterior Lei n.º 4/83. Uma das inovações apresentadas nessa lei foi o respeito pela diversidade cultural dos povos. Estas reformas implicaram não só, na introdução de um modelo educacional virado para o mercado global, como também, abriram espaços para o reforço da cooperação económica e cultural com o mundo. Desse modo, foram criadas parcerias quer com os países da “lusofonia”, quer com a “francofonia” e “anglofonia”. Para o caso de Portugal, a criação dessas parcerias teve como finalidade a melhoria das relações entre Moçambique e Portugal e, por conseguinte, na forma de abordagem do passado colonial. De facto, o objetivo subjacente da criação dessa comunidade linguística é a promoção do desenvolvimento económico e social dos Países membros (Dos Santos, 2005).

Com o aprofundamento das relações com o mundo, por um lado, e, por outro, pela necessidade de uma educação virada para a vida e para o mercado cada vez mais integrado e globalizado, inicia-se uma revisão curricular que culminou com a aprovação do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) em 2004 e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em 2008. A partir de então, é manifestada de forma mais clara a introdução de um ensino multicultural. Um ensino que toma em consideração as culturas nacionais, regionais, continentais e internacionais. Por isso, questiona-se como é abordado o tema sobre o colonialismo europeu nos manuais escolares de História do 1º ciclo do ensino secundário geral em Moçambique no período após a independência? Que significados os planificadores dos currículos de ensino, os professores e os autores de manuais escolares atribuem o estudo do colonialismo?

De forma geral, o sistema de educação no período após a independência ficou estruturado em quatro etapas. A primeira decorreu entre 1975 – 1977, onde as reformas efetuadas neste período

consistiram na retirada de conteúdos referentes a História e Geografia de Portugal e posterior substituição por outros relacionados com a ideologia vigente. Portanto, a principal alteração surgida nesse período foi a introdução de novos conteúdos e de disciplinas com forte teor político-ideológico como resultado decorrente da definição do marxismo como linha de orientação do Governo, aprovado em 1977 no III Congresso da Frelimo. Nesta base, foram igualmente aprovados os programas de ensino “programa intermédio” que deveria vigorar até a introdução do Sistema Nacional de Educação.

A segunda etapa ocorreu com a introdução da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de educação até 1992, quando ocorreu a mudança constitucional que introduziu o sistema multipartidário. Trata-se de um desenho curricular resultante das experiências trazidas no contexto de luta de libertação, com uma orientação marxista. A terceira etapa enquadra-se num novo contexto político, que marca a transição do sistema monopartidário para o multipartidário em 1990. Essa mudança constitucional contribuiu para a revisão curricular de forma a acomodar o novo cenário político nacional. A quarta e última etapa decorreu entre 2004 - 2008 para os ensinos primário e secundário respetivamente. Esta revisão visou enquadrar a educação nacional ao contexto de integração regional e internacional.

2. Motivações da investigação

A razão que fundamenta investigar as representações do colonialismo nos manuais escolares, partiu da constatação de que Moçambique foi durante muito tempo colónia de Portugal. Ao longo deste período, as relações estabelecidas entre a colónia e a metrópole traduziam-se na “subordinação”, na “dependência” e na “alienação” cultural, política e económica dos povos das colónias face aos seus colonizadores europeus. Conquistada a independência Nacional, o governo emergente em Moçambique passou a produzir um discurso de revolta, que procurava apagar todos os vestígios coloniais, a fim de construir uma outra sociedade baseada em novos valores de libertação e autoafirmação. No entanto, a partir da revisão curricular iniciada em 2004, passou-se a construir um outro discurso mais “moderado”, criando uma nova forma de olhar o colonialismo nas suas múltiplas faces. Em função disso, sentiu-se a necessidade de investigar esta temática com o intuito de perceber como o passado colonial, marcado por conflitos entre o colonizador e colonizado é interpretado e transmitido no sistema escolar.

Ainda, numa sociedade multicultural onde as identidades das pessoas deixaram de ser circunscritas a um espaço limitado e onde as relações entre povos constituem o fundamento do mundo globalizado, por um lado e, em consequência das crises económicas sociais cada vez mais crescentes em nossas sociedades, aonde a falta de emprego, a discriminação racial e as guerras étnicas e religiosas tendem a exacerbar os nacionalismos por outro, perigando o convívio harmonioso entre povos, é necessário a compreensão e integração do “outro” na construção de nossas identidades. Nessa vertente, revela-se importante estudar como o passado colonial tem sido representado no ensino e que interpretações os atores do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) atribuem a esses conteúdos. De facto, “é fundamental trabalhar estas memórias para uma boa gestão das relações pós-coloniais entre os diversos povos que falam a língua portuguesa” (Cabecinhas & Feijó, 2013, p. 15).

Por isso, desenvolveu-se esta investigação para compreender como o colonialismo tem sido abordado no Sistema Nacional de Educação, partindo de análise de manuais escolares e de depoimentos dos planificadores curriculares, dos professores e dos autores de manuais escolares de História no Ensino Secundário Geral do 1º ciclo em Moçambique.

Relativamente a escolha de manuais escolares de História deveu-se pelo facto da História e seu ensino em qualquer Estado ser um processo fortemente controlado pelo poder político, por constituir veículo transmissor de culturas, de valores, de políticas e de ideologias dominantes. Nesta vertente, o estudo do tema revela-se importante por pretender explicar a dialética existente entre o passado e o presente, trazendo para o efeito, as suas diversas versões. Pois, um mesmo acontecimento do passado pode ser representado de formas diferentes em função dos interesses e agendas dos grupos (Cabecinhas & Nhaga, 2008).

Ainda, o trabalho sobre a análise de manuais escolares mostra-se importante para permitir compreender como as relações do passado colonial influenciam o presente no aprofundamento das relações entre povos, promovendo desta forma o desenvolvimento de capacidades críticas, de tolerância e permitindo deste modo, a inserção dos cidadãos no mundo global. Pois, “memórias comuns de colonização portuguesa assumem significados diferenciados” (Cabecinhas & Feijó, 2013, p. 15).

Os Estudos Culturais, enquanto uma área transversal marcada pela “contestação” e “desconstrução” e “críticas” de saberes e culturas considerados hegemónicos, absolutos e acabados, concebem os fenómenos sociais e culturais como resultados de profundos e complexos conflitos. Por isso, no campo desta área, a investigação visa questionar como o ensino da História

colonial foi e continua sendo representado nos períodos socialista e capitalista da História de Moçambique e como as relações entre Portugal e Moçambique foram sendo construídas, transmitidas, modificadas e representadas no sistema de ensino.

A investigação em manuais escolares de História em Moçambique tem sido pouco desenvolvida havendo registo de estudos ligados a análise da sua estrutura e importância no contexto escolar. Deste conjunto, apontam-se estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado e de licenciatura, nomeadamente a dissertação de Pereira (2002); as monografias de Lange (2005) e de Tembe (2005); a segunda área em que se situam os estudos em manuais escolares de História relaciona-se com o seu papel para a construção da nação (e.g. Mota, 2017; Mindoso, 2011; Ribeiro, 2015), e finalmente, na análise de expressões raciais (e.g. Conceição, 2015). Refira-se que este último estudo teve como base a análise da literatura produzida durante o período colonial, cujo objetivo visava identificar da referida literatura os discursos racistas construídos sobre os africanos e afro-brasileiros.

Portanto, não há registo de estudos ligados a análise de representações sociais do colonialismo a partir de manuais escolares no período após a independência em Moçambique, pelo que nesse sentido, esta investigação é inovadora.

Ainda, a investigação é inovadora por analisar os discursos construídos pelo sistema político moçambicano e transmitidos a partir de ensino no período após a independência. É inovadora ainda, pelo facto de cruzar diferentes fontes, neste caso, manuais escolares, programas e políticas de ensino e informações provenientes das entrevistas a diferentes intervenientes do Sistema Nacional de Educação. A investigação foi desenvolvida em três províncias do País, nomeadamente, Maputo (região Sul), Zambézia (região Centro) e Nampula (região Norte), cuja finalidade visava em conferi-la uma maior abrangência, dando vozes e diferentes visões sobre o tema pois, a maioria dos estudos em Moçambique concentram-se apenas na capital.

Por isso, o presente trabalho difere dos outros pelo facto de ser um estudo de representação que procura analisar como é representado o “outro” nos manuais escolares. Ainda, pretende-se avaliar como é que conteúdos sobre colonialismo são refletidos nos manuais e ao mesmo tempo, aferir que políticas e ideologias a eles se relacionam.

A escolha deste ciclo de ensino relaciona-se com o facto de a disciplina de História ser lecionada de forma obrigatória, abrangendo por isso, maior número de alunos comparativamente ao 2º ciclo onde a História é disciplina opcional. De facto, a estrutura do SNE para o 2º ciclo do ensino secundário preconiza a aprendizagem da disciplina de História apenas para aos alunos que

pretendem fazer o grupo de letras, contrariamente ao 1º ciclo, em que todos os alunos devem frequentar essa disciplina, como condição para a conclusão do ciclo.

3. Objetivos da investigação

Objetivo Geral:

Analisar as representações sociais do colonialismo português construídas e transmitidas pelo Sistema de Educação em Moçambique no período após a independência.

Objetivos específicos:

Analisar a influência do poder político no processo de definição de políticas educativas;

Descrever a finalidade de ensino da História no Sistema de Educação no período após a independência;

Identificar as narrativas construídas sobre o colonialismo nos manuais escolares depois da independência.

4. Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado em duas partes com um total de oito capítulos. A primeira parte é designada por “enquadramento teórico da investigação”. Procura-se nesta, problematizar e contextualizar o estudo. Esta parte da investigação é constituída por três capítulos, dos quais o primeiro, procura analisar a política de educação colonial, quanto aos seus objetivos na representação dos colonizadores e colonizados. Uma vez que a investigação se centra na representação do colonialismo nos manuais escolares, o segundo capítulo contextualiza este instrumento de ação pedagógica, elucidando os mecanismos de sua produção, comercialização e suas funções no sistema de ensino. O terceiro capítulo discute os principais conceitos operacionais. Porquanto, a segunda parte é referente “a procedimentos metodológicos e investigação empírica” é composta por cinco capítulos.

O primeiro capítulo desta parte apresenta o itinerário metodológico que orientou a investigação. Já o segundo capítulo analisa o percurso das reformas educativas levadas a cabo pelo Governo moçambicano depois da independência nacional em 1975. O estudo dessas reformas visa compreender essencialmente, o papel da disciplina de História no sistema de ensino. No terceiro e quarto capítulos faz-se a análise empírica dos documentos de educação, de leis e dos depoimentos dos entrevistados desde a independência nacional à aprovação da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação no primeiro, e da Lei n.º 6/92 e das revisões curriculares de 2004-2008 respetivamente. No último capítulo faz-se a discussão dos resultados da investigação. A discussão dos resultados é feita numa perspetiva comparativa das representações do colonialismo nos períodos em que o sistema educativo se inseriu.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: A Educação colonial e a representação dos povos colonizados

Todo o sistema de educação representa os interesses e valores políticos e sociais de um povo. Por isso, este capítulo pretende descrever as representações sociais construídas pelo Sistema colonial face aos povos colonizados através do sistema de educação desenvolvido no período colonial em Moçambique. Para o efeito foram recorridos vários documentos e decretos de Lei e uma vasta literatura bibliográfica existente. Desenvolvem-se nesse capítulo de forma mais detalhada os seguintes itens: fundamentos do pensamento colonial; o Estado Novo e a representação colonial e o impacto do pensamento colonial para os povos colonizados.

1.1 O pensamento colonial

O pensamento colonial, o qual legitimou para a marginalização e para a colonização dos africanos teve origem através de diversas e complexas ideologias. Por isso, Martins (1948) no seu estudo sobre “correntes atuais do pensamento colonial”, explica que o colonialismo teve uma base conjuntural da época em que todos os elementos devem ser considerados interdependentes e integrados.

Apesar de este pensamento derivar de múltiplas e variadas formas de explicação, podem ser sintetizadas três narrativas interpretativas da modernidade nas quais se encontra a sua origem. Dentre as narrativas em alusão destacam-se o iluminismo, o imperialismo e o cristianismo (e.g. Caetano, 1951; Giddens, 1992; Pidner, 2010; Dos Santos, 2005).

O iluminismo entendido como movimento das luzes e por isso, promotor do desenvolvimento da ciência moderna, contribuiu para a conceção da razão como fonte única do saber. Foi na base dessa ideia da razão, de um “povo iluminado” em que se sustenta a dominação das sociedades consideradas não “iluminadas”. Dos Santos (2005) explica que o iluminismo e a ciência moderna ajudaram o projeto colonial no sentido em que forneceram uma justificação antropológica para o domínio ocidental sobre os territórios colonizados. Deste modo, para a autora, foram desenvolvidas teorias racistas que preconizavam demonstrar a superioridade de umas raças sobre outras, de superioridade cultural, social e religiosa das sociedades ocidentais sobre as africanas, havendo

por isso, a necessidade de as “regenerar”. Para justificar esses pressupostos, foram recorridas as teorias evolucionistas, que tendem a mostrar a superioridade cultural e racial do ocidente. De facto, Uzoigwe (2010) no seu estudo sobre *as teorias de partilha de África* explica que as teorias evolucionistas, baseadas na justificação da dominação das raças inferiores e não evoluídas pelas raças superiores, ajudaram e legitimaram a colonização dos africanos, como um processo natural de luta pela sobrevivência. No desenvolvimento deste pensamento, foram elaboradas ideias estereotipadas sobre os africanos tidos como “bárbaros”, “pagãos”, “incultos”, ou seja, um povo sem “progresso” (Dos Santos, 2005).

Giddens (1992), também aponta a razão ou a reflexividade como uma das características da modernidade. Por isso, sustenta que a razão e a reflexividade consistem no exame e consequente alterações das práticas sociais antigas em função de novas aprendizagens ou realidades. Neste aspeto, o conhecimento é visto como um ato de reflexão intelectual, por isso, um conhecimento “puro”, “verdadeiro” e “inquestionável”. Com esta base de pensamento, o conhecimento científico “moderno” marcado por uma visão única do saber construiu a sua base para deslegitimar qualquer forma de conhecimento e de saber que não sejam produzidos sob os parâmetros por eles defendidos. Foi com esta visão totalizadora do conhecimento em que se concebeu a História como sendo feita através de apropriação progressiva do conhecimento de um povo, ou seja, pela transformação do conhecimento local, nacional e regional numa perspetiva global, com uma única forma interpretativa. Ao conceber o conhecimento dessa forma, implica olhar para os povos como tendo passado por mesmas fases e circunstâncias de evolução em simultâneo.

Em relação ao imperialismo e a revolução industrial, Giddens (1992), explica que foi a emergência de Estado-Nação, fundados pelo capitalismo que dotaram as sociedades modernas de vigilância e de controlo dos meios de violência. Estes elementos foram por sua vez revolucionados pelo capitalismo que os dotou de uma organização do poder militar, assim como de material bélico, que Giddens chamou de “industrialização da guerra”. Por outras palavras, o capitalismo e o Estado-nação são os grandes elementos que promoveram a expansão europeia por terem dotado de poder administrativo, económico e militar (Giddens, 1992).

Nesta base, a sociedade colonial, alicerçada pela razão capitalista, como fonte única do conhecimento e por isso, modelo de análise, desqualificou as outras sociedades consideradas “irracionais”, tal como as africanas sob alegação de seu saber não ser legítimo e não se basear na razão. Na verdade, nos termos de produção do conhecimento, “a ciência constitui a centralidade da vida moderna, transformada em conhecimento dominante” (Pidner, 2010, p. 31).

Ao conceber uma visão totalizante do conhecimento, com uma direção evolutiva, a ciência capitalista criou a sua hegemonia, baseada na negação das várias formas possíveis de interpretação e explicação do saber, tal como afirma Giddens “todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas” (Giddens, 1992, p. 29).

Portanto, é uma negação do conhecimento aos povos “tradicionais” que o seu saber não é científico, mas pelo contrário, este saber dá sentido a vida das pessoas nelas inseridas. É um saber que resulta da experiência vivida e transmitida às gerações ao longo do tempo, que aos padrões da ciência moderna, não têm valor. Ao definir padrões sobre os quais o saber deve circunscrever-se, a ciência moderna limita o processo de produção de conhecimento. Por isso, Feyerabend critica essa postura científica ao referir que “a ciência do Primeiro Mundo é uma ciência entre muitas, ao proclamar ser mais do que isso, ela deixa de ser um instrumento de pesquisa e transforma-se em um grupo de pressão” (Feyerabend, in Pidner, 2010, p. 32).

Sobre a religião, desde cedo o cristianismo foi o fundamento de vida das sociedades modernas ocidentais. Relativamente a este facto, Giddens (1992) explica que o pensamento iluminista e a cultura ocidental surgiram de um contexto religioso, que dá ênfase a Deus na explicação do mundo e dos acontecimentos que nele ocorrem, ao que ele chamou de “providência divina”. No entanto, para Caetano, o interesse pelo nativo estava ligado “ao cuidado de lhe transmitir a mensagem do Evangelho, arrancá-los das trevas do paganismo, salvar-lhe a Alma” (Caetano, 1951, p. 39). Assim, estavam lançadas as bases do cristianismo como fundamento para a colonização dos africanos. Apesar dessas ideologias conterem elementos esclarecedores sobre a consolidação do pensamento colonial, não se pode atribuir a elas, de forma isolada e única a legitimação colonial pois, esse pensamento encontra uma explicação no contexto das características do pensamento da época em que ocorreu. De acordo com Martins (1948) a legitimação da necessidade de “civilizar”, “educar” e criar o “bem-estar” às populações “atrasadas” das colónias insere-se no pensamento colonial internacional. Na sua ótica, esse pensamento está refletido no pacto de Versalhes de 1919 e na carta das Nações Unidas sobre a autodeterminação dos povos de 1945.

Nessa perspectiva, segundo Martins (1948), surgem duas formas de pensamento que marcaram a época e que posteriormente constituíram-se em ideologias de cada potência. A primeira forma de pensamento aponta para a necessidade de emancipar os indígenas preparando-os gradualmente para a independência. A segunda defende o dever de serem atendidos os interesses das potências para o desenvolvimento. Assim, o pensamento comum dos países não colonizadores como foram os casos dos Estados Unidos da América e Rússia, enquadrava-se na primeira forma,

apesar das variações ou posições que opunham cada um deles. Para o caso dos Estados Unidos de América, Martins (1948), explica que o pensamento era mais suave e o seu interesse fundamenta-se na liberdade e independência, que levasse os colonizados ao reconhecimento da sua soberania ao nível da comunidade internacional. Um interesse pela emancipação e desenvolvimento da consciência dos colonizados para auto governação, através de supervisão das potências ou sob regime de mandatos coloniais.

Em relação ao pensamento russo, caracterizado pelo comunismo, a sua visão era radical ao defender a independência rápida, completa e sem tutela de outras potências, diferentemente da posição apresentada pelos Estados Unidos de América. Portanto, apesar das duas posições se oporem à colonização, divergem quanto aos mecanismos a seguir para o alcance das independências.

No que se refere ao pensamento comum dos países colonizadores, Martins, (1948), explica em função da dependência destes na exploração económica dos recursos africanos e na forma de administração territorial, tinham uma visão comum de reconhecer os africanos como colaboradores na administração das colónias, garantindo que estes sejam representados nas administrações com vista a resolverem as suas dificuldades. Ou seja, mediante o processo de integração gradual, os europeus deveriam ensinar os africanos em matérias de gestão futura dos territórios. Mas, cabia até ao momento da emancipação, as potências coloniais a gestão das colónias como forma de defende-los da ameaça internacional. Deste modo:

Aquilo que cada um dos países colonizadores fez, ou venha fazer, para a dignificação do homem atrasado, é derivado, essencialmente, da filosofia que inspira a sua ação colonizadora, é o resultado de corpos de ideias que informam o seu sistema de colonização, o fruto real do seu pensamento colonial (Martins, 1948, p. 10).

Para o caso do colonialismo português, a formação do pensamento colonial encontra-se alicerçado pela combinação de fatores acima descritos. De facto, Salazar demonstra este posicionamento ao defender que todas as ideias ligadas a sentimentos e civilização são fundamentalmente de origem europeia (Salazar, in Henriques & Mello, 1990). Afirma ainda Salazar que a expansão dessas ideias pelo mundo, não se deveram a força coerciva, mas pela verdade que continham em transmitir ao mundo não civilizado, a única, a pura e a mais válida das civilizações existentes no planeta. Por isso, acrescenta, que “seria loucura que o ocidente abandonasse as populações que por si próprias não puderam elevar-se de estados primitivos e ele está em vias de educar e fazer progredir” (Salazar, in Henriques & Mello, 1990, p. 80).

Portanto, a discriminação do negro não pode ser encarada como pensamento individual dos países europeus, mas sim resulta da construção de toda a Europa, de uma suposta superioridade moral, política, religiosa e intelectual que concebe o negro como uma raça inferior (Martins, 1948). Para o autor, os elementos usados para a colonização portuguesa foram a religião cristã, a educação e o trabalho.

1.2 O Estado Novo e a representação colonial

A representação dos povos das colónias durante a vigência do colonialismo pode ser analisada em dois períodos. O primeiro período ocorre desde as “campanhas de pacificação” (e.g. Mendes & Valentim, 2012) até um pouco depois da implantação do Estado Novo em 1945, no qual os colonizadores se julgavam “superiores e cultos”, cuja missão central era “civilizar” e “salvar” a alma dos colonizados. Por seu turno, os colonizados eram vistos como “selvagens”, “indígenas”, “rebeldes” (Baptista, 2013). Para a autora, o segundo período inicia com o fim da segunda guerra mundial em 1945 até o recrudescimento de movimentos independentistas em África. Este período marca uma nova etapa de relacionamento entre colonizador e colonizado pois, o primeiro, deixa de se ver como “civilizador” para “herói colonial” e produz-se um novo olhar sobre os povos colonizados que passaram a ser encarados como “cidadãos Portugueses”, mediante a assimilação cultural europeia (Mendes & Valentim, 2012).

Deste modo, sendo o Estado Novo um período complexo, com dupla representação colonial, que marca rotura com a descentralização administrativa e uma nova relação com as colónias, constitui objeto profundo de análise quanto as formas de representação dos africanos e dos próprios portugueses. Assim, para melhor aprofundamento do tema, optou-se por dividir este período em duas partes, de acordo com as propostas dos autores acima:

1.2.1 A representação dos povos colonizados entre 1930 a 1945

Apesar do golpe militar de 1926 não assinalar efetivamente o início formal do Estado Novo, foi a partir dele que se começa a desenhar uma nova política colonial caracterizada por uma nova relação com as colónias, que em 1930, veio a constituir-se no ato colonial (Silva, 1990). Foi neste ano que se iniciou a implantação de um regime autoritário e nacionalista, o qual recorreu a

mecanismos e instrumentos administrativos, judiciais, políticos e sociais para a consolidação do seu poder (Oliveira, 1990).

A origem do ato colonial na administração pode ser enquadrada em dois contextos, os contextos internos e o externo. Ao nível interno o ato colonial surge com a implantação do Estado Novo, que criticava o modelo de administração descentralizada das colónias e sua relação com a metrópole. De forma a reverter essa posição, foi desenhada a política colonial de administração a qual pretendia, entre outros, ultrapassar a pesada dívida externa, assim como a normalização da economia portuguesa, através do controlo dos gastos e na nacionalização da economia (e.g. Silva, 1990); criar a solidez e prosperidade da economia por via de uma administração rigorosa para o bem-estar social (e.g. Henriques & Mello, 1990) e acabar com as anarquias, as revoluções sociais e greves dos trabalhadores das indústrias criadas pelo capitalismo liberal (e.g. Oliveira, 1990). Ainda, a sua implantação visava promover no seio dos jovens o nacionalismo e o patriotismo através de ensino (e.g. Almeida, 1979; Vidigal, 1996).

A nível externo refere Rosas (1990) que o ato colonial surge no contexto da crise económica mundial de 1929, que assolava as potências colonizadoras. Para o caso de Portugal, embora a crise tenha sido pouco duradoura, afetou os setores comerciais de importação e exportação da matéria-prima (e.g. Rosas, in Silva, 1990) clamando-se por maior autonomia e liberdade comercial. Assim, a relação entre as colónias e a metrópole eram deveras importantes para Portugal no sentido em que as colónias passariam a dedicar-se na produção da matéria-prima para alimentar as indústrias metropolitanas.

O ato colonial considera-se importante documento por traçar e acomodar as linhas estratégicas de administração das colónias pois, é neste documento aonde se encontram reunidas as garantias fundamentais de governação e das relações entre as colónias e a metrópole, que irão dar posteriormente, uma nova forma a política colonial (e.g. Oliveira, 1990; Silva, 1990).

Desta forma, para impor a ordem e a rentabilização das colónias era necessário, segundo Santos (1990), a implantação de um estado forte baseado num nacionalismo patriótico, assim como no estabelecimento de nova relação com as colónias. Nesta onda, assiste-se uma série de medidas tendentes a regular essa relação. Dentre as alterações introduzidas destacam-se a emergência de novas perspetivas políticas imperialistas de centralização de poder, carregadas de um nacionalismo forte onde a promoção do império entra em força na escola e na sociedade (Vidigal, 1996).

A título de exemplo, no que se refere as garantias gerais, os art.º 2º, 3º e 7º do ato colonial, ilustram os objetivos dessa política na sua relação com as colónias. O art.º 2º estabelece que “é de essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”. Para imprimir uma política forte e centralizadora o art.º 3º vem acomodar esta situação, ao estabelecer que “os territórios ultramarinos de Portugal se denominam colónias e constituem o império colonial português”.

No que se refere aos indígenas, o art.º 15º, título 2 estabelece que “o Estado garante a proteção e defesa dos indígenas das colónias (...)”. O Reforço dos laços entre as partes vem também expresso no art.º 34º, título 4 referente as garantias económicas e financeiras, no qual o artigo estabelece que “a metrópole e as colónias, pelos seus laços morais e políticos, têm na base da sua economia uma comunidade e solidariedade natural, que a Lei reconhece.”

A nível da educação, Vidigal (1996) explica que em 1927 e 1928, o Governo iniciou uma série de discursos que tinham como finalidades a promoção da imagem do império, através das demonstrações da importância das conquistas e das glórias coloniais. Neste período, a imagem que os portugueses construíam sobre si mesmo era de “colonizador” “civilizado” e “superior”, cuja função era de desenvolver o negro que era visto como “indígena”, “selvagem”, “preguiçoso”, “inculto” e até “capaz de praticar antropofagia” (Baptista, 2013, p. 272).

Nesta vertente, o ensino deveria responder a este desafio, difundindo os princípios morais baseados no cristianismo e promovendo “a educação pelo trabalho” (Cunha, 1994). Nesta base, foi introduzida uma educação colonial baseada na diferenciação entre as populações pois:

tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população das colónias se compõe de elementos, uns civilizados, e outros primitivos, foram instituídos dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos (Almeida, 1979, p. 211).

O estabelecimento de modelos de ensino diferentes impunha restrições à população indígena dada a sua posição atribuída de “preguiçosos”, “desumanos”, de “falta de cultura e de dignidade” (Cunha, 1994; Vidigal, 1996).

Cunha (1994) no seu estudo sobre a imagem do negro através da análise de revistas juvenis e infantis publicados durante a vigência do Estado Novo, caracteriza o período antes da segunda guerra mundial como tendo sido marcado por uma visão bastante negativa sobre o negro. Segundo ele, o negro foi representado como “selvagem”, “agressivo”, “feiticeiro” e “canibal”. A sua imagem

é associada a um contexto rural. Para o autor, os únicos aspetos positivos associados a imagem do negro eram “a submissão e a prestabilidade” (Cunha, 1994, p. 35). Para Cabecinhas e Cunha (2003) as ideias-chave do Estado Novo consistiam na divisão das populações em dois estratos sociais, “indígenas” e “assimilados” cuja função do Estado era civilizar e elevá-los à cidadania. Na aceção destes, a separação de sistemas de ensino fundamentava-se no princípio da política colonial, segundo a qual os indígenas deveriam ser pacificados e tornados súbditos (e.g. Cabecinhas & Cunha, 2003) e ensinados para melhor servir o sistema consistindo na aprendizagem da língua portuguesa e mais tarde, nos trabalhos manuais (e.g. Mbokolo, 2007; Caetano, 1951; Mazula, 1995).

Para responder a este último objetivo, em 1930 o ensino indígena passou a ser fundamentalmente técnico e profissional, apresentando a seguinte estrutura: ensino primário rudimentar e ensino Profissional indígena (que incluía as Escolas de Artes e Ofícios e a profissional feminina) (e.g. Almeida, 1979; Mazula, 1995). Esta política apoiava-se também em “uma teoria racial que procurava dividir as diversas ramificações da família humana por ordem hierárquica de civilização, ocupando os negros a base inferior da escala e os europeus o ápice” (Afigbo, 2010, P. 575).

Assim, enquanto o ensino para os portugueses e assimilados visava a perpetuar o sistema e na inculcação do nacionalismo às crianças (e.g. Vidigal, 1996), o ensino indígena estava virado para a produção, a rentabilização e assimilação da cultura europeia (e.g. Afigbo, 2010). De facto, os manuais escolares para educação dos “cidadãos portugueses” desse período punham em relevo o espírito conquistador e da ação civilizadora da nação Portuguesa (e.g. Vidigal, 1996). Para expressar a ideia nacionalista do sistema, Salazar dizia “(...) Portugal não deve morrer! Ele deve viver para os mundos que descobriu, para as nações que assombrou com as cintilações da sua grandeza e do seu heroísmo (...) há a formar cidadãos tão bons portugueses, (...)” (Salazar, in Henriques & Mello, 1990, p. 39).

Desde a ditadura militar em 1926, os manuais escolares tentaram inculcar nas crianças a ideia da grandeza da nação colonizadora e passaram obrigatoriamente a incluir temáticas sobre a dominação colonial, a missão civilizadora e a necessidade de povoamento das colónias (Vidigal, 1996). Nessa perspetiva, foi aprovado o decreto 15.088, de 23 de Fevereiro de 1928 que estabelecia “a criação no nosso povo uma opinião colonial, incentivando no espírito de todos os portugueses a noção exata do valor do império ultramarino” (Sampaio, in Vidigal, 1996, p. 390). Ainda, com o Estado Novo, reforça-se mais a ideia nacionalista do ensino, defendendo-se a ligação entre o ensino, o espírito colonizador e a obrigatoriedade de integrar todas as disciplinas ao serviço

da valorização e da exaltação colonial (Vidigal, 1996). De facto, em 1936 foi criada a Mocidade Portuguesa, como organismo promotor dos valores às camadas jovens, cujo objetivo era a difusão de valores patrióticos, éticos e morais, baseados na educação cristã tradicional (Santos, 1990).

O pensamento colonial sobre a educação era mais do que uma exaltação da sua grandeza, mas responsabilidade de todos os portugueses de sacrificarem suas vidas em defesa da nação, pois, a honra, a dignidade e a integridade territorial constituíam a razão de ser da família portuguesa (Vidigal, 1999). Por isso, defendia que só com sacrifícios e esforços comuns no seio dos portugueses poderia fomentar-se a atitude nacionalista, mobilizando-os a servir os interesses da nação (Henriques & Mello, 1990).

Para o ensino indígena, durante a maior parte do domínio colonial a preocupação pela criação de escolas para os africanos nunca foi prioritária (Afigbo, 2010). Assim, de acordo com o autor, a introdução de ensino para africanos visava em ensinar o essencial com vista a rentabilização da mão-de-obra e a satisfação dos interesses coloniais. O resultado desta educação virada para o trabalho foi a aculturação de valores europeus pelos africanos que passaram a assimilar as ideologias coloniais, transformando-se em mão-de-obra submissa e facilmente explorável (Vidigal, 1996). Por isso, o ministro das colónias, Vieira Machado, referia que as populações negras africanas não tinham o direito a viver sem trabalhar (Mazula, 1995). Desta forma anunciava-se a obrigatoriedade do trabalho forçado (*xibalo*), em substituição da escravatura. E estava assim, anunciada a finalidade da educação destinada para os negros.

Depois da conferência de Berlim em 1884 a 1885 e a conseqüente aprovação da ocupação efetiva de África como mecanismo para evitar conflitos imperialistas, Portugal na qualidade de um país economicamente débil mostrou-se preocupado no cumprimento deste objetivo (Silva, 1990). Ainda para o autor, a preocupação por parte desta pequena potência colonial estava no povoamento das colónias, o seu desenvolvimento e assim, a criação das condições de vida das suas populações. Neste contexto, para sair desta situação incómoda foram desenhadas várias políticas económicas capitalistas que visavam a massificação dos lucros. Dentre elas, foram introduzidas as políticas de trabalho forçado, que consistiam na obrigação moral do negro ao trabalho e a política de exploração da matéria-prima com vista a alimentar as indústrias (e.g. Caetano, 1951; Vidigal, 1996).

Assim, o ato colonial pode ser considerado um documento fundamental da administração do Estado Novo, ao consagrar os direitos e deveres das colónias, ao mesmo tempo, ao definir os objetivos da nova forma de governação e de relação entre colonizadores e colonizados. Portanto,

na análise a esse documento, notabilizam-se quatro pressupostos teóricos e basilares da governação: o direito histórico, a integração e assimilação, a igualdade de interesses entre indígenas e europeus e o princípio da valorização das colónias.

Assim, a colonização é entendida como um direito histórico, de possuir e governar as colónias ultramarinas. Este objetivo é expresso no artigo 2º, do documento acima referenciado no qual pode-se ler o pensamento colonial português que posteriormente orientou as políticas do sistema colonial. Considera-se nesse documento a colonização como “missão da nação em possuir territórios ultramarinos”, os quais se devem determinar os seus destinos.

As colónias são vistas como parte integrante da metrópole, havendo uma relação de subordinação entre colonizadores e colonizados, em que os colonizados têm a função subalterna, cabendo-lhes a cumprir, servir, obedecer as ordens e interesses dos colonizadores. Neste documento pode-se ler também, que Portugal não reclama apenas a gestão das colónias, mas também o direito histórico de posse delas. Martins (1948), faz perceber que se as colónias são possessões, e não territórios tutelados de Portugal, esta posse exclui a possibilidade de conceder a independência, ao contrário, as suas colónias eram vistas como parte integrantes da metrópole, por isso, inalienáveis.

Em relação ao segundo e terceiros princípios defendidos no ato colonial, Martins explica que a assimilação se baseava na integração dos indígenas na gestão e na administração da colónia e na igualdade de tratamento entre indígenas e europeus.

A educação era considerada veículo da ideologia nacionalista colonial, capaz de promover e exaltar as conquistas e domínios coloniais (e.g. Oliveira, 1990) por isso, a abordagem de temas sobre o nacionalismo nas escolas passava a ser obrigatório nos manuais escolares (Henriques & Mello, 1990). Durante a vigência do Estado Novo, acreditava-se na capacidade de Portugal de educar, de cultivar, de civilizar os povos que a História lhe conferiu o direito e dever, por isso, na ótica dos autores, Salazar de forma insistente apelava aos portugueses a não recusarem o direito de se entregar a essa missão (Henriques & Mello, 1990). Na visão dos autores, Salazar entendia que a missão civilizadora do povo português, não poderia ser medida pela distância que colocava a metrópole das colónias, mas “(...) pelo calor da afetividade, pela compreensão, pela realidade de uma sociedade humana cuja unidade moral lhe assegura a paz (...)” (Salazar, in Henriques & Mello, 1990, p. 51). Entende-se nessas palavras que o afeto, o amor e o orgulho pela pátria eram os valores a serem cultivados através de ensino de memórias do passado. Assim, o ensino do

passado era importante para a formação de valores patrióticos, que na sua ótica levariam os alunos a identificarem-se com a sua pátria e lutando por ela.

Por seu turno, Henriques e Mello (1990) referem que a nova política colonial do Estado Novo se estende até 1958, altura em que se notabiliza o recrudescimento de movimentos nacionalistas nas colónias e insere-se no conjunto de estratégias que pretendiam romper de forma radical com as políticas autonomistas republicanas, para impor a nacionalização das colónias, a unicidade e integração económica entre as colónias e a metrópole, promulgadas através da Lei orgânica de 1945.

Portanto, a partir do fim da segunda guerra mundial, com o novo cenário político internacional cada vez mais a favor das autonomias administrativas, o Estado Novo viu-se forçado a alterar suas políticas imperialistas de forma a enquadrá-las no contexto vigente. Para reverter essa situação e de forma a tornar o negro mais útil e produtor ao serviço da economia colonial foi instituída a educação dos indígenas nas colónias, numa primeira fase a cargo da igreja católica.

1.2.2 A Segunda Guerra mundial e seus efeitos na representação colonial, entre 1945 a 1974

No período pós segunda guerra mundial e os contextos internos e externos deles resultantes, exigiram novas mudanças nas políticas portuguesas, principalmente, na sua relação com as colónias. No contexto internacional, as Nações Unidas passaram a defender a autonomia administrativa das colónias e apelavam a concessão de independências (e.g. Oliveira, 1990; Santos, 1990). Internamente, além do desenvolvimento de consciência nacionalista e a formação de movimentos de libertação nas colónias (e.g. Mbokolo, 2007), surge, por conseguinte, ao nível da metrópole uma série de críticas contra o modelo económico de nacionalização das colónias, o que no seu entender, além de acarretar custos, embaraçava o desenvolvimento económico decorrentes da paralisação industrial, da escassez de géneros alimentares e do desemprego (Rosas, 1990).

Por seu turno, Silva (1990) refere que as críticas ao modelo Salazarista visavam a promoção de maior autonomia política e administrativa das colónias, por mais liberdades na comercialização e na indústria, assim como por maiores benefícios. Ainda para o autor, as críticas orientavam-se também em relação a política indígena consagrada no ato colonial que era vista como desumana.

De facto, apesar de consagrar garantias aos indígenas, o respeito a liberdade de contrato de trabalho assim como a proibição do trabalho forçado para fins privados, a prática mostrou a contínua exploração e tratamento desumano dos indígenas (Silva, 1990). Por isso, afirma o autor que em 1945, Marcelo Caetano, então ministro das colónias, observava que embora a legislação permitisse aos assimilados a participação na administração, estes continuavam impedidos do direito de participação no funcionalismo público.

Neste conjunto de reivindicações, o Estado Novo apresentou uma proposta de Lei na qual se pretendia rever a legislação das colónias sobretudo, nas matérias relativas a organização político-administrativa (Silva, 1990). Assim, o Estado Novo começou a reformular as suas políticas, no sentido de “suavizar” a relação com as colónias e a tentar enquadrar-se no contexto internacional vigente (Baptista, 2013; Mendes & Valentim, 2012). Embora houvesse tal pretensão, a sua concretização ficou muito longe de acontecer. Foi precisamente durante este período em que se assiste à intensificação da exploração das colónias, através de trabalho forçado, cobrança de impostos, entre outras formas.

Segundo Oliveira (1990) foi apresentada a revisão do ato colonial em 1945 e posteriormente em 1951, que foi revista a constituição de forma a acomodar as “reivindicações das colónias” e das exigências das Nações Unidas. Oliveira (1990) refere que as “reivindicações das colónias” estruturavam-se a dois níveis. O primeiro relacionava-se com as exigências dos colonos brancos (portugueses) que à semelhança dos colonos sul africanos pretendiam autonomia administrativa. No segundo nível, as exigências situavam-se âmbito dos próprios moçambicanos que não só reclamavam o fim da intensificação das formas de exploração, mas também exigiam a descolonização do seu território. Dentre as alterações introduzidas nesta revisão, o Estado Novo transformou as colónias em províncias ultramarinas, que se considerava um termo mais suave e que entrava em concordância com o contexto internacional (Oliveira, 1990). De facto, o art.º 134º, título 7 preconiza que os domínios ultramarinos de Portugal passavam a denominar-se por províncias. Considerava-se nessa constituição que o território de Portugal compreendia além da parte continental, as outras possessões insulares localizadas em África, Ásia e Oceânia (art.º 1º, da Lei n.º 2048/1933, do ato colonial).

Foi concedida a autonomia financeira as colónias, em função do seu “nível de desenvolvimento” pois, o art.º 148º, título 7 da Constituição garante as províncias ultramarinas a descentralização administrativa e financeira. Foram igualmente substituídos os conceitos de assimilação, para integração (Rosas, 1990). Portanto, foram reformuladas as políticas do indigenato como

mecanismo de integrar africanos na administração (e.g. Martins, 1948; Silva, 1990). Para Baptista (2013, p. 277) este período abre um “novo ciclo na representação identitária do Negro, que começa a ter cada vez mais voz e rosto”. Na verdade, o art.º 5º, título 1, atesta para a igualdade de todos perante a Lei, a igualdade nos direitos aos serviços públicos. Ainda, o artigo 5º, título 2, estabelece a liberdade de escolha de profissão aos africanos.

Apesar da manifesta expressão da Lei no que tange ao melhoramento da vida dos colonizados, na realidade, o estatuto político, civil e criminal dos indígenas adotado neste período, continuava contrária ao princípio de integração, pois, entendia-se que “não é, pois, fim da nossa ação colonizadora entregar, ao cabo, a administração dos territórios coloniais aos próprios indígenas, embora se preocupe fazer deles um elemento essencial da administração” (Martins, 1948, p. 82). Assim, todo o exercício de integração de africanos na administração, não tinha a finalidade de capacitá-los e de forma gradual habilitá-los à administração, pelo contrário, visava convencer a comunidade internacional no sentido de que a política colonial portuguesa permitia a participação dos indígenas na administração, cumprindo deste modo, com o preconizado na carta das Nações Unidas. Sobre este aspeto, Salazar explicava claramente o objetivo da política colonial que se resumia em manter Angola e Moçambique como colónias (Henriques e Mello, 1990).

Na sua visão, os apelos das Nações Unidas e da comunidade internacional para a concessão de independência, não representavam valor algum para os interesses do sistema, mas a posse e manutenção das suas colónias. De facto, Silva (1990) enfatiza essa posição ao referir que as alterações resultantes da revisão constitucional em nada significaram para a visão tradicional que o negro ocupava, como “atrasado”, “inculto” e “desprovido de valores”. Portanto, apesar do ato colonial apresentar ideias baseadas na melhoria das condições de vida dos indígenas, a administração das colónias continuava a orientar-se nos princípios de unidade política, de assimilação espiritual, diferenciação administrativa e solidariedade económica (Caetano, 1951).

De forma mais detalhada, a unidade política referida, caracterizava-se pela integração das colónias à metrópole onde o Governo deveria imprimir a direção superior, assegurando a colaboração na realização dos interesses do todo (Caetano, 1951). De um modo geral, a política de administração colonial concebia as colónias como parte integrante da metrópole, por isso, as colónias tinham a designação de províncias ultramarinas. Em relação a assimilação espiritual e a diferenciação administrativa o mesmo autor explica que com estes princípios, a política colonial visava transmitir aos colonizados a fé, a cultura e a civilização europeia, resultante da responsabilidade atribuída aos portugueses como mandatários legítimos da igreja católica para a expansão religiosa. Com

essa política, os colonialistas portugueses sentiram-se legitimados e conferidos os mandatos para profanarem, os cultos e rituais africanos, em nome de um Deus, uno que, entretanto, nada ou pouco tinha relação com as realidades locais africanas.

Para este assunto Martins (in Mazula, 1995, p. 70) defende que “não havia escrúpulo nenhum de recorrer a todas as formas desumanas, desde que se garantisse a acumulação do capital”. Para o sistema colonial, não interessa a moral civilizacional, nem o bem-estar dos indígenas, interessa apenas o cumprimento dos propósitos do desenvolvimento da economia. Nessa visão, o negro passa a ser objeto de trabalho ao serviço do seu superior que a todo o custo, luta para se afirmar como potência colonizadora.

Foi assim, que no Estado Novo “o laicismo perde espaço de afirmação, a tolerância e o respeito pelo ‘primitivo’ perdem-se gradualmente, e serão vulgarizadas as imagens que o associam a brutalidade e violência” (Archer, in Vidigal, 1996, p. 396).

Para ele, o exotismo colonial cede lugar ao controlo total dos africanos no qual a ociosidade cede espaço a preguiça e a felicidade foi transformada no trabalho. O Estado Novo assumiu-se como o garante da exploração da mão-de-obra, precisamente com o desenvolvimento das plantações nos anos de 1930 (Vidigal, 1996).

Durante a vigência do Estado Novo e os desafios por ele traçados no âmbito das relações com os colonizados contribuíram para que o negro fosse cada vez menos aceite como indivíduo, com direitos iguais aos europeus e seu estatuto de subalterno, de inferior e primitivo, não lhe confere direitos, muito menos a dignidade (Silva, 1990). Por isso, a política assimilacionista intensificou-se neste período, como alternativa para a elevação do indígena ao estatuto de assimilado (Vidigal, 1996).

Por seu turno, Gomes (1996) aponta para a contradição entre a doutrina cristã, que concebia o indígena como seu igual, e, por conseguinte, a necessidade de ser civilizado, negando-lhe assim, a sua identidade religiosa, moral e cultural. Para cumprir com os objetivos preconizados pelo Estado Novo, o Governo colonial recorreu aos préstimos da igreja católica através da assinatura com a santa Sé da concordata e do acordo missionário.

Nestes documentos, a luz dos art.º 15º e 19º, nos quais se reconhece à igreja o direito de fundar e dirigir escolas para indígenas e de assistência religiosa. Deste modo, foram confiadas a educação e as missões religiosas à civilização e moralização dos indígenas, situação que Vidigal chamou de política de nacionalização do indígena pelo ensino.

Esta situação viria a ser alterada em 1964 com a promulgação da reforma de ensino primário no ultramar (Vidigal, 1996). Para ele, ocorre a substituição de uma política de assimilação baseada na exclusão para uma assimilação adaptativa do ensino dos indígenas. Este processo consistia na passagem de uma política que ignora, silencia e desqualifica o outro, para uma política de assimilação baseada em “conhecer, adaptar, assimilar” (Gomes, 1996, p. 155). Trata-se de aos poucos integrar os africanos nos modos de vida europeus, de forma a permitir um conhecimento profundo da sua cultura para melhor dominar.

Por seu turno, Cunha (1994) caracteriza o período pós segunda guerra mundial, como a fase em que “diminui a representação caricatural” e da dimensão selvagem do negro. No seu entender, a imagem do negro surge associada a termos como “prestabilidade, submissão, heroicidade, esperteza/ inteligência e habilidade” (Cunha, 1994, p. 35). Para o autor, a imagem negativa atribuída ao negro começa a ser associada a traços positivos de “assimilado e civilizado”, mediante a aquisição de modos de vida e de valores europeus.

Seabra (1995) refere que o pensamento do sistema colonial referente a educação para as províncias ultramarinas era o de assimilação do tipo centralizado, pois garantia que os conteúdos ministrados na metrópole fossem extensivos as províncias. No entender do sistema colonial, esse modelo contribuiria para a transformação dos africanos em cidadãos, com direitos, usos e costumes metropolitanos. Desta forma, de acordo com Seabra (1995) a educação nas províncias seguia as seguintes linhas de ação, entre elas, a separação dos sexos na escola; a ligação do ensino à metrópole; o aumento de efetivo e da rede escolar; o rigor no ensino básico de forma a garantir a moral cristã; a introdução de escolares particulares, entre outras.

Assim, parafraseando Gomes (1996), com a introdução de um sistema político centralizado, o Estado Novo passou a conceber a educação como atividade de manutenção e de coesão interna da estrutura social das comunidades indígenas. Uma educação básica que permitia ao africano aplicar os saberes da escola para produzir ao serviço do sistema, transformando o africano num prisioneiro da terra.

Para Martins (1948) o princípio de igualdade entre os indígenas e europeus defendido no ato colonial contribuiu para o desenvolvimento dos colonizados ao permitir: a concessão de direitos às populações negras das colónias; a integração de africanos na administração colonial, como representantes dos interesses africanos e a proteção dos indígenas. Esta política de proteção demonstra com clarividência o pensamento colonial sobre o negro, como um indivíduo, frágil,

indefeso, criança que requer cuidado dos adultos, europeus. De facto, o artigo 1 do ato colonial estabelece essa necessidade de proteção aos indígenas.

Ainda Gomes (1996) explica que durante este período, a educação passou a ser concebida como elemento fundamental da colonização, na medida em que devia permitir a submissão das populações e do seu controlo aos trabalhos manuais e agrícolas. Desta forma, estavam delineados os pressupostos que iriam fundamentar a reforma de educação de 1964, que acaba com “a distinção entre o ensino primário oficial e ensino de adaptação ou rural, missionário, abrangendo sob o mesmo chapéu de ensino elementar o ensino missionário e o ensino primário da responsabilidade direta do Estado” (Gomes, 1996, p. 158).

Para o autor, este facto criou uma crise no ensino missionário, já que reduziu o auxílio financeiro e limitou o seu poder sobre a educação, por um lado e, por outro, o Estado Novo esperava massificar o ensino elementar indígena como forma de aperfeiçoamento e desenvolvimento cultural dos indígenas. Nas palavras de Seabra (1995), o período entre a reforma de educação de 1964 até 1972 em Moçambique é caracterizado pelo alargamento da rede escolar no ensino primário em cerca de 90%, dos quais 95.5% correspondentes ao ensino oficial e 4.5% do ensino particular. Observa ainda a autora que em termos de efetivos escolares neste nível de ensino até 1973 existiam em Moçambique 23.492 alunos, sendo 12.676 no ensino oficial e 884 no ensino particular.

No que tange ao número de professores, destaca a autora a existência de 7.203 professores para o ensino oficial e 290 no ensino particular. Nestes últimos, de acordo com a autora, a maior parte dos professores não possuíam formação profissional e o ensino contava na sua maioria com professores africanos.

De acordo com Gomes (1996), a educação colonial no Estado Novo encontrava-se organizada em cinco princípios, dos quais destaca: o princípio da classificação civilizadora, o qual concebia que os indígenas deveriam ser categorizados em função da sua evolução ou assimilação cultural ocidental; o princípio da utilidade, em que cada sistema de ensino devia ter como finalidade tornar o indígena útil às necessidades coloniais; o princípio da adaptação e intervenção, em que as medidas educativas deveriam ser alteradas em função dos sucessos ou retrocessos demonstrados pelos alunos; o princípio do trabalho como educação, em que o indígena deveria prestar trabalhos ao Estado como forma deste, assegurar a reprodução do seu investimento.

E, finalmente, o princípio de controlo dos indígenas, que consistia em acompanhar o processo de assimilação política de educação indígena introduzida pela reforma de 1964. Estes princípios de

acordo com Gomes (1996) sustentavam-se em três grandes suportes tecnológicos: a mestiçagem, a aculturação religiosa e a aprendizagem linguística. Por outras palavras eram esses três elementos em que se fundamentava o ensino indígena, baseada na classificação do sistema de ensino entre as pessoas em função da raça, do seu nível de aperfeiçoamento da língua e da cultura portuguesa.

Para materializar a produtividade agrícola dos indígenas, em 1947, através do decreto n.º 2.025 foi reformado o ensino técnico profissional, passando a abranger a todos indígenas (Medina, 1985). Ainda para ele, no mesmo ano, pelo decreto n.º 36.507, de 7 de Setembro foi reformado o ensino liceal, passando a incluir a educação patriótica, como forma a inculcar o pensamento colonial de dominação.

De acordo com Marvin Harris, in Almeida, (1979, p. 320-21) até 1954, Moçambique teria “o índice de analfabetismo mais elevado em toda África, com taxas superiores a 95% da população africana”. Em 1960, com a democratização da República, foram levados a cabo reformas ultramarinas tendentes a alterar tal situação. Por seu turno, Mazula (1995) explica que o programa para a democratização da República apresentado em 1961, no seu ponto V (Políticas ultramarinas), definiu no número 12, prestar maior atenção aos problemas de ensino em todos os graus, defendendo-se nele a ampliação da rede suficiente de escolas primárias, secundárias, técnicas e liceal, através da colaboração com as missões religiosas. Como resultado desta política, regista-se o aumento de escolas e de alunos, mantendo-se a mentalidade colonial de tornar a educação uma fonte de dominação (Mazula, 1995). Foi nessa perspetiva que o cardeal Cerejeira afirmava:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer doutores (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros de terra e protege-los da atracção de cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho de bom senso e da segurança política e social para a província (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege (Almeida, 1979, p. 315).

Por isso, Mbokolo (2010) refere que o ensino nas colónias assentava em três princípios: trabalhos agrícolas ou manuais; maior importância a ramos técnicos profissionais e a desigualdade de reconhecimento entre indígenas e cidadãos metropolitanos.

Em 1961 foi abolido o Estatuto Indigenato e a transferência de responsabilidade da escola ao Estado (Almeida, 1979). Assim, afirma o autor que a estrutura desse sistema passou a introduzir o ensino pré-primário e o ensino elementar indígena.

Em 1970, os dados do último censo realizado pelo regime colonial, indicava para 89.7% de analfabetos e apenas 16.8% da população estava inscrita no ensino primário; 0.23% no ensino secundário (Mazula, 1995, p. 91).

Para Mazula (1995), apesar da manifesta alteração da política de ensino, continuava a verificar-se um ensino discriminatório, que compelia os africanos a aprendizagem da língua, da religião e cultura portuguesa e de trabalhos manuais. Pois, a superioridade ocidental defendida pela ciência moderna, pelas teorias evolucionistas e pelo cristianismo, contribuíram para a prevalência de preconceitos que sustentaram a dominação dos africanos e a necessidade de civilizá-los, dignificá-los ou mesmo salvar as suas almas.

Com base nestas ideias estereotipadas construiu-se uma imagem dos colonizadores como superiores, cultos, protetores e civilizadores pois, era comum ouvir-se palavras que atestavam o negro como preguiçoso, ocioso, primitivo, pagão, sem cultura e sem História (Cabecinhas & Cunha, 2003; Vidigal, 1996).

Na base desses pressupostos, a historiografia colonial europeia conferiu ao longo da História as outras sociedades, principalmente as africanas um papel marginal no contexto histórico sob pretexto de não possuírem cultura, religião, economia, identidade, conhecimento e supostamente por possuírem uma raça inferior, o que na sua ótica, sustentava a necessidade de intervenção dos “superiores” para a sua dignificação. Por isso, Pidner (2010) aponta para o egocentrismo europeu caracterizado pela superioridade da raça, de pensamento moderno contra o passado não moderno, que ditou para a marginalização das populações africanas e seus saberes qualificados como mitos, sem validade e considerados inferiores.

A superioridade do pensamento europeu encontra também fundamentos na “ciência moderna” pois, Pidner (2010) defende que a modernidade e a ciência, entrelaçados e comprometidas com objetivos comuns de expansão, têm imposto o seu modo de pensar como via única e exclusiva para o saber.

O outro argumento que teve influência na colonização foi o de considerar o trabalho como ato de “dignificação” dos colonizados. Foi sob este argumento que se introduziu a exploração humana, ou seja, o trabalho forçado, como meio de conferir dignidade ao negro. Para Vidigal (1996), a dominação colonial processou-se por via da exploração. Segundo ele, a necessidade da mão-de-

obra africana para as plantações assumiu-se como o garante da dominação pelo Estado Novo. De facto, Marcelo Caetano, um dos arquitetos do colonialismo, afirmava que os Portugueses sempre consideraram a colonização como “um ato de dignificação das populações nativas” (Caetano, 1951, p. 39). Por sua vez, Salazar referia que “não há colonialismo onde nenhum benefício estratégico ou financeiro se tira (...) Não é possível conceber estatuto ou condição de colónia quando é semelhante o nível de vida, idêntica a cultura, indiferenciado o direito público” (discurso proferido no dia 30 de Novembro de 1954 na Assembleia Nacional, in Almeida, 1979, p. 315). Pensamento similar é também apresentado pelo Padre Tempels ao afirmar que “seria um crime (...) emancipar as raças primitivas de que tem valor, (...). Temos a pesada responsabilidade de examinar, apreciar e julgar esta primitiva filosofia (...)” (Tempels, in Martins, 1948, p. 7). Nestas palavras pode-se constatar um pensamento puramente racionalista que julga a si próprio com o poder de decidir e classificar as culturas em função de um modelo alheio a cultura avaliada.

Nota-se a falta de compreensão do conceito de cultura enquanto conjunto de manifestações que caracterizam a vida de um grupo e num dado período de tempo. As sociedades africanas pré-coloniais possuíam regras e normas de convivência social, Leis próprias, ao que Malinowski chamou de “super estrutura harmónica e completa capaz, pelos princípios espirituais de que se compõe, de fornecer ao povo ou a tribo o cabedal de ideias em que se fundam e que informam as suas instituições (...)” (Malinowski, in Martins, 1948, p. 8)

A teoria racista desenvolvida pela ideologia colonial conduziu a três situações distintas: “a uma política que negava ao africano, fosse qual fosse sua educação, a igualdade de direitos com os brancos na administração colonial, (...), finalmente, a teoria levou a adoção de uma política de segregação dos africanos e dos europeus” (Afigbo, 2010, p. 576).

Para a implementação desta política, o sistema colonial contava com a educação, enquanto veículo de ideologias de dominação. Caetano (1951) concebia a educação como o veículo mais suave e pouco agressivo para a imposição da mentalidade colonial aos nativos. E a tarefa de nacionalizar os negros estava a cargo das missões religiosas, no qual a tarefa consistia em “levar o indígena desconfiado e estúpido, em uma mão a luz (...), na outra a enxada”. (Lima, in Vidigal, 1996, p. 406).

1.3 Impacto do pensamento colonial para os povos colonizados

Algumas das causas evocadas para a colonização de África estavam relacionadas com a salvação da alma, das guerras tribais que caracterizavam os reinos e estados africanos e da missão civilizadora. Esta salvação consistia em acabar com imoralidades praticadas pelos próprios africanos e impor ideias de humanismo, de fraternidade e igualdade entre povos, rumo ao progresso e bem-estar social. Com a colonização europeia, contrariamente aos princípios morais que pareciam orientar esta sociedade, condenando os atos e práticas imorais, foram esquecidos ou até mesmo reforçados. Martins (1948) fala da existência de contradição dos europeus em África por terem defendido uma coisa e terem feito a outra na prática. Para ele, ao invés de acabarem com as guerras tribais, promoveram outras guerras, obrigando as populações indígenas a combaterem-se mutuamente. Em muitos Estados africanos, foi comum a aplicação da política de dividir para reinar, que consistia em criar o ódio e guerras entre tribos a fim deles (os europeus) tirarem proveito. Foi notória essa política no Estado de Mwenemutapa, em Moçambique, aonde os portugueses aliaram-se ao rei vigente (Mavura), que promoveu guerras contra o seu próprio povo.

Para além disso, os europeus com a sua política ambiciosa de colonização e de exploração da mão-de-obra africana, não pouparam esforços em escravizá-los, cometendo desta forma um dos maiores crimes da humanidade, que consistia na alienação da vida humana.

No que concerne a educação como um ato de civilização dos indígenas, ao contrário de dar a dignidade ao africano, desestruturou os seus modos de vida que se baseavam num ensino mais prático dos fundamentos de iniciação a vida adulta. Como refere Martins (1948), a absorção pelo africano de uma educação moral individualista europeia, criou a desintegração da família e a desorganização dos casamentos. Para ele, o indígena perdeu seu lugar dentro da tribo, não encontrando um espaço de inserção dentro da cultura ocidental. Sobre este facto, Lopes (in Mallinda, 2001) refere que uma das consequências do sistema colonial em Moçambique foi o de inculcar nos moçambicanos a ideia de portugalidade, tentando mostrar que o povo moçambicano não existia, havendo sim etnias. Por isso, de todos os crimes do colonialismo, nenhum foi mais brutal que aquele que fez crer aos africanos que eles não possuíam cultura própria, que a que possuíam era desprovida de valor e da qual só teriam que se envergonhar (Nyerere, in Mallinda, 2001).

Ao desenraizar as populações indígenas da sua cultura, o sistema colonial transfigurou a vida coletiva como fundamento da organização social das famílias e a responsabilidade do casamento pelas famílias, transformando-as e banalizando-as através da introdução de novos valores ocidentais, que nada tinham relação com as populações africanas. Foi introduzida uma educação discriminatória, que impõe barreiras as pessoas em função da cor da pele e do estrato social. Sobre o mesmo assunto, Caetano (1951), considera que os portugueses movidos pela fé religiosa e legitimados pelo Papa a expandir a religião, Portugal viu-se obrigado a levar o evangelho aos povos pagãos com objetivos a que ele chamou de “assimilação espiritual”.

Em relação aos métodos da colonização, Caetano, (1951), aponta entre outros, a educação pelas missões religiosas. Na sua visão o ensino compreendia unicamente a língua portuguesa, as habilidades de Leitura e escrita, contar e a moral cristã. Assim, a educação era vista como um meio de integração dos nativos às culturas ocidentais.

Ainda no campo económico, a introdução no regime económico de base comunitária dos princípios da economia ocidental, baseada no individualismo, causou a modificação na estrutura económica das populações locais (Martins, 1948).

Portanto, a ideia colonial de dominação, de exploração, de superioridade europeia e de representação negativa dos negros teve origem numa base conjuntural da época. Para o caso do colonialismo português, a intensificação da exploração e de representação negativa dos negros encontra-se ligada a necessidade de colocar as colónias ao serviço da metrópole com vista a criar o desenvolvimento económico. Por isso, as colónias eram vistas como fontes da aquisição da matéria-prima para as indústrias metropolitanas, recorrendo para o efeito a mão-de-obra barata africana. Para a concretização desse projeto, era imperioso a implantação de um estado forte e centralizado, capaz de fazer cumprir a todo o custo, os objetivos do sistema.

Capítulo II: O Manual Escolar no contexto educacional

O manual escolar enquanto instrumento importante do processo de ensino apresenta não apenas os conteúdos didaticamente organizados, como também veicula valores e ideologias dos grupos dominantes. Por isso, este capítulo procura analisar as suas diversas funções no sistema escolar, explicando o processo de sua produção, regulamentação, controlo e seleção. De forma mais específica, analisa-se o manual escolar no contexto moçambicano.

2.1 Contexto e Origem

Existe uma ambiguidade na definição do conceito de manual escolar, variando de acordo com os países e regiões (e.g. Ossenbach & Somoza, 2001), dos objetivos e destinatários (e.g. Gerard & Roegeries, 1998), das funções e estatuto (Choppin, 1992), dos contextos e conceções educativas (Cabral, 2005). Deste modo, quando se destina aos alunos, é comum chamar-se livro escolar, livro do aluno, livro didático, texto didático ou escolar (e.g. Benito, 2001), ou mesmo manual escolar (e.g. Cabral, 2005; Morgado, 2004; Tormenta, 1996). Para os primeiros, a preferência pela designação deriva do facto de este ser mais abrangente, incluindo além de textos didáticos, outros de nível universitário, com propósitos diferentes. Relativamente ao segundo grupo, a preferência pela designação de manual escolar deriva do facto do seu carácter portátil e facilmente manuseável (Peralta in Cabral, 2005). De qualquer modo, afirma a autora que a mudança de designação é condicionada pelas “novas disposições curriculares, mas também aos contextos sociais em que a aprendizagem ganha sentido e que estão na base da mudança.” (Cabral, 2005, p. 5).

Apesar de variada terminologia existe consenso entre os autores no que se refere ao seu objeto, seu estatuto social, suas finalidades e destinatários (Gerard & Roegeries, 1988). Deste modo, qualquer que seja o nome que lhe atribuirmos refere-se a um instrumento didático, com conteúdos estruturados e usados no ambiente escolar, para fins educativos (e.g. Cabral, 2005) e outros fins que transcendem as instituições escolares. De facto, o livro escolar ou manual escolar representam o mundo que os produz, a cultura em que se inserem e os interesses da sociedade, dos autores e destinatários, por isso, esse instrumento deve ser entendido como espaço de memória onde se concretiza o programa escolar e se veicula a cultura, as imagens e valores dominantes numa determinada época histórica (Benito, 2001).

Portanto, para efeitos do presente trabalho, usou-se o termo manual escolar por questões preferenciais. Apesar do termo manual escolar ter sido introduzido pela primeira vez no Reino Unido, na década de 1750 (e.g. Cabral, 2005) a sua evolução e expansão foi promovida pelo projeto EMMANUELLE (um projeto pioneiro de investigação de manuais em França) assim como pela influência linguística francesa que o designa de manuels (Ossenbach & Somoza, 2001). Deste modo, a popularização e o uso do manual no ensino ocorreu nos meados do século XIX quando o sistema de ensino se estrutura, associada à evolução tecnológica, principalmente com a imprensa industrializada nos séculos XIX e XX (e.g. Magalhães, 2011). Na aceção deste autor, o desenvolvimento das indústrias editoras constituiu um marco importante para o desenvolvimento do manual escolar, já que multiplicou a sua produção, diversificou o seu uso e sobretudo, expandiu o conhecimento científico. Para Apple (2002) o surgimento da indústria do livro condicionou o manual escolar como mercadoria e fonte de renda para os autores.

Por conseguinte, a génese da evolução do manual escolar, da sua organização e estrutura tendiam a ser uniformes, apresentando, “o resumo, vínculo teórico, proposição; conceitos, factos, conclusões e *modus vivendi*” (Magalhães, 2011, p. 26). Como instrumento básico da educação, o manual escolar era visto como fiel tradutor dos objetivos educacionais e portador de “verdades”, com uma estrutura lógica dedutiva, contendo as lições de vida, os conselhos, as normas de conduta e de convivência social (e.g. Benito, 2001).

Para Gatti Jr (2004) foi o iluminismo que lhe conferiu o estatuto de portador da “verdade escrita” e científica com conteúdos rígidos, com orientações metodológicas a serem rigorosamente observados e memorizados pelos alunos. Nessa perspetiva, a aprendizagem através dos manuais visava criar uma disciplina que permitia ao aluno a reprodução do saber nele contido. De facto, Ossenbach & Somoza (2001) caracterizam o conhecimento veiculado pelos manuais escolares nesse período como acabado, inquestionável e não como fruto de construção social e sujeito a confrontação com outras fontes. Para os autores, esta situação deriva do facto, do ensino ser concebido como uma atividade disciplinadora do Estado, que se apropria de memórias sociais e as transmite às novas gerações.

A revolução técnico-científica não só contribuiu para a sua divulgação e comercialização (e.g. Apple, 2002), mas também para a sua diversificação e precisamente na segunda metade do século XIX, a sua combinação com imagens ilustrativas (Magalhães, 2011). De acordo com o autor, a produção do manual com vista ao mercado escolar contribuiu para a sua transformação em instrumento pedagógico configurando tanto o texto, assim como as imagens gráficas, dotando-

o de exercícios de aplicação e fazendo com que o manual escolar fosse o principal instrumento da organização do Processo de Ensino Escolar.

Com a democratização de ensino, o desenvolvimento das concepções pedagógicas, humanistas (e.g. Cabral, 2005), o manual escolar foi-se adaptando de modo a enquadrar as exigências de novos personagens no sistema escolar, pois, tais concepções concebem a educação como construção individual do sujeito. Assim, o manual escolar deixa de ser uma enciclopédia ou portador de “verdades”, para um objeto auxiliar de ensino. Para Magalhães, neste período, o manual passou a integrar novos formatos, novas modalidades de discurso ligados a formação do cidadão, com valores éticos e morais enquadrados dentro de uma perspectiva ideológica e patriótica, ao que chamou de “conciliação da lição de coisas com a gramática de dizer” (Magalhães, 2011, P. 29). Ou seja, passou a conceber-se a escola como espaço não só para a produção de saber, mas também para moldar princípios éticos de virtude e de honra.

Portanto, desde o século XIX até a atualidade, o manual escolar tem sido concebido como instrumento da ação educativa e ao mesmo tempo, um espaço de memória, que na ótica de Magalhães (2011) cumpre três funções: a) como um produto científico e cultural; b) produto tecnológico e mercadoria; e c) um espaço de reprodução e moldagem de memórias.

2.2 Importância de manuais escolares

A importância que o manual escolar desempenha no ensino depende do objeto e da finalidade que lhe conferimos (e.g. Gatti Jr, 2004). Assim, para este autor, o manual como objeto pedagógico, tem importância na estruturação de conteúdos de ensino; como objeto comercial ou mercadoria, a sua importância reside na aquisição de lucros e, finalmente como um bem social e político veicula sistemas de valor e História de uma ideologia.

Apesar da importância que conferimos, o manual escolar constitui um campo de contradições entre os académicos. Para uns (e.g. Cabral, 2005; Gatti Jr, 2004; Rodrigues, 2000) consideram o manual escolar um instrumento indispensável no processo de mediação de ensino. Para estes, a importância reside no facto de apresentar conteúdos organizados, com uma linguagem adequada para o grupo alvo, com exercícios de aplicação coerentes didaticamente, entre outros argumentos. Para outros (e.g. Palachard, 1943), entende que quando mal concebidos e usados podem constituir um obstáculo ao ensino, impedindo o desenvolvimento do espírito crítico e de

pesquisa no aluno, ao apropriar-se de um saber limitado, ou seja, não abrindo espaço para outras pesquisas.

Contudo, apesar destas contradições, o manual escolar não deixa de ser útil na medida em que é o principal veículo transmissor de conhecimentos organizados a diversos grupos sociais, constituindo até na maioria dos casos, único material disponível nas comunidades locais (Apple, 2002). Além disso, o manual escolar permite a transmissão de valores, de ideologias e de culturas. Na ótica de Cabral (2005) o manual escolar amplia a visão do mundo, contribui para a formação, difusão e manutenção de diferentes interesses sociais, políticos, económicos e culturais.

Desta forma, o valor do manual não se resume apenas na sua importância como fonte de conteúdos de ensino, mas também cumpre um papel nas relações sociais e políticas pois, veiculam uma cultura e ideologia de um grupo num determinado momento (Morgado, 2004). Nesta vertente, podemos afirmar que os planos curriculares de ensino, resultam em primeira instância de uma seleção e decisão do poder político, cabendo a escola decidir em segundo plano, sobre os procedimentos metodológicos a seguir para o alcance dessas finalidades.

Por outra, equivale dizer que a educação nada mais faz se não cumprir decisões superiormente definidas por um grupo social num dado contexto. Por isso, o processo educativo está sempre em reformas de modo a enquadrá-lo ao contexto vivido.

Assim, os manuais ao veicularem uma cultura ou ideologia selecionada criam uma hegemonia de uns sobre os outros (Benito, 2001). Ademais, representam um espelho da sociedade que os produz pois, veiculam ideologias, valores e mentalidades de uma determinada época. Desta forma afirmam os autores, que os manuais escolares veiculam memórias coletivas através de ensino, contribuindo para a construção de identidades nacionais.

2.3 Função dos Manuais no ensino

Desde a sua origem e desenvolvimento, os manuais escolares desempenharam várias funções no campo educacional. Na pedagogia tradicional, o manual escolar cumpriu a função enciclopédica, contendo normas, valores considerados padrões orientadores da sociedade (e.g. Benito, 2001; Ossenbach & Somoza, 2001). Com a emergência da escola nova, virada para a pedagogia ativa, o manual constituiu um meio auxiliar de ensino possibilitando ao aluno a produzir o seu próprio conhecimento. Atualmente, apesar da sociedade informatizada em que nos inserimos, o manual escolar continua a desempenhar um conjunto de funções mais alargadas, que variam de utilizador

e destinatário (e.g. Gerard & Roegeries), da disciplina e do nível do ensino (e.g. Cabral, 2003). Para Choppin (1992, p. 18) “os manuais de ensino cumprem quatro funções a saber: (i) Como produto de consumo; (ii) Suporte de conhecimentos escolares; (iii) Veículo de transmissão de valores; e, (iv) Instrumento pedagógico”.

Desta classificação, podemos deduzir três principais funções das quais, a função pedagógica; a função sociocultural e a função político-ideológica, já que as funções de suporte de conhecimentos escolares se enquadram no nível pedagógico.

2.3.1 Função pedagógica

O manual escolar enquanto conjunto de conteúdos escolares organizados didaticamente, acompanhados de imagens e gravuras, constitui um produto indispensável na mediação do conhecimento entre os professores e alunos. Assim, os manuais escolares enquanto mediadores entre os programas das disciplinas e da aprendizagem dos alunos, assume importância significativa no que se refere a organização e orientação da disciplina. É através do manual, que o professor tem os conteúdos estruturados, com as respetivas orientações metodológicas que possibilitam o aluno a crescer cientificamente (e.g. Palachard, 1943). De facto, sustenta ainda o autor que a finalidade do manual escolar no ensino visa conduzir ao aluno a produzir o seu conhecimento através da reflexão e crítica, de modo a encontrar soluções para os problemas de investigação.

O manual escolar pela sua importância no processo educativo tem acompanhado o percurso do desenvolvimento da educação. Por exemplo, na pedagogia tradicional, o manual escolar considerado portador de verdades, “esteve sujeito aos planos curriculares, aos programas de ensino, ao teor das matérias, ao grau de desenvolvimento dos alunos, a função informativa e leitora no quadro de ensino” (Magalhães, 2011, p. 43). O manual escolar era encarado como um guia contendo as orientações metodológicas que deveriam ser rigidamente obedecidas e passivamente consumidas pelos alunos e professores. De facto, Magalhães refere que a escola era vista como o lugar ideal para moldar os princípios de virtude, de convivência social e de inculcação de valores morais e éticos, dessa forma “o livro era a razão escolar” (Magalhães, 2011, p. 30).

Atualmente, enquanto instrumento de ação pedagógica, o manual escolar continua a desempenhar papel importante para a sociedade pois, além de fixar conteúdos necessários para a concretização da aula, o manual constitui um guia que permite conduzir o aluno a novas

descobertas e novas aprendizagens (e.g. Palachard, 1943; Roldão, 2003). Ou seja, o manual escolar ajuda o aluno a refletir por si próprio, identificando estratégias para a resolução de problemas intelectuais. De facto, Morgado (2004) faz notar que as profundas crises decorrentes das relações entre Estado e a sociedade na satisfação do bem comum, tem contribuído para a introdução de reformas tendentes a descentralizar poderes com vista a uma política inclusiva e participativa a nível da sociedade civil na tomada de decisões.

De uma conceção curricular tradicional, rígida, normativa e padronizada, caracterizada pela imposição de conteúdos, tem sido substancialmente substituída pela pedagogia ativa baseada na construção participativa do conhecimento. Deste modo, “os manuais escolares resultam da transformação de conteúdos, de teorias e conceitos de uma matriz científica pura e ampla em conteúdos escolares” (Magalhães, 2011, p. 20).

Portanto, neste modelo pedagógico, além de fonte de descoberta, os manuais escolares constituem também instrumento de consolidação de aprendizagens adquiridas. Através da sua composição, os manuais escolares apresentam uma lista de exercícios de aplicação e de consolidação da matéria que permite aos alunos aperfeiçoarem as práticas educativas (Gerard & Roegiers, 1988). Salientam ainda os autores que o manual escolar contribui para o incentivo a Leituras despertando o gosto e a curiosidade na pesquisa e investigação. Além disso, ao apresentar uma correta articulação de conteúdos e objetivos, os manuais escolares sem dúvida veiculam aos membros mais novos as normas e os modelos de conduta e de relacionamentos aceites numa sociedade (Vidigal, 1996). Por essa razão, os manuais escolares foram objeto de controlo (e.g. Magalhães, 2011) tanto pelo Estado, como pelas famílias e pelos professores. Na visão do autor, o manual escolar, além de veicular os valores e normas de convivência, é também veículo de ideologia política.

Desta forma, o controlo por parte do Estado visava essencialmente, garantir que por sua via, as ideologias difundidas pelo poder político sejam perpetuadas pelo ensino. Gerard e Roegiers (1988) concluem que de qualquer modo, o manual escolar constitui instrumento importantíssimo para os alunos e professores. Na ótica destes autores, para os alunos, o manual cumpre duas grandes funções, uma relativa à aprendizagem e outra ligada a função social e profissional. No que tange a aprendizagem, os autores destacam as seguintes funções de:

- a) transmissão de conhecimentos escolares;
- b) desenvolvimento de competências para a vida: quando desenvolve atividades que estimulam o hábito de trabalho;

- c) consolidação de conhecimento: quando o manual escolar visa exercitar e reforçar aprendizagens adquiridas;
- d) avaliação da aprendizagem: quando se destina a avaliar o nível de conhecimentos adquiridos apontando as dificuldades e soluções.

Relativamente a segunda função social e profissional, o autor aponta para as funções de:

- a) integração vertical e horizontal de conhecimentos refere-se à aplicação de saberes apreendidos em outras situações;
- b) referência, quando o aluno se serve do seu saber como instrumento para referenciar um facto ou explicação de um fenómeno;
- c) educação social e cultural, ligada aos saberes afetivos, comportamentais e interativos

E quando se destina aos professores, os manuais escolares cumprem a função de formação, da qual se destacam como:

- a) fonte de informação que permite ao professor o desempenho da atividade docente através do uso do manual escolar como fonte complementar;
- b) instrumento de atualização pedagógica contínua que permite melhorar a sua atividade;
- c) instrumento de apoio a gestão das aulas, propondo estratégias metodológicas para novas aprendizagens, apontando para as incompreensões dos alunos e sugerindo-os melhorias;
- d) instrumento avaliação das aquisições, ajudando-o a detetar erros que possibilitem encontrar soluções.

Desta forma, para que efetivamente o manual seja útil na promoção de pesquisa e investigação para os alunos, deve estar adaptado as condições dos alunos, seus principais destinatários pois, quando mal concebidos pelas editoras e mal-usados pelos professores e alunos, pode transformar-se num instrumento desmotivador da aprendizagem (Palachard, 1943). Por isso, afirma o autor, para que o manual seja útil e estimulador de novas descobertas, deve apresentar os seguintes requisitos:

- (1) a ligação do manual com a idade dos alunos: o manual escolar como instrumento destinado aos alunos, é preciso que este seja apropriado ao grupo alvo. Refere-se a adequação a linguagem usada, a qualidade de imagem e gravuras;
- (2) a natureza e qualidade dos exercícios propostos: para que estimule a descobertas e novas aprendizagens nos alunos, o manual deve apresentar exercícios claros que suscitem investigação cujas respostas não se encontrem de forma fácil no próprio manual. Portanto, um manual que sugere ligação com outras fontes científicas de consulta.

2.3.2 Função social e cultural

O manual escolar enquanto instrumento de apoio pedagógico tem como finalidade apresentar conhecimentos necessários para a formação do aluno. Uma formação que o possibilite a compreender o mundo (e.g. Morgado, 2004). Mas que tipo de conhecimentos os alunos aprendem e como são selecionados esses conhecimentos?

O termo “conhecimento” nos remete a considerar um vasto leque de saberes, que inclui além dos conteúdos associados a uma disciplina, estruturalmente organizados, mas também, outros conhecimentos que não fazem parte do currículo (Roegiers & Ketele, 2004). De facto, a expansão, a massificação e a democratização do ensino criaram condições para a emergência de novos atores sociais, novos contextos e culturas variadas, exigindo desse modo, o reconhecimento da diversidade, sobretudo, do que ensinar (Roldão, 2003). Assim, de acordo com a autora, a descentralização e a participação inclusiva nos planos educacionais tem sido os principais desafios da sociedade, que vêem a escola como espaço de interação cultural e de tolerância, no qual a vida social é dominada pela pluralidade de valores. Deste modo, o currículo escolar constitui uma tradução dos interesses conflitantes da diversidade cultural, política e económica e sua transformação em conteúdos escolares que os manuais veiculam.

De facto, afirma Pedra (1992), que qualquer currículo representa a marca da cultura na qual foi produzido. O que significa que o currículo somente é socialmente construído quando se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, tais como, os alunos, os professores e outros elementos da comunidade escolar. Pois, o currículo deve ser encarado como espaço onde fluem tensões e interesses dos grupos sociais, ou nas palavras de Roldão, “onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos (...)” (Roldão, 2003, p. 18). Desta forma, a autora observa que os conhecimentos veiculados nos manuais escolares devem procurar representar a diversidade desses atores, buscando incluir as diferentes visões e interesses. Dito de outra forma, deve conceder-se autonomia a sociedade de forma a adotar continuamente o currículo aos contextos e necessidades.

Assim, o manual escolar cumpre a função social e cultural pois, transmite normas e valores da sociedade às novas gerações. Ou seja, constitui uma forma de transformação e de transmissão da cultura popular, dos saberes locais em cultura escrita e intelectual (e.g. Oliveira & Bomény, 1984; Roldão, 2003).

A cultura, os valores e as normas sociais de que os manuais escolares veiculam, além de contraditórios e relativos, são também uma construção social dos grupos dominantes (e.g. Apple, 2002). Deste modo, o currículo é uma forma de representação da cultura dominante pois, resulta de conflitos de interesses entre os grupos sociais. Sobre este facto, Morgado (2004) salienta a inseparabilidade dos critérios de seleção das realidades, dos objetivos pretendidos com a educação com as ideologias a eles subjacentes.

Portanto, vários estudos sobre os manuais escolares têm revelado que este instrumento pedagógico além de constituir fonte de informação e de organização da ação educativa comporta também lições da vida, visão social, cultural, política e ideológica. Desta forma, os grupos dominantes selecionam conteúdos silenciam outros e impõem para a sua transmissão através do ensino, o que conduz a afirmação de que os manuais escolares representam uma determinada cultura a qual se pretende perpetuar e legitimar.

Na sociedade democrática e multicultural, a realidade social enquanto construção humana não pode ser transmitida de geração em geração através da escola, mas deve ser construída por cada geração, em função das suas experiências, da interação entre o passado e presente, através de diálogo (Oliveira & Bomény, 1984). Na mesma linha de pensamento Pareskeva (2006) defende que num ensino democrático deve-se respeitar as liberdades das pessoas e dos grupos contra a dominação ou imposição dos grupos hegemónicos. Para estes, o Estado ou grupos hegemónicos não podem se servir da educação para silenciar ou perpetuar suas concepções da vida social e do mundo. Sustentam ainda os autores que uma educação multicultural e democrática passa necessariamente pela libertação cultural e comunicação intercultural, com a aceitação, valorização e reconhecimento do outro.

Apple (2002), descreve o manual escolar como um instrumento libertador, na medida em que facultar conhecimentos em locais aonde há escassez de informação. De facto, na maior parte dos países em desenvolvimento, aonde a circulação de fontes de informação é deficitária, o manual afigura-se quase o instrumento único e exclusivo de informação (Tormenta, 1996).

2.3.3 Função Política e Ideológica

Como foi dito anteriormente, além de difundir conhecimentos, o manual constitui um veículo difusor de ideologia política, de uma cultura de uma determinada sociedade num determinado período social. De facto, Torres, in Morgado (2004), concebe os manuais escolares como veículos

de valores e atitudes selecionados e aceites por um determinado grupo social dominante, apresentando-os como naturais e por isso, dominantes sobre outras formas de saberes marginalizados.

Por seu turno, Tormenta (1996) destaca que nalgumas sociedades conformistas, o manual escolar contribui para o cumprimento dos planos oficiais do Estado. Desta forma, o Estado seleciona o que deve ser ensinado e impõe a sua visão, transformando o manual escolar num autêntico portador de “verdades” inquestionáveis. Tal como refere Tormenta, o manual molda sistemas e saberes e contribui para a manutenção e reprodução social de um código. Ao veicularem uma cultura de um grupo como hegemónica ou de uma ideologia dominante, os manuais e os currículos a eles relacionados constituem um campo de conflitos entre a cultura dominante e a cultura dominada (Apple, 2002). Para o autor, esses conflitos são caracterizados pela imposição, por um lado e, rejeição (e.g. Apple, 2002; Morgado, 2004) por outro, pelo facto de distorcerem a realidade histórica dos povos e por enfatizarem uma visão elitista ou mesmo por excluírem os outros no protagonismo histórico.

Na visão de Apple, a seleção de conteúdos escolares e a forma de sua abordagem estão intimamente relacionados com as formas de dominação social e das lutas com vista a alteração dessas posições de dominação (Apple, 2002). Assim, os manuais assumem uma importância vital para dar forma ou traduzir os objetivos pretendidos pelo poder político (e.g. Castro, 1999) em conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pelos professores com vista ao alcance desses objetivos.

Apesar de estruturarmos as funções dos manuais escolares em três áreas não se pretende padronizar ou delimitá-las como se não houvesse relação entre elas. Como refere Castro (1999), as funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são dissociáveis.

2.4 A produção e comercialização do manual

O desenvolvimento científico e tecnológico, principalmente no ramo da indústria editora tem contribuído para o crescente uso do manual escolar no campo da educação, multiplicando e diversificando tanto a sua produção, assim como a sua comercialização (Apple, 2002). De facto, o desenvolvimento tecnológico, económico e social influenciou para a proliferação de manuais escolares, de editoras e do número de pessoas envolvidas na sua produção, passando a incluir além dos autores, mas também, os editores e comerciantes (e.g. Apple, 2002) e até mesmo as instituições estatais, que passam a controlar estes documentos.

Assim, enquanto as editoras preocupam-se em produzir para o mercado, o Estado preocupa-se na sua regulamentação e principalmente na modelação dos conteúdos de forma a responderem aos interesses vigentes. De facto, o autor afirma que as relações de produção do manual escolar envolvem a tomada de decisões sobre o que os alunos devem aprender, por um lado e, por outro, a analisar a política comercial. Por conseguinte, a análise dessas relações permite determinar que aspetos da cultura dominante e dominada são integradas e transformadas em conteúdos do manual escolar (Apple, 2002).

Portanto, as editoras, assim como o Estado, exercem papel importante na transformação da cultura, da política em conteúdos escolares. O autor mostra que as decisões sobre o tipo de textos a integrar nos manuais escolares de uma disciplina são tomadas geralmente por um grupo dominante cujos objetivos visam perpetuar o seu poder (Estado) e a obtenção de rendimentos económicos resultante da venda (editoras e autores).

Gerard e Roegeries (1988) afirmaram que o manual escolar enquanto instrumento de ação educativa é concebido para seus principais utilizadores, portanto, alunos e professores, cabendo a este último, a função determinante, tanto na sua seleção, assim como no seu recurso como meio didático. Pois, uma correta utilização e exploração deste instrumento depende, em última instância, do professor (Igreja, 2004). Equivale isso dizer, que ao selecionar um manual, o professor simultaneamente seleciona todo o conjunto de procedimentos, técnicas e valores que passarão a orientar a formação do futuro cidadão. Por isso, a seleção cuidadosa e criteriosa por parte do professor afigura-se importante, já que a proliferação de editoras e a pluralidade de valores e interesses sociais tem contribuído para colocar no ambiente escolar mais de um manual. Apple (2002) distingue dois modelos de produção de manuais escolares, um modelo livre e autónomo, característico de países desenvolvidos, onde não existe a padronização de modelo

curricular e o modelo centralizado, dos países em desenvolvimento, onde existe a padronização curricular a nível nacional. Neste contexto, para o caso dos países africanos, os manuais escolares têm sido fortemente controlados e recomendados pelo Estado como livro único, com a função exclusiva de modelação social.

Deste modo, os modelos descritos acima, determinam a natureza da produção e dos objetivos das editoras pois, nos países desenvolvidos, a preocupação dos editores não está centrada no destinatário, o aluno, mas no autor, quanto ao seu mérito académico e na sua capacidade de influenciar o Leitor, ou seja, na produção em quantidade destinadas para a comercialização (Apple, 2002). Esta situação deriva do facto dos autores de manuais possuírem interesses liberais diversos, os quais não se compadecem com a padronização e a uniformidade ideológica. Portanto, nestes países a produção de manuais escolares põe em relevo a diversidade cultural, política e ideológica dos grupos sociais, das editoras, dos próprios autores, assim como dos alunos. Relativamente aos países em desenvolvimento, a produção de manuais escolares pelas editoras carece da aprovação das instituições ou agências de Estado, por isso, “neste caso, quer as forças económicas, quer as ideológicas desempenham um determinado papel em aspetos importantes (...)” (Apple, 2002, p. 74).

Morgado denuncia essa postura de homogeneização de valores e de ver a escola como espaço para a reprodução monolítica de visão. Na sua aceção, o processo de produção de manuais escolares deve ser “de carácter aberto e abrangente, eximindo-se do teor excessivamente academicista (...)” (Morgado, 2004, p. 28).

2.5 A Regulamentação, o controlo e seleção do manual escolar

O manual escolar enquanto meio de recordação e de preservação do passado histórico de um povo constitui também, um meio de transmissão, constituindo deste modo, um objeto de socialização (Magalhães, 2011). Para o autor, o manual escolar foi um instrumento fortemente controlado e regulamentado pelo Estado, tanto na sua produção, como na circulação e uso. Na visão deste, o objetivo desse controlo pelo Estado visava a construção de um ideário nacional; normalizar a cultura escrita e a disciplina escolar. No seu estudo sobre o caso português, Magalhães (2011) explica que a regulamentação do manual escolar tinha como finalidade a construção de uma sociedade esclarecida, baseada numa hierarquia capaz de assegurar a autoridade moral e cívica. O processo de controlo e regulamentação dos manuais escolares era

efetuado a três níveis nomeadamente, controlo no ato de produção e na circulação; na definição das matérias a constituir planos de aprendizagem e, finalmente, no ato de escolha e publicação dos manuais recomendados (Magalhães, 2011). Deste modo, Marques (1999) identifica três modalidades de seleção, dentre eles, o livro único, que era escolhido pelas instituições educativas e imposto as escolas através de decretos e diplomas ministeriais como único e exclusivo meio de ensino; a escolha livre dentro de um quadro de manuais aprovados pelos órgãos competentes e, a escolha livre de entre os manuais existentes.

O desenvolvimento tecnológico e científico, o crescimento das indústrias editoriais e a pluralidade de valores que caracterizam o mundo atual, tem contribuído para a proliferação no mercado escolar de manuais com interesses e objetivos diversos (Morgado (2004), por isso, explica o autor, que a seleção ou adoção de um manual escolar está intimamente relacionado com os objetivos da educação. Assim, se a escola tiver como objetivo a transmissão de conhecimentos o manual ideal para o efeito é escolhido e imposto como livro único, com uma visão única, homogénea, com conteúdos bem explícitos e expressos de forma consciente. E quando a finalidade da escola for de promover valores culturais, sociais e afetivos, o manual escolar a ser selecionado deve permitir a pluralidade de visões, possibilitando a interação deste com outros textos e outras visões (e.g. Roldão, 2003).

A proliferação de editoras e a procura constante de lucros (e.g. Apple, 2002) desafiam aos professores enquanto profissionais da educação, a selecionar manuais escolares que permitam o alcance das finalidades requeridas pela educação. A livre concorrência e a produção com vista a obtenção do lucro têm contribuído para que as editoras não respeitem as normas padronizadas pelas entidades educacionais, contribuindo deste modo, para a fraca qualidade do manual. Sobre este assunto, Igreja (2004) explica que das avaliações feitas sobre a utilização pedagógica de manuais escolares tem revelado que o mau desempenho dos alunos resulta da fraca qualidade deste instrumento.

De outra forma, o recurso ao manual na ação educativa, constitui mais-valia para a melhoria da qualidade de educação pois, o seu uso contribui para a assimilação, consolidação e incentivo para a aquisição da matéria, assim como, para a gestão do tempo e das suas atividades escolares (e.g. Palachard, 1943). Assim, independentemente de qualquer das funções a ela ligadas, o manual escolar desempenha papel preponderante na educação das crianças. A sua seleção e integração no processo da aprendizagem deve ser mais cuidadosa e criteriosa. Enquanto instrumento de

ação pedagógica, o manual escolar é elaborado em função dos seus principais utilizadores, alunos e professores (e.g. Tormenta, 1996).

Apesar dos objetivos de ensino serem concretizados em última instância pelo professor na sala de aulas, através da interação aluno e professor, estes atores não são efetivamente envolvidos no processo de elaboração e adoção do manual (Morgado, 2004). Por isso, denuncia o autor que não faz sentido que o professor, enquanto mediador do processo educativo e implementador do manual na sala de aulas, se limite a executar tarefas decididas por outros. Por seu turno, Palachard (1943) enfatiza esse aspeto ao referir que um dos critérios mais usados nas escolas para a adoção do manual escolar tem sido o da “autoridade administrativa” que na sua ótica, se relaciona a influência e o poder. Portanto, o poder de decisão e a influência constituem fatores determinantes para adoção de manual independentemente do seu valor científico e pedagógico. Este facto deixa muitas vezes o professor sem grande poder de escolha, limitando-se a seguir o que lhe foi imposto. Para Gerard e Roegiers (1988) o poder decisório de seleção e adoção do manual escolar muitas vezes é feita pelos órgãos responsáveis pela educação, deixando de atuar sobre os seus destinatários.

Independentemente deste facto, os professores preparados profissionalmente em matéria psicopedagógica encontram-se numa posição privilegiada no manuseamento deste instrumento, orientando os alunos a melhor explorarem para o seu desenvolvimento científico. De facto, os professores têm a liberdade de escolha de manuais escolares mesmo em casos em que este lhes seja imposto pois, a sua escolha e o seu uso dependem das características do professor (Tormenta, 1996).

Como foi dito anteriormente, o manual escolar não constitui apenas veículo de conteúdos programáticos, mas também, de informações culturais e políticas necessárias para a vida do aluno. Por isso, ao selecionar o manual para os alunos, os professores estarão igualmente a selecionar as políticas, os valores, as normas de conduta social e cultural, acima de tudo, os instrumentos que permitam aos alunos solucionarem os problemas na sua comunidade e no mundo de forma mais global (Morgado, 2004).

A seleção e adoção do manual escolar sem uma prévia reflexão do professor, sem olhar pelas funções que este instrumento cumpre na formação do aluno, podem contribuir para o fracasso do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) (e.g. Palachard, 1943). Este aspeto pode ser explicado por duas razões: a primeira porque pode criar fracasso na concretização das expectativas que se esperam através de educação. E em segundo, a seleção de um manual que não corresponde com

os interesses e expectativas dos alunos, pode constituir motivo para a desmotivação para aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do professor na seleção do manual afigura-se importante para o alcance das finalidades educacionais e ao mesmo tempo, para o garante da formação dos alunos. Por isso, Igreja (2004) propõe três aspetos a serem observados pelos professores na seleção do manual escolar:

- (1) a finalidade do manual em relação aos conteúdos e objetivos definidos pelo currículo;
- (2) os recursos complementares disponíveis para o seu uso;
- (3) o contexto em que ele é usado e a natureza dos alunos.

Com isso, o autor pretende que no ato de adoção do manual escolar os professores tomem em consideração, a ligação que este apresenta em relação ao programa da disciplina, dos objetivos preconizados tanto pela sociedade assim como pelo poder político. Pois, todo o sistema de educação visa em última instância responder as preocupações e expectativas destes num determinado contexto histórico. Para que o manual constitua um instrumento motivador para a aprendizagem deve-se observar a qualidade da imagem apresentada, a natureza das atividades sugeridas e a idade do grupo alvo. Além desses aspetos, o mais importante é a estratégia que o professor adota na sua implementação pois, vezes sem conta, o manual tem sido carregado todos os dias pelos alunos e, entretanto, pouco usado nas aulas.

2.6 Origem e evolução de manuais escolares em Moçambique após a independência

A ideia de elaboração, produção e a conseqüente introdução de manuais escolares no ensino em Moçambique remonta desde o período de luta armada de libertação nacional. Pois, durante o decurso desta luta e à medida que algumas povoações, aldeias ou localidades iam-se libertando da dominação colonial, foram sendo implantadas escolas nas chamadas “zonas libertadas”. O objetivo desta educação nestas escolas era de formar quadros com plena consciência e inteligência capaz de recorrer a educação e ao trabalho como arma de combate revolucionário, rumo para o desenvolvimento da sociedade (MEC, 1983), ou seja, de “elevação do nível político, científico e técnico dos quadros, combatentes e das massas” (Maximiano & Assis, 1991, p. 158). Portanto, foi na base destes objetivos que posteriormente se funda a educação no período após a independência.

Na verdade, o modelo de educação implantado logo após a independência reflete na essência as experiências organizativas e ideológicas acumuladas nas zonas libertadas. Por isso, Maximiano e

Assis defendem que as experiências trazidas das zonas libertadas passaram a constituir modelo, tanto na formação de professores, na conceção e organização do ensino, assim como no desenho dos programas escolares.

Apesar do esforço empreendido no sentido de trazer mudanças, durante este período, não foi produzido nenhum manual escolar, sendo que o ensino de História assim como de outras disciplinas era suportado por textos de apoio produzidos pelos respetivos professores a partir da linha orientadora da ideologia Frelimista (Pereira, in Conceição, 2015).

Após a independência nacional em Moçambique em 1975, assistiu-se um esforço no sentido de inverter este cenário. Esse esforço passava necessariamente pela introdução em todas as escolas do país, de princípios da nova ideologia que consistia na formação política e ideológica dos alunos através do ensino da disciplina de História de Moçambique. Deste modo, regista-se com maior preocupação a necessidade de criação de condições para a produção e elaboração de programas, de manuais escolares assim como de políticas de formação de professores (e.g. Maximiano & Assis, 1991). De facto, a realização do Seminário da Beira em 1975 constitui um marco significativo que assinala o comprometimento do novo Governo com a mudança. Com ele, passaram a surgir novos programas de ensino e manuais escolares orientados pela ideologia do Governo vigente, produzidos por professores e pesquisadores nacionais.

2.7 A produção de Manuais escolares

A preocupação no processo de produção de manuais escolares em Moçambique remonta logo após a tomada do poder do Governo de transição em Setembro de 1974. Entre os meses de Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975 realizou-se o I Seminário Nacional da Educação da Beira, o qual determinou a substituição dos programas de ensino do sistema colonial, com vista a dar sentido aos princípios da nova ideologia e novos métodos de organização de ensino baseados nos modelos trazidos das zonas libertadas. Os programas de ensino surgidos deste seminário impunham um desafio de forma geral, a necessidade de produção de textos e de outros materiais de apoio que permitissem a lecionação das disciplinas. Uma das estratégias desenhadas consistiu na criação de grupos de disciplinas em cada escola, que resultou na produção de diferentes tipos de textos de apoios no sistema escolar. Com vista a garantir a disponibilidade de materiais de ensino e de manuais escolares foi criada em 1975 uma estrutura junto da Direção Nacional de Educação, a Direção do Livro escolar, mais tarde, transformada em Instituto Nacional de

Desenvolvimento da Educação (INDE). Com ela foram elaborados vários textos de apoio e outros documentos de ensino. Para melhor estruturar e explicar o processo dessa produção, passamos a descrever as fases de sua evolução.

De acordo com Lange (2005), a História dos manuais escolares em Moçambique situa-se em três etapas ou períodos distintos:

1º Período: 1975 - 1982

Como se disse anteriormente, depois da independência nacional em 1975, o Governo vigente definiu como prioridade a implantação de uma educação tipicamente moçambicana que conduzisse a rutura com a educação colonial e conseqüentemente, que garantisse a formação do “Homem novo”. A primeira forma de manifestação deste objetivo foi a nacionalização da educação em 1976 e mais tarde, materializada no terceiro Congresso da Frelimo em 1977 com a orientação de introdução de um currículo de ensino adequado à realidade moçambicana (Goméz, 1999; MEC, 1989).

De facto, “a formação política e ideológica dos alunos, a introdução da disciplina de História de Moçambique em 1975 e com carácter obrigatório em todas as classes (...) constituíram as primeiras medidas para a consecução dos objetivos preconizados” (Maximiano & Assis, 1991, p. 158). Se por um lado, manifestava-se a necessidade de rutura com a ideologia colonial por outro, registava-se um conjunto de situações que impediam a materialização desse objetivo. Trata-se da escassez de quadros qualificados para o ensino, a fraca e deficitária rede escolar e sobretudo, a ausência de materiais de ensino.

Na mesma vertente, os programas surgidos no Seminário Nacional da Beira apresentavam apenas tópicos gerais dos conteúdos, o que tornava necessário a elaboração de materiais de apoio, de forma a facilitar ao grosso número de professores sem qualificação necessária para a preparação e lecionação das aulas. Lembre-se que a maior parte dos professores que integravam o sistema de ensino neste período, tinham sido alunos finalistas da 10ª e 11ª classes que por ordem presidencial, datada de 8 de Março de 1977 (e.g. Goméz, 1999) foram obrigados a interromper os seus sonhos para atenderem os desafios da educação.

Neste sistema de ensino, os professores eram orientados para ensinarem “a destruir as ideias supersticiosas e obscurantistas da sociedade velha, que existem nos alunos fazendo-lhes assumir a mentalidade científica” (MEC, 1977, s/p). Na perspetiva deste documento, a tarefa dos professores era de formar uma sociedade sem interesses tribais, raciais e religiosos. Por isso, o

objetivo central do ensino da disciplina de História neste período visava demonstrar o papel das massas na construção do processo histórico.

Como resultado das orientações do I Seminário da Beira em 1975 e da Reunião de Ribaué de 1977, foi concebido um texto de apoio de História em 1977 destinado para a 6ª classe, cujo título é *As massas fazem a História*. Do mesmo modo, em 1978 surgiu o primeiro manual escolar para 5ª e 6ª Classes, intitulado *África: Das origens ao século XV*. Tal como foi referido, os programas de ensino e os respetivos manuais escolares deveriam vigorar até a introdução do Sistema Nacional de Educação. Deste modo, na ótica de Lange (2005) o período entre 1975 à 1982 constitui a fase embrionária na produção e elaboração de manuais escolares em Moçambique.

2º Período: 1983-1990

A partir de 1983, precisamente com a aprovação da Lei n.º 4/83, de 23 de Março que abriu espaço para a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) deu-se um salto qualitativo para a produção e elaboração de manuais escolares que respondessem aos desafios da nação moçambicana. De acordo com esta Lei, o objetivo central da educação visava a formação do “Homem novo” livre das mentalidades da sua tradição e das ideologias inculcadas pelo colonialismo.

A produção e elaboração de manuais escolares no SNE era vista como a principal alternativa para a concretização desse objetivo (Goméz, 1999). Na visão deste autor, a fraca formação de professores e a insuficiência de fontes bibliográficas de consulta, contribuíram para que os manuais escolares fossem considerados fonte de informação e de orientações, cabendo apenas ao professor cumprir. Por isso, o autor explica que foram criadas comissões de trabalho constituídas por grupos de professores, cujo objetivo era de produzir e elaborar manuais escolares. Com vista a monitorizar o trabalho dessas comissões foi criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), a luz do decreto presidencial n.º 121/87 de 28 de Outubro. Além da função acima referida, o INDE tinha como finalidade produzir e elaborar os programas de ensino e outros meios didáticos, especialmente para o nível primário.

Deste modo, o INDE deveria produzir os manuais escolares havendo necessidade de serem introduzidos pelo menos um ano antes da introdução da classe ou nível a que se destinavam (Lange, 2005). Nessa vertente, foi introduzida a 1ª classe em 1983 e de forma gradual, uma classe por ano. Para o ensino primário, este processo viria a ser completado em 1989 com a

introdução da 7ª classe, enquanto para o ensino secundário geral o processo foi completado em 1994 com a introdução da 12ª classe.

No que se refere a produção e elaboração de manuais escolares para o Sistema Nacional de Educação (SNE), os anos de 1985, 1986, 1987 e 1988 foram cruciais no que tange a aparição de primeiros manuais escolares para o ensino primário destinados a 4ª, 5ª, 6ª e 7ª classes respetivamente.

Relativamente ao ensino secundário geral do primeiro ciclo, o primeiro manual escolar de História surgiu em 1989 destinado a 8ª Classe intitulado “Da comunidade primitiva ao feudalismo” tendo entrado em funcionamento em 1990. De igual modo, para corresponder a introdução da 9ª Classe em 1991, foi publicado em 1990 o manual desta classe com o título “Da aurora do capitalismo às vésperas da primeira guerra mundial”. Refira-se que esses manuais escolares são da autoria de Abel Assis, Gulamo Tajú e Luís Covane, um dos manuais (o da 9ª classe) foi elaborado a partir de adaptação de manual português *História Ativa 2* de autoria de Aníbal Barreira e Mendes Moreira. O outro manual (da 8ª classe) resultou de adaptação do manual Angolano *História*, elaborado pelo Ministério de Educação da República Popular de Angola, ambos sob alçada de edições ASA. Apesar disso, constituem a primeira geração de manuais de História para o ensino secundário, até então considerados únicos, oficiais e exclusivos para o ensino.

Seguindo esta sequência, o manual de História para a 10ª classe deveria ser publicado em 1991 o que não aconteceu devido a vários fatores de ordem financeira e principalmente, de ordem político pois, com a nova Constituição da República de 1990 mudou o cenário político nacional. Para MEC (1989), as principais dificuldades na produção de manuais escolares nesse período prendiam-se com a insuficiência de tempo, já que em cada ano era introduzida uma classe o que requeria o aumento de disciplinas escolares em cada ano à medida do aumento da classe. Alia-se ainda a escassez de quadros qualificados para o efeito. Deste modo, o manual escolar da 10ª classe viria a ser publicado mais tarde, em 1996.

Salienta-se que para o ensino secundário geral do segundo ciclo (11ª e 12ª classes), ainda não havia manuais escolares oficiais, cabendo aos respetivos professores fazer sebatas e textos de apoio.

3º Período: 1992-2004

Com a entrada em vigor da nova Constituição da República em 1990 e de forma a responder a nova conjuntura nacional e internacional foi reajustado o SNE pela Lei nº 6/92 de 6 de Maio.

Deste modo, houve a necessidade de elaboração e adoção de novos programas e de manuais escolares em 1995. Ainda neste período, prevalece a escassez de quadros para responderem cabalmente aos novos desafios impostos pela educação. Ainda, até essa altura, 2003 a responsabilidade na produção e distribuição do livro escolar estava exclusivamente a cargo do INDE. Por isso, esta situação na ótica de Lange (2005) obrigou o INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação) a recorrer os préstimos externos, sobretudo, da Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME) para a produção de manuais escolares. É neste contexto que surgiu a segunda geração de manuais de História para o ensino secundário nos anos de 1996 para a 10ª classe (de autoria de Luís Fenhane) e 1998 para a 9ª classe, do mesmo autor. Para este último (9ª classe), como resultado da liberalização na produção e elaboração de manuais escolares ao abrigo da Constituição de 1990, surgem dois manuais (um de autoria de Luís Fenhane e o outro, de Luís Fernando e Teresa Nhampule) respetivamente. Em 1999 surge o manual para 8ª classe (de Luís Fernando e Honório Reis).

De salientar que além dos três períodos identificados por Lange, surge um outro período que enquadra a produção de manuais escolares depois da última revisão curricular de 2004 – 2008 à atualidade.

4º Período: de 2004 à atualidade

Com a transformação curricular iniciada em 2004, ao nível do Ensino Básico e prolongada para o Ensino Secundário Geral em 2008, abriu ainda mais espaço para o aumento dos efetivos escolares, assim como de disciplinas curriculares, tais como as Ciências Sociais e a Educação musical, só para citar. E com elas, a necessidade cada vez mais crescente de produção de manuais escolares e de formação de professores para fazer face a esta situação. Foram abertos os centros de formação de professores (CFP), dos institutos médios pedagógicos (IMP), da faculdade de educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e mais tarde o Instituto Superior Pedagógico (ISP), posteriormente transformada em Universidade Pedagógica (UP). O aumento de professores e a sua crescente profissionalização contribuiu para a emergência de nova vaga de atores tanto na produção e elaboração de manuais escolares, tanto na sua edição, comercialização e distribuição. A partir de então, passaram a surgir no mercado escolar uma variedade de manuais escolares.

2.8 A comercialização, controlo e seleção do Manual escolar

Como foi descrito acima, o processo de produção, elaboração, comercialização e controlo de manuais escolares no período após a independência estava centrado no Ministério da Educação e Cultura, através da Direção do livro escolar, mais tarde transformada em INDE. Pois o terceiro congresso da Frelimo realizado em 1977 definiu o socialismo como guia de orientação e de governação do Estado que consistia essencialmente na centralização da educação. Para a Frelimo, a Educação era um instrumento através do qual o povo se libertaria e ao mesmo tempo, permitiria o alcance do poder. Nessa vertente, o controlo de manuais escolares afigurava-se importante para a Frelimo porque constituía uma forma de controlar os conteúdos de ensino e veicular a sua ideologia. Por seu turno, para o sistema educativo, o controlo desses documentos tinha como finalidade garantir a segurança no trabalho dos professores, assim como fonte de orientação metodológica para a abordagem dos conteúdos (Goméz, 1999).

Para controlar o processo de elaboração e de produção de manuais escolares, o Estado contou com os préstimos do INDE. Salienta-se que os manuais escolares produzidos durante este período eram distribuídos gratuitamente aos alunos e constituíam fonte única e exclusiva de ensino. De modo a garantir a sua distribuição às escolas do país foi criado junto do INDE o Departamento editor do livro escolar, atual Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME).

A partir de 1990, com a entrada em vigor da nova Constituição da República e mais tarde, com a adoção da Política Nacional de Educação em 1995 criaram outros desafios. Pois, estes documentos estabeleciam não apenas o modelo de economia de mercado, mas também, a necessidade de melhorar a qualidade de ensino de forma a adequar a economia global e cada vez mais competitiva. Desta forma, o INDE toma a dianteira o processo de reformulação curricular, através da participação democrática e inclusiva abrangendo vários intervenientes da sociedade civil.

Portanto, apesar de se questionar o modelo da participação democrática e inclusiva na revisão curricular, não se pode perder de vista a sua contribuição para a abertura à intervenção do setor privado na gestão do manual escolar. Com isso, passou a existir no sistema escolar mais de um manual escolar mercê da entrada de muitas editoras. Alguns desses manuais escolares eram produzidos de acordo com a experiência e formação do autor e dos objetivos da editora, sem, no entanto, obedecerem a um padrão. A ausência de regulamento para a orientação no ato de produção, elaboração e seleção deste instrumento educativo, contribuía igualmente para o uso em

cada escola de manuais escolares diferentes e com qualidades diferentes. Esta situação impunha a necessidade de definir normas de produção, publicação, aprovação, distribuição e seleção do manual escolar. Por isso, através do Despacho Ministerial de 27 de Setembro de 2001 foi criado o Conselho de Avaliação do Livro Escolar (CALE). De acordo com o mesmo documento, a função do CALE visa essencialmente avaliar os livros escolares de forma a garantir a sua qualidade, propor a sua aprovação ao Ministro, entre outras.

Do trabalho realizado pela comissão, ao nível dos manuais escolares da disciplina de História do ensino secundário geral foram aprovados até então 16, de diversas editoras dos quais 10 são do 1º ciclo do ensino secundário geral, assim distribuídos:

Tabela 1 - Lista de livros aprovados do E.S.G MINEDH, 2016

Editora	Título	Ano de edição	Classe	Autor
Plural Editores	História 8ª	2015	8ª Classe	Teresa Nhampule e Ana Maria Mavie
	História 9ª	2009	9ª Classe	Dionísio Recama e Rui Bonde
	História 10ª	2012	10ª Classe	Dionísio Recama e Rui Bonde
Texto Editores	História 8ª	2008	8ª Classe	Lázaro Impuia
	H9 História 9ª	2008	9ª Classe	Salvador Sumbane
	História 10ª	2011	10ª Classe	António Sopa
Longman Moçambique	Saber História 8	2008	8ª Classe	Graça Cumbe; Jaime Maconha e Telésfero Nhapulo
	Saber História	2013	10ª Classe	Firoza Bica e Ildio Mahilele
Alcance Editores	História 9ª classe	2014	9ª Classe	Manuel Vunjura e Armindo Huo
	História 10ª classe	2014	10ª Classe	Jesus Nhapulo

Fonte: Tabela formulada pelo autor através da lista de livros aprovados do E.S.G MINEDH, 2016.

A função do CALE consistiu basicamente na avaliação da qualidade dos manuais escolares, tendo por isso, aprovados os que reuniam a tal qualidade requerida, deixando às Escolas o critério de seleção. Por exemplo, ao nível da 10ª classe, foram aprovados quatro (4) manuais escolares de igual número de editoras, a serem usados em simultâneo, dependendo da escolha de cada escola. De acordo com a Circular n.º 02/GM/2012, do MINED “Em cada escola deve-se adotar de entre os livros aprovados pelo MINED um (1) livro que será de uso obrigatório para cada disciplina (...)”.

Esta situação ao invés de trazer os ganhos requeridos criou uma anarquia levando a que os autores e as respetivas editoras entrassem em esquemas de negociações com as escolas com vista a seleção do manual escolar. Ainda, outra preocupação era levantada pelos pais e encarregados de educação com mais filhos no ensino secundário, que reclamavam altos custos na aquisição desse material, de ano para outro já que, a sua escolha dependia da escola ou mesmo do professor. Para travar essa desordem, o MINEDH, apresentou uma lista de manuais escolares a vigorarem a partir do ano letivo 2017. De acordo com este documento, os manuais escolares de História indicados ou mesmo adotados para o uso nas escolas nacionais do 1º ciclo do ensino secundário são os da Texto editores (vide Cabecinhas, Jamal, Macedo & Sá, 2018).

Portanto, não se trata de uma lista de manuais escolares aprovados e propostos aos professores, mas sim, de manuais selecionados, impostos ou mesmo na linguagem do MINEDH, adotados para o uso nas escolas. Este facto leva a concluir que o processo de seleção e aprovação do manual escolar em Moçambique continua sob controlo do Estado através das suas instituições.

Capítulo III: Conceitos operacionais: identidade, representações, memória social e análise construtivista

Os Estudos Culturais constituem uma área de investigação transversal e interdisciplinar, o que transforma o seu conhecimento num autêntico campo de lutas e de contestação. Debater questões culturais implica direcionar sua análise em denunciar, criticar e desconstruir o saber hegemónico, fechado, apelando para um olhar mais abrangente aos grupos e identidades não hegemónicas. Por constituir um campo de luta aonde se buscam memórias do passado para a configuração de identidades, procura-se neste capítulo analisar como as identidades e as representações ofuscam ou apoderam-se de memórias sociais do passado para a construção de identidades. Como as identidades são construídas e modificadas continuamente.

3.1 Identidade Social

No seu estudo sobre as identidades, Hall (2006) aponta para três concepções diferentes em função dos contextos situacionais. O autor identifica as identidades no contexto tradicional ou do sujeito do iluminismo, a identidade moderna ou do sujeito sociológico e a identidade pós-moderna.

No contexto “tradicional” Hall (2006) refere que as identidades eram concebidas como fixas, naturais e divinamente estabelecidas com as quais o sujeito nascia e com ele se desenvolvia continuamente. Desta forma as identidades eram vistas como pré-existentes, estáveis e sólidas (e.g. Bauman, 2010; Hall, 2006) sobre as quais os indivíduos se apoiavam. Giddens (1992, p. 28) descreve as sociedades tradicionais como aquelas em que “o passado é respeitado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações”. Portanto, nestas sociedades havia forte recurso de memórias e símbolos comuns do passado para a criação de identidades. A criação de identidades aqui referida pressupõe fazer emergir algo que não existia, ou seja inventar referências e memórias partilhadas socialmente (e.g. Anderson, 2012; Bauman, 2010; Hall, 2006).

Por isso, Bauman (2010, p. 69) explica que as identidades nessas sociedades eram tidas como tarefa individual, “onde os problemas criados socialmente deviam ser resolvidos por meio de esforços individuais”. Este facto na visão do autor levou ao pensamento de que as identidades podiam ser adquiridas, mantidas e demonstradas. De facto, a reivindicação de uma identidade

não é nada mais do que um argumento da defesa de interesses e projetos políticos (Brás, 2014). A existência de uma entidade que agrega os interesses da coletividade é nesta perspectiva considerada alternativa tanto para a compreensão do passado, mas também, para o alcance de um futuro promissor. Aliás, nas palavras de Bauman (2010) a identidade projeta-se para um futuro como destino prazeroso e como ponto de chegada. Assim, é impossível abordar as identidades sem uma projeção para o futuro por onde caminha a sociedade (Brás, 2014).

No contexto da “modernidade” o conceito de identidade fixa centrada no indivíduo não era suficientemente esclarecedor sobre as dinâmicas sociais do novo contexto. Por isso, entende-se nessa perspectiva que as identidades eram formadas nas relações interativas que o indivíduo mantém com os outros (e.g. Bauman, 2010; Hall, 2003; 2006). De facto, Hall (2006) faz notar que não são os valores individuais que atuam sobre a consciência, mas as relações interativas que este estabelece com os outros grupos, moldando a sua personalidade, seus valores e normas. Por essa razão, o autor caracteriza as identidades modernas como um processo “interativo” pois, a identidade individual é formada e modificada através do diálogo contínuo com outras identidades ou visões do mundo representado por outras pessoas. Nas palavras de Giddens (1992, p. 29) nas sociedades modernas “o pensamento e ação são constantemente refratados um sobre o outro. (...) As práticas são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim, constitutivamente, o seu caráter”.

Com o surgimento dos Estados-nação, na época moderna, o Estado torna-se o elemento construtor de identidades e protetor das pessoas. Para tal o Estado passou a agregar as comunidades a uma nova realidade - a nação. Uma nação que reúne os diferentes em iguais por via de normas e regulamentos instituídos com vista ao controlo e criação de homogeneidade (e.g. Hall, 2003). Desta forma, a nação é uma construção social (e.g. Bauman, 2010), comunidade imaginada (e.g. Anderson, 2012) que inventa comunidades, culturas e passado histórico comum para a legitimação do seu poder (e.g. Hobsbawm, 2004). Para criar a consciência histórica comum no seio das diferentes realidades recorre-se a um conjunto de elementos identitários tais como a origem comum, cultura e língua, mitos e memórias comuns, mas também a relação de poder (Hall, 2003). Isto é, um poder que se impõe as demais realidades e agrega em sua volta uma nova realidade inventada e considerada comum, na qual as pessoas se identificam e se diferenciam dos outros. Ao avaliar por este ponto de vista, Vala e Castro (2013) consideram a identidade como um dos princípios organizadores do pensamento social. Na sua visão, as categorias sociais e os grupos são produtos do pensamento social. Deste modo, é na “relação

entre a categorização e a identidade que define a identidade social como o reconhecimento de pertença a certos grupos ou categorias sociais (...)" (Tajfel, in Vala & Castro 2013, p. 577).

Os grupos sociais ou de identificação resultam "em relação a outros" (Vala & Castro, p. 578) ou seja, quando existe autodefinição das pessoas a um grupo e quando há reconhecimento desse grupo por outros (Brown, in Vala & Castro, 2013). Implica isso dizer que as identidades podem ser "autoatribuídas" e "hétero-atribuídas" (Vala & Castro, 2013) em que a identidade autoatribuída resulta do reconhecimento de pertença a um grupo, identificando-se com as suas tradições, normas e princípios que orientam a convivência social. É hetero-atribuída quando se atribui uma identidade a alguém, esperando-se deste modo, condutas semelhantes ao grupo. Assim, conclui-se que as identidades sociais e os grupos sociais são socialmente construídos através da interação social.

As identidades no contexto "pós-moderno", como afirma Fairclough (2006), requerem uma (re) - construção constante para que os indivíduos se insiram nas dinâmicas vigentes. Por isso, os estudos contemporâneos propõem uma profunda reflexão das identidades, uma reflexão que permita identificar as características culturais que marcam e relançam as nossas diferenças e semelhanças. Desta forma, nas sociedades atuais cada vez marcadas por mudanças significativas, onde as identidades são fluídas e flexíveis, em que na perspectiva de Bauman (2010) as identidades podem ser adaptadas e descartadas, as identidades são múltiplas. O autor pretende explicar as identidades num contexto globalizado, sem fronteiras fixas, com multiplicidades de espaços em que se caminha para a abertura e uma readaptação das novas realidades, ou seja, para a "recriação". Um mundo que não evoca nem as memórias do passado, nem as determinações genéticas das diferenciações humanas nem mesmo os fundamentos biológicos (e.g. Hall, 2006), um mundo com "identidades líquidas" (e.g. Bauman, 2010). Ou seja, um tempo em que "as fronteiras entre os domínios e práticas são fluídas e abertas" (Fairclough, 2006, p. 15). De um outro modo (e.g. Apfelbaum, 1979; Tajfel & Turner, 1979, in Cabecinhas, 2007) consideram a existência de barreiras classificatórias e categoriais que determinam as fronteiras e posições entre os grupos sociais. Por exemplo Tajfel & Turner (in Cabecinhas, 2007, p. 86) explicam que "a mera categorização em grupos diferentes conduz a estratégias discriminatórias face ao exo grupo". Na mesma linha de pensamento Apfelbaum (1979), aponta que o poder e a posição social que cada grupo ocupa determinam "as dinâmicas internas específicas de cada grupo assim como a natureza das relações entre ambos" (Apfelbaum, 1979, in Cabecinhas 2007, p. 79). Na sua visão, as relações de dominação tornam difíceis para o grupo dominado a possibilidade de intervenção

e decisão. Assim, fica evidente que as identidades apesar de serem resultado da construção social, elas adaptam-se continuamente em função das dinâmicas sociais e culturais e ao mesmo tempo, resultam em parte da imposição de um grupo sobre os outros. Ou seja, resultam de uma relação de poder.

Por isso (Deschamps, 1982, in Cabecinhas, 2007) explica que no estudo da identidade há que considerar que os indivíduos se definem e também são definidos em relação a um universo simbólico comum que os diferencia. Explica Deschamps, que enquanto os membros do grupo dominado tendem a definir-se em função dos valores e normas comuns ao seu grupo, os do grupo dominante definem-se individualmente como modelos para avaliação dos outros, servindo-se disso para definir os “outros” em termos das características por eles impostas. De facto, Festinger (1950, in Cabecinhas, 2007, p. 87) explica que “a relação entre grupos é feita em comparação com outros indivíduos”. O que demonstra que a atribuição de valor e de sentido de pertença ao grupo é sempre um processo relacional ou comparativo em relação a outro por via de autoidentificação dos membros e por heteroidentificação.

A identidade social está ligada ao conhecimento de pertença, ou seja, ao grupo com o qual o indivíduo se identifica e encontra representado os seus interesses (Tajfel, in Cabecinhas, 2007). Assim a identidade pode ser positiva ou negativa em função da avaliação feita pelos indivíduos sempre em comparação com outros grupos. Este facto para o autor, é determinante para que os indivíduos lutem para manter ou abandonar a sua identidade pois, “(...) quando a identidade social é insatisfatória, os indivíduos esforçam-se ou por deixar o seu grupo e juntar-se a um grupo avaliado mais positivamente, ou por tornar o seu grupo mais positivamente diferenciado” (Tajfel, in Cabecinhas, 2007, p. 88). Na perspectiva do autor, essa mobilidade social é baseada no pressuposto de que a sociedade é dinâmica e flexível o que permite ao indivíduo mudar para outro grupo onde seus objetivos se enquadram.

Assim, o presente trabalho encara a identidade social na perspectiva de Tajfel, a qual considera a identidade social centrada nas relações intergrupais uma vez que “a pertença grupal se torna perceptiva e avaliativamente saliente para os indivíduos” (Tajfel, in Cabecinhas, 2007, p. 96). Por outras palavras, é no seio do grupo onde os indivíduos em função da sua avaliação se definem e definem os outros, implicando na aceitação ou na rejeição do grupo. Pois, é a relação entre a pertença a um grupo que determina o tipo de estratégia individual ou coletiva a adotar para fazer face a situação.

3.2 Representações Sociais

Existem consensos no seio de investigadores de que o conceito de representações foi primeiramente formulado por Durkheim e posteriormente desenvolvido por Moscovici (e.g. Jodelet, 1993; Vala & Castro, 2013). Na sua conceção, Durkheim entendia que os modelos de organização social determinavam a forma coletiva de pensar, o que deu origem “a representações coletivas” (Vala & Castro, 2013). As representações coletivas têm sido criticadas por investigadores (e.g. Jodelet, 1993; Moscovici, 1978; Vala & Castro, 2013), por categorizarem o pensamento ao nível dos grupos sociais e institucionais, nas quais o saber é pensado e imposto aos indivíduos (e.g. Althusser, 1987). Por outro, as representações coletivas tiram legitimidade do indivíduo como ser pensante e “dificultam a emergência de novas representações sobre os objetos sociais” (Vala & Castro, 2013, p. 577). Ainda, os autores explicam que as representações coletivas não têm em conta as dinâmicas sociais assim como a diversidade social cada vez crescente. Por isso, Moscovici introduziu o conceito de representações sociais para designar a forma de conhecimento que se preocupa em compreender como é que as pessoas constroem seus saberes e como atribuem significados as realidades em sua volta. Com essa teoria Moscovici ampliava o campo de estudos ao incluir as outras formas de pensamentos e conhecimentos que não resultam do campo “científico”, mas que têm relevância na vida das pessoas. O autor punha deste modo em relevo a consideração de outras formas de saberes sociais resultantes das experiências vividas pelos sujeitos na interação na vida cotidiana.

Desde então, estudos sobre as representações têm suscitado interesses no seio dos investigadores (e.g. Cabecinhas, 2009; Jodelet, 1993; Vala & Castro, 2013). A representação social não se resume as experiências e acontecimentos concebidos nos níveis culturais ou políticos, mas também incluem as experiências concebidas e transmitidas pelas tradições, pela educação e pela comunicação social (Pavarino, 2003).

Como a representação social reflete uma construção de uma realidade individual e coletiva sobre um fenómeno ou objeto e tendo em conta que tal realidade é dinâmica e flexível, o estudo das representações pode revelar as modificações ocorridas ao longo do tempo. De facto, Cabecinhas (2009) refere que a representação social é uma forma de construção social do conhecimento comumente produzido, aceite e validado pelos sujeitos que vivem tal realidade. Trata-se de um conhecimento que inclui as experiências, os saberes e modelos de vida concebidos e transmitidos pela cultura, pela religião e educação no processo de interação social. Por seu turno, Vala e Castro

(2013) mostram que as representações sociais dão primazia ao conhecimento resultante da interação entre o indivíduo e a sociedade. Dito de outra forma, as pessoas ao nível individual produzem seus pensamentos e saberes que são partilhados pelos grupos e instituições a elas relacionadas por meio da negociação. Entende-se que as representações sociais ocorrem dentro de uma sociedade pensante, aonde há fluxo de informações por meio da interação entre as pessoas e os grupos. De facto, Moscovici (1978) reconhece que o fenómeno de representações é característico do ser humano.

Deste modo, estudar as formas como o colonialismo é representado no sistema de ensino tanto pelos sujeitos e pelos objetos, é importante para aferir como o ensino deste tema foi e continua a ser interpretado. Pois, na relação humana com os objetos, de forma a apreender deles os seus significados exige das pessoas uma constante reavaliação de suas aprendizagens e experiências, em resultado das dinâmicas sociais. E os desafios atuais têm incidido sobre uma representação do “outro” que leve em conta uma participação democrática de saberes por via de negociação. A negociação de informações e saberes ao nível dos grupos sociais e das instituições pressupõe encarar as representações sociais como um processo de partilha de experiências e visões que cada grupo formula. A negociação contribui para a socialização do conhecimento e concorre para “mudar e cristalizar novos comportamentos” (Vala & Castro 2013, p. 577).

Tendo em conta a complexidade e a crescente diversidade cultural que o mundo vive (e.g. Crespi, 2007; Hall, 2003; Pavarino, 2003), a representação da realidade muda também em função das pessoas e dos contextos vigentes. Para isso, sempre que se alteram os contextos histórico-ambientais ou surgem novas exigências, há tendências a adaptar e reformular as suas respostas de forma a fornecer novos significados adequados as exigências do momento (Crespi, 2007).

Desta forma, a representação social enquanto produto de construção social é um campo de conflitos já que o conhecimento sobre uma determinada realidade é feito pelas pessoas enquanto membros de um grupo social e num contexto determinado. Este facto, leva a que a diversidade cultural entre as pessoas e os conflitos de interesses entre elas conduzam para interpretações diferentes sobre a mesma realidade (e.g. Cabecinhas, 2009; Pavarino, 2003). Pois o passado histórico, a memória histórica, enquanto forma de representação histórica do passado de um determinado povo são construídos e seleccionados em função da visão e importância que tal povo atribui ao seu passado. Mas é preciso tomar em conta que nem todo o passado representa a mesma importância para todos os membros, o que leva a que este seja interpretado de formas diferentes.

Moscovici (1978) classifica as representações em três tipos: Representações *controversas* ou *polêmicas* para designar aquelas que resultam de conflitos e lutas entre os grupos. O segundo tipo são as representações *emancipadas*, as que resultam de consensos e em que cada subgrupo constrói suas realidades e partilha-as com os outros num processo interativo. Finalmente, as representações *hegemônicas* as que se referem a significados socialmente partilhados pelos subgrupos e transmitidos pelas instituições sociais e políticas, tais como a escola, a sociedade e partidos. Este tipo de representações, mesmo que não seja emancipatória, prevalece como dominante (e.g. Carretero & Van Alphen, 2014).

A representação social enquanto construção de realidade ou forma de interpretação de uma realidade específica e tendo em conta que o pensamento é característico de cada pessoa, então, cada indivíduo formula suas próprias percepções. Cabecinhas (2009) explica que apesar das representações serem uma construção individual elas são socialmente construídas e transmitidas ao nível dos grupos e das instituições. Uma construção humana resultante da interação com os outros, com as instituições sociais, tais como a escola, a família e igreja, acaba criando e moldando as suas opiniões e percepções. Desta forma, a representação deixa de ser individual passando para uma representação social. Tal como afirma Cabecinhas (2009), a representação social é feita pelos grupos na sua interação em vários ambientes e contextos sociais. Assim, de acordo com Vala (in Cabecinhas, 2009) para que uma representação seja considerada social deve-se observar três critérios: o primeiro critério *quantitativo*, quando a representação é partilhada por um conjunto de pessoas; o critério *genérico*, quando a representação é uma produção coletiva e, finalmente o critério *funcional*, quando se organizam as relações simbólicas entre os grupos sociais. Em função disso, pode-se concluir que uma representação social é aquela que é cultural (e.g. Pavarino, 2003) pois, cultura é o conjunto de representação de memórias de um passado coletivo (Crespi, 2007). A representação desse passado resulta de uma seleção voluntária e coletiva por meio de identificação com os significados que conferimos ao passado. Isto pressupõe que a cultura não é um fenómeno individual, mas sim resulta da aceitação ou de um reconhecimento que as pessoas conferem a elementos comuns deste passado, criando assim uma identidade. A cultura é uma narrativa mitológica por que muitas vezes a reconstituição dos traços identitários do passado de uma comunidade é feita através de construções interpretativas baseadas nos mitos, de carácter oral, transmitidas de geração para geração. É através das narrativas míticas que os grupos constroem, carregam, valorizam, veneram e transmitem suas práticas (Crespi, 2007).

Sobre o mesmo assunto, Jodelet (1993) refere que o que confere importância às representações não é a partilha ao nível do grupo da mesma ideia sobre uma dada realidade mas sim, o pensamento diferente em cada membro do grupo. Na sua ótica, partilhar a mesma condição social, o mesmo passado, a mesma língua e cultura são formas de afirmação de uma identidade e contribuem para o reforço de laços sociais.

A representação social como um fenómeno cognitivo está ligada a dois processos de produção e interpretação do conhecimento. Por um lado, a processos de interiorização psíquica de sentimentos, afetos, emoções, pensamentos que cada indivíduo possui em resultado das experiências individuais e por outro, a exteriorização (e.g. Pavarino, 2003) de valores por meio da socialização e inculcação pelas instituições sociais (Jodelet, 1993). Para Moscovici (1978) a abordagem das representações sociais exige a consideração de um vasto e complexo campo de conceitos sociológicos e psicológicos. Por este facto, as representações sociais deram um grande contributo à ciência ao se preocuparem em explicar que as representações sociais devem ser encaradas no seu estudo como produtos de relações construídas internamente pelo sujeito e ao mesmo tempo, produto de construção social. De facto, Jodelet (1993) diferencia as duas abordagens acima da seguinte maneira. Enquanto ao nível psicológico as representações estão ligadas a objetos e processos hipotéticos ou apreendidos indiretamente pela atividade intelectual, por outro, ao nível sociológico refere-se a objetos de forma concreta e diretamente observável.

Nesta vertente, Jodelet (1993) identifica duas formas de relação entre as representações. Uma ligada ao objeto e a outra, ao pensamento. Em relação ao objeto, a autora explica que qualquer representação está intimamente ligada a um objeto ou uma realidade, podendo esta ser imaginada, mítica ou real.

No que se refere ao pensamento, as representações estão também relacionadas simultaneamente com um objeto e o sujeito. A preocupação com o sujeito visa averiguar as suas perceções, sentimentos e emoções sobre tal objeto. Assim, o indivíduo atribui significados aos objetos em função das suas capacidades percetivas, sentimentais e contexto cultural em que se insere. De facto, Jodelet (1993) advoga que a representação é a forma como o indivíduo confere sentido ou significado ao objeto simbolicamente. Neste processo, avança Jodelet que a característica do sujeito e do objeto refletem não apenas a descrição do objeto em si, mas também, a perceção e a experiência de como o sujeito concebe tal objeto em função da cultura e tradição do grupo a que pertence.

Na análise dos processos responsáveis pela construção das representações, Jodelet (1993) distingue dois processos: a objetivação e ancoragem. A *objetivação* é definida como a transformação de um pensamento, de uma noção e opinião abstrata em algo concreto ou tangível. E este processo na ótica da autora ocorre pela apropriação, esquematização e naturalização.

O segundo processo é a *ancoragem*. A ancoragem refere-se à atribuição de sentidos e significados do que é desconhecido ou “novo” ao sistema de representações pré-existente. De facto, Vala e Castro (2013) chamaram a este processo de “definição” e “redefinição” de sentidos e significados, já que os objetos podem ser “novos” e “velhos”. Assim, quando se estabelece a relação com um objeto novo, ocorre a significação, ou seja, a atribuição de novos significados e sentidos ao objeto e quando se relaciona com objeto pré-existente ou velho, ocorre a ressignificação que consiste em atribuir sentidos ao objeto em função das novas realidades contextuais. A ressignificação de um objeto ou acontecimento surge quando o nível atual de conhecimento não satisfaz para a resolução dos problemas emergentes. Ou seja, quando ocorrem conflitos entre o que foi dito e o compreendido, permitindo a compreensão das diferenças e convivência sã entre elas (Pavarino, 2003).

A pluralidade de valores sociais e a diversidade cultural remetem a atribuição de significados e sentidos múltiplos às realidades sociais. Moscovici refere que o objeto social é apreendido pelo sujeito sempre em associação a um grupo com características e objetivos diferentes. Assim, a ancoragem contribui para a inserção do novo, ou seja, para a elaboração de novas representações. Por isso, as representações sociais enquanto processo de construção de uma realidade pelo sujeito produzem três tipos de efeitos ao nível dos conteúdos (Jodelet, 1993). O primeiro efeito é a *distorção* – em que estão presentes todas as características ou atributos do objeto; a segunda é a *suplementação* – que confere ao objeto representado atributos que não lhes pertence e, finalmente a *desfalque* – em que ocorre a supressão de atributos do objeto.

3.3 Memória social

Segundo Cunha (2006), a memória social enquanto capacidade de recordação do passado é resultado da inter-relação de memórias individuais pois, as lembranças individuais estão articuladas com outras lembranças numa relação recíproca e complementar. Um dos elementos mediadores das lembranças ao nível dos grupos é a linguagem (e.g. Cunha, 2006; Le Goff, 2000) pois, a linguagem enquanto produto da fala e da escrita, constitui um dos processos da memória

que consiste em transferir conhecimentos de uma memória para outra (Le Goff, 2000). Por outra, é através da memória que resgatamos os saberes acumulados e interiorizados pelos indivíduos e grupos sociais (e.g. Cunha, 2006), seja por via oral ou escrita em outras memórias físicas (e.g. Le Goff, 2000), tais como bibliotecas, monumentos e museus. De facto, “antes de ser falada ou escrita, existe na nossa memória uma certa linguagem sob a forma de informações armazenadas” (Flores, in Le Goff 2000, p. 11). Para Cunha (2006) a recordação do passado é feita pela palavra, ou através daquilo que partilhamos com os outros constituindo assim, em vínculo coletivo. Ou seja, é através da linguagem que se estabelece a comunicação entre os indivíduos e grupos sociais. Portanto, a memória social tem uma estreita ligação com as formas como uma sociedade constrói e transmite suas memórias pois, determinados sentidos são compreendidos dentro do contexto em que são produzidos (e.g. Cunha, 2006; Le Goff, 2000). Por exemplo, nas sociedades sem escrita a memória coletiva funda-se no mito de origem, sobre o qual as pessoas procuram perpetuar o passado comum com vista a manutenção e coesão social, por um lado e, por outro, romper com determinados traços não significativos. Nessas sociedades a memória coletiva para Le Goff (2000) serve para criar e manter a identidade coletiva do grupo através de recurso de mitos de origem; manter o prestígio da família dominante, e finalmente, para atividades práticas. É preciso não perder de vista que nas sociedades sem escrita o passado encontra-se preservado através de canções, de mitos e tradições, que são transmitidos oralmente através das gerações. De igual modo, existe no processo de transmissão de memórias, a apropriação que consiste em abordá-la numa dimensão narrativa. Segundo Connerton, in Cunha (2006), consiste em transmitir as imagens do passado por via de mitos, rituais e outras formas tradicionais com vista a criação das identidades. De facto, Cunha explica que qualquer comemoração constitui uma expressão de identidades. Assim, pressupõe-se a existência de uma memória social oficial e absoluta que regula e traça as trajetórias tanto de sua produção, quanto na transmissão. Cunha faz lembrar que não existe memória suscetível de esquecimento pois, toda a memória é seletiva e avaliada em função dos aspetos a serem esquecidos e privilegiados. Por outras palavras, a memória social é fruto de classificação e de seleção, o que faz dela um campo fértil de conflitos. Um campo de disputa na seleção do que deve ser esquecido e do que conservar ou recordar, mas também porque “não existe uma única representação do passado, (...) que não contenha expressões de contestação” (Cunha 2006, p. 68).

O surgimento da escrita deu um duplo sentido à memória coletiva pois, por um lado, a celebração de acontecimentos passou a ser efetuado através de monumentos transformando assim a

memória em inscrição e por outro, contribuiu para emergência de documentos escritos através da passagem da oralidade para a escrita Le Goff (2000).

Com o desenvolvimento científico e tecnológico (e.g. Cunha, 2006) caracterizado pelo mundo pós-moderno deu origem uma nova memória, “a memória eletrónica” caracterizada pelo recurso a “banco de dados” para armazenar informações (Le Goff, 2000). Ainda, o desenvolvimento das ciências sociais contribuiu para a busca de todas as formas pelas quais o passado é representado, abrindo espaço para a possibilidade de várias interpretações de diferentes memórias dos grupos. Por isso, na sociedade pós-moderna, a memória social tem sido uma área conflituosa, onde os diferentes grupos “lutam pelo poder, ou pela vida, para sobreviver e progredir” (Le Goff, 2000, p. 57). O autor chama atenção para que a memória não seja entendida apenas como uma conquista, mas também é instrumento do poder. Pois a memória coletiva tem sido frequentemente evocada nas lutas pelo poder pelas instituições sociais e políticas tanto para manter a coesão e poder, assim como para remeter ao esquecimento de algo que não convém. Deste modo, deve-se entender que a memória social funciona em dois sentidos, tanto para conservar as recordações do passado, assim como para alterar as do presente. Porque recordar ou evocar o passado implica atualizar algo ao novo contexto de forma a despertar a consciência. Este facto tem contribuído para a falsificação, invenção, distorção e apropriação de memórias pelos grupos para fins obscuros.

Como refere Le Goff (2000, p. 12) “apoderar-se das memórias e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”. Desta forma, os silêncios e apagamentos da História pelos grupos hegemónicos resulta da apropriação de memórias coletivas para o reforço do poder, do prestígio e coesão. Para o resgate do passado as memórias recorrem a mitos e tradições étnicas, a um espaço concreto e uma referência temporal. Por isso, Cunha (2006) explica que não existe qualquer memória coletiva que não se desenrole num quadro espacial, ligando o grupo a um lugar e a um contexto temporal. Para ele, a partilha destes referenciais conduz para o reforço de identidades e coesão ao nível social.

Em função disso, Le Goff propõe a democratização da memória permitindo que cada grupo social recorra as recordações para a formação e reforço da sua identidade. Ou seja, memória que “procura salvar o passado apenas para servir o presente e futuro. (...) Devemos trabalhar para que a memória coletiva sirva para libertar e não para escravizar os homens” (Le Goff, 2000, p. 59).

Assim, podemos concluir que os conceitos de identidade, de memória e das representações sociais estão intrinsecamente ligados (e.g. Cabecinhas & Lima, 2006). Pois, resultam da construção através de representações sociais, de busca de referências do passado, ligando um grupo a um passado contribuindo para o reforço das identidades. Portanto, a memória social atribui sentido ao presente na formação de identidades. Por outro, a identidade é resultado de representações que os sujeitos atribuem a uma dada realidade ou fenómeno.

3.4 Perspetiva de análise Construtivista

A origem do construtivismo como teoria de conhecimento é bastante controversa no seio dos investigadores. Em parte, essa divergência resulta da sua ampla utilidade em vários campos científicos e, noutra, da forma “como nos colocamos face ao construtivismo (...)” pois o campo observacional que ocupamos influencia o nosso posicionamento” (Oliveira, 2003, p. 339).

De uma forma geral o construtivismo está ligado a linhagem cognitivista (Oliveira, 2003). Para Novak (1995) o seu desenvolvimento notabilizou-se através da crítica ao positivismo lógico, o qual olhava o conhecimento como universal, com uma correspondência unívoca com o modo do funcionamento do universo. A crítica ao positivismo foi extensiva a teoria literária, em oposição a hermenêutica que preconizava “o desocultamento do ser imerso no texto” (Oliveira, 2003, p. 345). Ou seja, do argumento segundo o qual a interpretação do texto deve ser efetuado cientificamente por especialistas para dele abstraírem o que vem para além do texto.

Para o construtivismo, afirma Novak, o conhecimento social resulta de uma construção individual e coletiva a partir das formas como as pessoas representam o mundo. Deste modo, as críticas ao positivismo pretendiam substituir os conceitos da *objetividade* na explicação, previsão e controlo do conhecimento, pelos conceitos de *subjetividade* na compreensão e interpretação dos significados pois, os significados das ações não são mensuráveis, previsíveis e nem baseados em explicações estanques (Coutinho, 2015). Na sua aceção, a abordagem construtivista procura penetrar no mundo dos sujeitos procurando interpretar e compreender os significados que atribuem a determinadas realidades num contexto. De igual forma, a interpretação de realidades e conteúdos textuais passam a ser considerados a partir dos contextos de produção, circulação e de receção, incluindo toda a natureza textual.

Em função das contradições na conceção sobre o conhecimento, deriva a divisão dos construtivistas em *radical* para os que rejeitam a possibilidade de existência de um conhecimento

fora do espaço mental do sujeito e o *construtivismo crítico*, que acredita nessa possibilidade (Oliveira, 2003). Para Glasersfeld (1996) a diferença entre o construtivismo e outras teorias cognitivas é o facto de conceber que o conhecimento não é produzido de forma independente do sujeito, mas da interação entre eles, e que o conhecimento não é representação real e exata das coisas, mas uma representação baseada nas experiências sociais e individuais do sujeito. Nesta vertente, a realidade social é uma construção segundo a nossa versão, construída e modificada continuamente. De facto, “o ato de representação é o que nos torna humanos” (Fosnot, 1999, p. 49). É da representação que construímos sentidos e significados através da nossa visão sobre as realidades e da interação e partilha de ideias com os outros construímos novas abstrações e desenvolvemos novos significados. Pois os objetos e fenómenos sociais são produzidos e explicados em função dos símbolos e signos conferidos socialmente através do diálogo entre sujeito-objeto. Ou seja, nas palavras de Matui, o conhecimento resulta da interação entre “o individuo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais (...)” (Matui, 1998, p. 46).

No modelo construtivista, o ambiente contextual possui dois significados, um *coletivo* que se refere “a totalidade de objetos permanentes e das suas relações que abstraímos do fluxo da nossa experiência [e outro] *específico*, referente ao que rodeia esse objeto que isolamos, e tendemos a esquecer que tanto o objeto como aquilo que o cerca fazem parte do campo da nossa própria experiência (...)” (Fosnot, 1999, p. 17). Assim, o conhecimento não é nada mais se não uma representação, uma construção mental de significados que cada membro social formula face as suas experiências.

Assim, o construtivismo como teoria social defende a ideia segundo a qual, o conhecimento “não é uma cópia da realidade, mas, sim, uma construção do ser humano” (Carretero, 1997, p. 10). Entende o autor que o conhecimento é uma construção individual através do processo de interação com os outros. Deste modo, a construção do conhecimento é um processo de representação social de uma realidade ou fenómeno. Para Carretero, a contribuição de Piaget foi fundamental para a elaboração do pensamento construtivista, ao defender que “todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem e raciocínio) são adquiridos em primeiro lugar no contexto social e depois se internalizam” (Carretero, 1997, p. 13). Nesta vertente, a representação de um objeto ou de uma realidade não depende apenas da estrutura cognitiva individual, mas também da interação social. Como afirma Matui “não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa” (Matui, 1998, p. 45).

Do que foi exposto acima, podemos concluir que a teoria construtivista considera a relação dialética entre sujeito-objeto na produção do conhecimento; a relação entre o conhecimento e as influências sociais, políticas e culturais apreendidas pelo sujeito; a construção social do conhecimento como um processo dinâmico e evolutivo, ou seja, os indivíduos e o seu conhecimento são históricos e socialmente construídos, daí que os contextos históricos, temporais e espaciais determinam “a natureza das nossas construções do mundo” (Kincheloe, 2006, p. 10); a identidade e representações como práticas sociais e que estes resultam em relação a outros. Desta feita, esta perspectiva irá ajudar a compreender as representações do colonialismo contidas no manual em análise assim como as representações que os atores sociais formulam. Trata-se de analisar as representações do colonialismo nos manuais escolares a partir das condições em que se desenvolveu o ensino, interpretando a dialética social existente. Ainda, a educação enquanto processo social de produção e transmissão de saberes às novas gerações e o manual escolar enquanto veículo desses saberes, urge a necessidade de compreender como ocorre a produção, apropriação e manipulação de realidades e sua constituição em conteúdos “oficiais” para o ensino. Pois na visão de Kincheloe (2006), os construtivistas preocupam-se em estudar a produção de saberes e o processo de construção de verdades, de forma a libertar e a desconstruir processos de exclusão. Dito isto, a teoria construtivista ajuda a clarificar os objetivos do ensino do colonialismo; a função da escola para a sociedade; o processo de produção de manuais e seu contexto e a relação entre ensino do colonialismo para a futura geração.

II PARTE - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo IV: Procedimentos metodológicos de Investigação

Neste capítulo é feita uma reflexão e apresentação da metodologia da investigação e dos procedimentos metodológicos utilizados para a análise das representações do colonialismo nos manuais escolares do ensino secundário em Moçambique no período após a independência.

Depois da identificação do tema, do problema e dos objetivos da investigação, procedeu-se a seleção dos métodos que melhor pudessem permitir a recolha da informação com maior profundidade e qualidade.

Partiu-se de seguida, para o entendimento do conceito de métodos, de técnicas e dos procedimentos de sua seleção. Existe uma terminologia interminável sobre o conceito de método. Além de nos determos na sua definição, convém lembrar que a sua função numa investigação consiste em orientar o investigador a selecionar os procedimentos mais adequados com vista ao alcance dos objetivos. Ou seja, método constitui “um plano orientador do trabalho” (Pardal & Lopes, 2011, p. 12).

Desse entendimento ficou assente a ideia de que existe uma variedade de métodos e técnicas por um lado e por outro, que não existe um só método adequado para todas as investigações. Assim, a opção por uma determinada metodologia depende basicamente da investigação quanto aos seus objetivos, a sua natureza e da problemática identificada.

Portanto, analisando a forma de abordagem que se pretendia fazer nesta investigação, optou-se pela pesquisa Qualitativa, consubstanciada com o método dialético. A pesquisa qualitativa considera a relação dialética e dinâmica entre o mundo objetivo e subjetivo, por isso, “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa” (Reis, 2010, p. 63). Para Creswell (2014) a pesquisa qualitativa é uma abordagem que visa explorar e entender o significado que os indivíduos, ou os grupos, atribuem a um problema social ou humano.

No caso da presente investigação, a opção por esta forma de abordagem deveu-se ao facto de se pretender auscultar junto dos intervenientes, que narrativas são construídas e veiculadas, que opiniões, sentimentos, emoções e representações os informantes formulam sobre o ensino do colonialismo no sistema educacional em Moçambique no período após a independência.

4. 1 Método dialético

Entendido como método de interpretação da realidade (e.g. Lessard-Herbert, Goyyet & Boutin, 1994), o processo de construção do conhecimento é feito sempre em relação ao outro, pois, “cada ser tem o seu contrário, a sua negação, e esse conflito é que provoca movimento” (Matui, 1998, p. 152). Nessa perspectiva, o conhecimento enquanto construção social não é objetivo, acabado e isento de conflito, pois não existe uma única forma de representar a realidade, mas sim várias formas, construídas e modificadas continuamente consoante os contextos em que o sujeito se insere. Os significados e a representação, enquanto produtos de interpretação, levam-nos a perceber que “os factos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos das suas influências políticas, económicas e culturais” (Gil, 1999, p. 32).

Por isso, o método dialético julgou-se ser o mais ajustado a investigação por defender que toda a realidade social é construída numa relação de poder, onde a luta entre as classes constitui o motor do desenvolvimento da realidade. Ou seja, nas palavras de Gil, um dos princípios fundamentais deste método é o facto de considerar que “todos os factos e fenómenos apresentam aspetos contraditórios” (Gil, 1999, p. 31). Assim, na perspectiva desta pesquisa, optou-se por este método por possibilitar que o conhecimento que as pessoas têm sobre o colonialismo seja interpretado em função dos contextos socialista e capitalista, olhando para os objetivos, ressaltando as diferenças, semelhanças e os processos evolutivos.

De facto, a representação do passado histórico colonial em Moçambique tanto no período colonial, tanto no período após a independência foi sempre uma seleção ou construção de narrativas dominantes, construídas e ensinadas nas Escolas. Nesta vertente, a análise de representações do colonialismo nos manuais escolares, constitui um campo fértil de contradições pois, veicula cultura, ideologias e símbolos de poder.

O paradigma construtivista advoga que o conhecimento é construído pelas pessoas em contextos históricos, sociais e culturais específicos. O conhecimento não existe independentemente do seu produtor, pelo que importa a análise dos significados sobre o mundo.

Para Pardal e Lopes (2011, p. 19), o método dialético “ênfatiza, na explicação da realidade social, a existência de contradições no seu interior”.

Desta forma o recurso a este método nesta investigação visa possibilitar estudar as representações do colonialismo nos manuais escolares olhando para os contextos da sua produção, as ideologias

orientadoras e principalmente, os processos de apropriação de conteúdos e sua socialização no ensino.

4. 2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez que esta investigação visava analisar as representações do colonialismo nos manuais escolares no período após a independência em Moçambique, as técnicas que mais se adequam para a recolha de informações foram: a análise de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas.

Julgou-se que o recurso a estas técnicas permitiria obter várias informações e interpretações de realidades diferentes sobre as representações do colonialismo.

4. 2. 1 A pesquisa documental

A pesquisa documental constitui uma técnica sempre necessária e indispensável em qualquer investigação. Pela complexidade no seu uso, e de forma a facilitar o seu recurso, Pardal e Lopes (2011), estabeleceram regras, tais como, a clarificação do objeto da investigação, a garantia da imparcialidade das fontes e a comparação de conteúdos similares.

Uma vez que a investigação pretendia analisar “as representações do colonialismo nos manuais escolares do ensino secundário em Moçambique no período após a independência,” foi possível identificar a natureza dos documentos sujeitos a análise. Para o efeito foram selecionados os programas de ensino, os planos curriculares e manuais escolares, produzidos depois da independência Nacional.

Segundo J. Chaumier (1974, in Bardin, 2014, p. 45), a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta e referência”. O objetivo de um investigador quando opta por utilizar a análise documental na sua metodologia de trabalho é dar outra representação à informação analisada, de forma a proporcionar que os observadores obtenham o máximo de qualidade relativamente ao assunto em estudo.

Nessa vertente, a escolha dessas fontes visava aferir que narrativas e discursos foram produzidos em relação ao sistema colonial e transmitidas pela educação moçambicana. A seleção de uma diversidade de fontes visava obter e cruzar vários olhares de forma a conferir maior credibilidade nos resultados da investigação por um lado, e por outro, para compreender o contexto de produção

e implementação dessas fontes nos Sistemas de Educação, analisando para o efeito, os objetivos, as ideologias e os mecanismos de implementação veiculados.

A análise documental como técnica de recolha de dados permite, assim, recolher informações que ajudam a confirmar factos e respostas provenientes de outras fontes (Reis, 2010). No presente estudo, a análise documental baseou-se em duas fontes, já que se centra não só no manual e programas de ensino como fontes, mas também na análise das entrevistas semiestruturadas, com intuito de complementar e cruzar as informações.

A recolha do material de análise foi feita através de documentos oficiais bem como os outros produzidos pelos pesquisadores nesta área. Refere-se a manuais escolares de História do 1º ciclo de ensino secundário (9ª e 10ª classes), programas de ensino, planos curriculares e planos estratégicos do Governo, que abordam o colonialismo e o seu ensino.

A escolha da disciplina de História está vinculada ao seu papel formativo para o desenvolvimento da consciência patriótica (Lee, 2008; Rusen, 2001). Pois, esta disciplina no período após a independência desempenhou papel significativo para a construção da Nação-Estado em Moçambique (e.g. Meneses, 2012). A análise desses documentos tem como objetivo identificar as principais ideologias veiculadas nos manuais escolares de História; comparar as representações do colonialismo nos manuais escolares nos dois períodos marcantes da História da Educação em Moçambique.

4. 2. 2 A Entrevista semiestruturada

Como foi referido anteriormente, para a obtenção de dados para análise recorreu-se ao inquérito por entrevista. De acordo com Bogdan e Biklen (2003), a entrevista na pesquisa qualitativa visa recolher dados descritivos diretamente das pessoas, de modo a aferir junto dos participantes a forma como interpretam e atribuem os significados ao objeto de estudo. Desta forma, a entrevista constitui uma técnica privilegiada de recolha de dados por facilitar o contacto direto com os sujeitos da pesquisa e permitir a obtenção de respostas imediatas e ricas. A aplicação desta técnica de investigação impõe que se considerem algumas questões éticas, nomeadamente, o respeito pela cultura do entrevistado, o seu direito de saber como vai ser usada a informação fornecida e o direito ao anonimato das suas respostas (Bryman, 2004).

Nesta investigação o recurso a entrevista visava recolher a opinião dos intervenientes da investigação e realizou-se através da interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, pelo que se tornou importante observar determinados aspetos comportamentais dos entrevistados.

As entrevistas podem ser classificadas quanto ao grau de estruturação e quanto ao grau de profundidade. Quanto ao grau de estruturação, podem ser estruturadas ou não estruturadas. As entrevistas semiestruturadas ocupam uma posição intermédia no *continuum* sugerido, sendo que o investigador adote uma atitude mais flexível ao longo da entrevista e, portanto, a interação com o entrevistado aumenta. Neste tipo de entrevista predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, a exprimir a sua opinião e a justificar-se (Bryman, 2004).

Para esta investigação, foi eleita a entrevista semiestruturada que procura obter as representações que as pessoas e grupos sociais formulam sobre o tema. Na perspetiva de Reis (2010) este modelo de entrevista otimiza o tempo e permite ao investigador conduzir a entrevista de forma aleatória e um tratamento de dados de forma sistemática.

Ainda, este tipo de entrevista permite transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa e possibilita que os entrevistados revelem as suas experiências, permitindo determinar saberes (informação ou conhecimento), gostos (valores e preferências) e pensamentos (atitudes e crenças) (Tuckman, 2012). Neste sentido, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 134).

Através deste modelo de entrevista procurava-se auscultar dos entrevistados as representações que formulam sobre o colonialismo no sistema de ensino em Moçambique, numa perspetiva comparativa dentro dos contextos das Leis (Lei n.º 4/83, Lei n.º 6/92 e da Revisão Curricular de 2004 -2008).

4. 3 Participantes da investigação e critério de seleção

De forma a permitir a recolha de dados, informações diversificadas e fiáveis foi necessário identificar previamente os informantes, assim como a natureza da informação requerida. Em função do objetivo da investigação “analisar as representações do colonialismo nos manuais

escolares no sistema de ensino moçambicano”, definiram-se duas fontes de recolha de informações: uma referente ao texto dos manuais escolares e dos programas de ensino; a outra proveniente das entrevistas aos intervenientes neste processo.

O Sistema de Educação em Moçambique no período após a independência estruturou-se em dois grandes momentos, com características e especificidades diferentes (assunto a ser desenvolvido no capítulo V).

Deste modo, face à estrutura do sistema de educação em Moçambique no período após a independência foram selecionados para a análise cinco (5) manuais escolares assim distribuídos: um (1) do regime socialista e monopartidário, dois (2) do período capitalista e multipartidário e, finalmente, dois (2) da revisão de 2004 - 2008. A seleção destes obedeceu aos critérios de abordagem do tema sobre o colonialismo, a ordem sequencial da sua produção e inserção no mercado escolar, a sua disponibilidade e, finalmente a institucionalização pelo Estado como documentos únicos. Portanto, apesar da independência nacional ter ocorrido em 1975, a análise de manuais nesta investigação incidiu sobre o período posterior à criação do SNE em 1983. Lembre-se que o período entre 1975 -1983 não houve muita produção de manuais escolares no ensino, sobretudo, os que abordam sobre o colonialismo tendo-se recorrido muitas vezes, a textos de apoio produzidos pelos próprios professores em função da sua experiência e conhecimentos. Salienta-se que estes textos e documentos não se encontram disponíveis nas bibliotecas nacionais. Este facto pode ser explicado pelo conflito armado que destruiu infraestruturas e sobretudo, da fragilidade do material usado, facto que ditou para que não fossem analisados.

Assim, depois da aprovação da Lei n.º 4/83 passaram a existir apenas dois manuais escolares, da 8ª e 9ª classes respetivamente. Este facto ditou para que fosse selecionado para a análise, o manual escolar da 9ª classe. Uma vez que a investigação pretendia analisar dentro dos manuais escolares o tema sobre o colonialismo, não foi incluído o manual da 8ª classe por não abordar este tema com profundidade de forma a permitir uma análise consistente.

Por conseguinte, da alteração da Lei n.º 4/83 para a Lei n.º 6/92 passaram a existir três (3) manuais escolares das três classes que compunham o 1º Ciclo (8ª, 9ª e 10ª classes). Destes, não foi incluído para a análise o manual escolar da 8ª classe pelas mesmas razões acima apresentadas. No contexto da revisão curricular de 2004 - 2008 passaram a existir vários manuais e de várias editoras, resultado da liberalização do ensino. Dada a sua diversidade no sistema de ensino atualmente, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano optou por adotar e recomendar o uso de manuais escolares de História da Texto Editores a nível nacional com efeitos

a partir do ano letivo de 2017. Assim, a seleção dos manuais escolares para a análise baseou-se neste critério de institucionalização do Estado.

De forma geral, a seleção dos manuais escolares no contexto das Leis n.º 4/83 e n.º 6/92 resultou do facto de terem sido os primeiros e únicos a surgirem no contexto da educação secundária em Moçambique independente, tornando-se de uso obrigatório. Portanto, não havia outra opção por serem os únicos disponíveis.

O manual escolar enquanto portador de conteúdos do passado e mediador entre este passado e o presente, constitui um campo apropriado de investigação, de forma a estudar as formas como as pessoas interpretam e utilizam essas fontes para a construção de identidades. Por isso, sentiu-se a necessidade de auscultar os intervenientes no processo de ensino.

Para a seleção dos informantes da investigação foram tomados em conta entre vários critérios, o tamanho da amostra, o nível de acessibilidade (e.g. Reis, 2010) e a técnicas de amostragem. Para seleccionar os informantes da investigação, usou-se a amostragem não probabilística intencional, estratificada em função do grau de conhecimento que os informantes dispunham (possuir domínio na elaboração de programas de ensino, de manuais escolares e práticas letivas). De facto, a amostragem estratificada consiste na divisão da população em função de determinadas características (Pardal & Lopes, 2011).

Numa primeira fase, os grupos que se julgavam fornecer informações requeridas na investigação eram compostos por alunos, professores e autores dos manuais escolares de História. A realidade no terreno revelou a necessidade de incluir na investigação os técnicos do INDE, por estes serem os agentes transformadores das concepções sociais, políticas e ideológicas em currículos e programas de ensino. Como a investigação pretendia analisar as representações do colonialismo numa perspetiva comparada entre os sistemas de educação em Moçambique, por um lado e por outro, achando-se que os alunos do sistema atual não presenciaram o anterior, o que dificultaria a sua comparação, optou-se por não incluir esse grupo na investigação.

Por isso, para obter as interpretações e os significados das pessoas foram identificados três grupos de participantes: os técnicos do INDE, os autores de manuais escolares e os professores. A entrevista aos técnicos tinha como finalidade auscultar sobre as concepções da educação, as suas políticas e linhas orientadoras na elaboração de currículos e programas de ensino de História. Em relação aos professores, a finalidade da entrevista foi de avaliar como o tema em causa era ensinado nos dois sistemas e que objetivos veiculava.

Finalmente, para os autores dos manuais escolares procurou-se auscultar que princípios orientaram a elaboração do manual; que objetivos se pretendiam transmitir e que mudanças significativas são evidentes nos períodos em comparação. Mais especificamente, procurou-se compreender o(s) significado(s) atribuído(s) ao colonialismo nos manuais. Para o efeito, foi elaborado um guião de entrevista para cada grupo de participantes especificados acima, contendo questões abertas que serviram como guia de orientação da conversa (ver apêndices 1, 2 e 3).

O guião de entrevista permitiu avaliar como o ensino do colonialismo tem sido abordado nos sistemas de educação em Moçambique após a independência, olhando para os seus objetivos e mudanças. Para responder a este objetivo, o guião de entrevista estruturou-se em três partes.

A primeira parte foi designada por “Contribuição do entrevistado” que integrava os aspetos do entrevistado que permitiam considerá-lo um informante privilegiado (área de formação e experiência profissional); a segunda é designada por “Ensino da História” através da qual se pretendia transportar o entrevistado para o ensino da História no período considerado e assim perceber as mudanças ao longo da implementação do Sistema Nacional de Educação; a terceira e última é designada por “Temática do colonialismo” e visava identificar, comparar e avaliar as representações do colonialismo, assim como as ideologias subjacentes ao modo de abordagem do tema. Ao longo da conversa foram acrescentadas outras questões julgadas necessárias e que foram posteriormente consideradas na análise como complemento das informações.

Para colher informações e obter autorização para a realização das entrevistas junto dos técnicos do INDE foi remetida uma credencial a qual apresentava os objetivos da pesquisa e a natureza dos intervenientes requeridos. Embora se pretendesse envolver mais participantes (técnicos do INDE) na investigação, não foi possível dado o facto desta instituição ter autorizado a participação de apenas dois (2) técnicos.

No grupo dos professores, numa primeira fase, foi nossa intenção entrevistar doze (12), na razão de quatro professores por cada província selecionada, em representação das três regiões do país (Norte, Sul e Centro). Como a pesquisa procurava integrar professores em exercício que tivessem também lecionado nos sistemas de educação referidos, este foi um critério que obrigou a restringir a amostra de professores participantes, já que a maior parte deles se encontravam reformados, ou estavam a exercer atividades não docentes. Este facto ditou que fossem envolvidos na pesquisa dez (10) professores distribuídos por três províncias do país, dos quais quatro (4) na cidade de Maputo (na região Sul), três (3) na cidade de Nampula (região Norte) e três (3) na cidade de

Quelimane, província da Zambézia (região central). A escolha dessas províncias obedeceu a critérios de representatividade, cujo objetivo era colher diversos olhares e interpretações.

A amostra de professores foi composta por três do sexo feminino e sete do sexo masculino. As entrevistas aos professores decorreram nas escolas onde os docentes lecionavam, à exceção de uma que decorreu na residência da docente.

Tabela 2 - Características dos Entrevistados (Professores)

Código	Experiência docente	Data da Entrevista	Local de Entrevista	Sexo
A	30 Anos	10.03.2017	ESG Polana- Maputo	Feminino
B	37 Anos	10.03.2017	ESG Polana- Maputo	Feminino
C	31 Anos	10.03.2017	ESG Estrela Vermelha- Maputo	Masculino
D	30 Anos	10.03.2017	ESG Estrela Vermelha- Maputo	Masculino
E	37 Anos	18.05.2017	ESG 25/Setembro - Quelimane	Masculino
F	32 Anos	11.05.2017	ESG Coalane - Quelimane	Masculino
G	33 Anos	18.05.2017	ESG 25/Setembro - Quelimane	Masculino
H	30 Anos	18.07.2017	ESG Nampula	Masculino
I	32 Anos	21.07.2017	ESG Napipine - Nampula	Masculino
J	30 Anos	19.07.2017	Residência da Professora-Nampula	Feminino

Fonte: Tabela formulada pelo Autor a partir dos dados das entrevistas

Para os autores de manuais, foram entrevistados quatro (4) de acordo com a identificação prévia, todos residindo na capital do país (Maputo). No momento da entrevista, nenhum dos autores era professor, encontrando-se a desempenhar funções de chefia. As entrevistas aos autores de manuais escolares decorreram todas nos gabinetes de serviço dos mesmos. Destes, apenas um é do sexo feminino.

Tabela 3 - Características dos Entrevistados (Autores de Manuais)

Código	Experiência docente	Data da Entrevista	Local de Entrevista	Sexo	Manuais e Editora
K	28 Anos	28.11.2016	Secretaria do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano- Maputo	Feminino	8 ^a , 9 ^a e 11 ^a Classes. (Longman e mais tarde, Pearson editoras)
L	37 Anos	16.11.2016	Gabinete do Diretor geral do Arquivo do Património Cultural (ARPAC) – Maputo	Masculino	9 ^a e 10 ^a Classes (DINAME)
M	40 Anos	24.11.2016	Gabinete do Assessor do Presidente do Município de Matola – Maputo Província.	Masculino	8 ^a e 9 ^a classes (Porto Editora)
N	38 Anos	28.11.2016	Gabinete do Diretor Adjunto do ISAP – Maputo	Masculino	4 ^a e 8 ^a classes (DINAME e Texto Editora)

Fonte: Tabela formulada pelo Autor a partir dos dados das entrevistas

Relativamente aos técnicos do INDE, foi referido que o tamanho da amostra e o critério de sua seleção teve como base a indicação feita pela instituição em resposta ao pedido por nós formulado. Procurou-se entrevistar os técnicos que tinham uma experiência na produção de programas de ensino desde a implementação da Lei n.º 4/83 até à atualidade.

Tabela 4 - Características dos Entrevistados (Técnicos do INDE)

Código	Experiência docente	Data da Entrevista	Local de Entrevista	Sexo
O	32	06.12.2016	Secretaria Geral do INDE	Masculino
P	36	06.12.2016	Secretaria Geral do INDE	Masculino

Fonte: Tabela formulada pelo Autor a partir dos dados das entrevistas

4. 4 Procedimentos de análise dos dados

Do ponto de vista metodológico, Berelson e Lazarsfeld (1952) apresentaram no início dos anos 50 as regras da análise de conteúdo na obra *The Analysis of communication content*, onde a obsessão pela objetividade e o rigor marcavam o pensamento da época. Para os autores, os critérios fundamentais exigidos para testificar o rigor e a relevância científicos de uma pesquisa foram resumidos nos seguintes pressupostos: a) trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática; b) interrogar-se sobre a validade dos procedimentos de recolha dos resultados; c) trabalhar com codificadores que permitam a verificação da fidelidade dos resultados; d) enfatizar

a análise de frequências como critério de objetividade e de cientificidade; e) ter possibilidade de medir a produtividade da análise.

Inicialmente no debate entre a abordagem qualitativa e quantitativa predominavam as ideias positivistas de Berelson e Lazarsfeld na procura de “medidas” para as significações como critério de cientificidade. No entanto, verificou-se segundo Bogdan e Biklen (2003, p. 307) que:

os pesquisadores que procuravam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e de cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda.

Esta posição surge cada vez mais reforçada a nível qualitativo pelas análises da comunicação e os estudos das significações, como por exemplo no campo da semiótica.

Assim, foram selecionados os seguintes procedimentos de análise:

4.4.1. A análise de conteúdo

A expressão “análise de conteúdo” surgiu nos EUA na altura da Primeira Grande Guerra no campo jornalístico, na Universidade de Colúmbia. De entre os nomes que ilustram este desenvolvimento destaca-se o de Lasswell que fazia análise de material de imprensa e de propaganda desde 1915. O seu trabalho intitulado *Technique in the World War* (publicada em 1917) surgiu num ambiente histórico marcado pelo fascínio pelo rigor matemático, como medida e como parâmetro científico. Desta forma, a análise de conteúdo, na sua origem, foi considerada uma técnica de análise menos objetiva (do que a abordagem quantitativa) pelos positivistas (Bogdan & Biklen, 2003). Na sequência deste trabalho inicial de Lasswell, outros investigadores de diferentes áreas, como sociólogos, psicólogos e cientistas políticos, juntaram-se à preocupação da época para com a objetividade e a sistematicidade, tendo como foco o rigor quantitativo (Bogdan & Biklen, 2003). Por conseguinte, a análise de conteúdo pode ser definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2014, p. 40). A partir desta definição podemos considerar que a análise de conteúdo se debruça sobre as comunicações, motivo pelo qual se tornou uma técnica de pesquisa aplicada a diversas áreas do saber (como o jornalismo, o marketing, a psicologia, a sociologia e os negócios) em presença de fontes secundárias (como textos provenientes de meios

de comunicação social, imagens, discursos ou guiões de séries ou filmes), ou mesmo de fontes primárias (como entrevistas, relatos ou testemunhos pessoais).

A recolha da informação pode ser feita por meio de inquéritos ou entrevistas, revestindo-se de uma forma quantitativa ou qualitativa. Por conseguinte, a análise de conteúdo olha os dados empíricos como representações, não de eventos físicos, mas de textos, imagens e expressões que são criadas para serem vistas, lidas e interpretadas (Rodrigues, 2012).

No mesmo sentido, Berelson (1984), que foi um dos primeiros teóricos da análise de conteúdo nos Estados Unidos, define-a como “uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações e tendo por fim interpretá-los” (Berelson, 1984, p. 18).

No entanto, a expressão “análise de conteúdo” significa mais do que um procedimento técnico, pelo que atendemos à definição da Bardin que oferece uma perspetiva mais holística e integradora desta técnica de análise. De acordo com a mesma autora:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais nas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares (Bardin, 2014, p. 44).

Esta abordagem tem como finalidade permitir fazer deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em estudo (o emissor e o seu contexto, e os efeitos das mensagens).

De acordo com Bogdan e Biklen (2003) é de sublinhar, por conseguinte, a questão da inferência de conhecimentos, ao considerar que “a análise de conteúdo diz respeito a um conjunto de técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (p. 303). A inferência de conhecimentos consiste no propósito da análise de conteúdo relativamente às condições de produção (ou, eventualmente, de receção) na medida em que recorre a indicadores (quantitativos ou não) que permitam deduzir conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2014).

Para Vala (1999, p. 104) “o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências (...)” Por isso, Vala (1999) aconselha aos analistas de conteúdos a elaborar os procedimentos de análise de forma a assegurar a fidelidade e validade, procedimentos estes

que variam em função do investigador, pois a análise de conteúdo pode integrar-se em qualquer dos procedimentos e servir os diferentes níveis de investigação. Assim, as condições de produção do discurso são também alvo da análise de conteúdo que visa o tratamento dos dados através da inferência sobre a fonte e olhando para os contextos de produção e de receção da mensagem.

Laurence Bardin ao longo da quarta parte do livro *Análise de Conteúdo* (2014) analisa algumas das principais técnicas de aplicação da análise de conteúdo a informação recolhida. Tais técnicas de análise incidem sobre certos elementos do discurso, sobre a sua forma ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos. Podemos, por isso, apontar as seguintes tipologias de análise: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proporcional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações (a qual inclui a análise das coocorrências, a análise estrutural e a análise do discurso).

Contudo, parece-nos também adequada a sistematização proposta pelos autores Quivy e Campenhoudt (2003, pp. 228-229) que permite agrupar as diferentes técnicas de análise em três tipologias: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. Estes métodos permitem o estudo do conteúdo implícito de uma mensagem, isto é, o “não dito” ou o “dito entre linhas”, o que constitui uma das suas vantagens da análise de conteúdo.

As análises temáticas revelam as representações sociais a partir de um exame de certos elementos constitutivos e podem ser distinguidas entre a *análise categorial* e a *análise de avaliação*. A análise categorial é a mais antiga e a mais recorrente, consiste em calcular as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. Este tipo de análise baseia-se na hipótese de que uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor e, portanto, o procedimento utilizado é essencialmente quantitativo (Bardin, 2014). A análise da avaliação incide sobre os juízos formulados pelo locutor e além da frequência dos diferentes juízos (ou avaliações), é estudada também a sua direção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade.

As análises formais, por sua vez, incidem principalmente sobre as formas e o encadeamento de discurso e compreendem a análise da expressão e a análise da enunciação. *A análise da expressão* incide sobre a forma da comunicação, cujas características (vocabulário, tamanho das frases, ordem de palavras e hesitações, por exemplo) revelam o estado de espírito do locutor e as suas tendências ideológicas (Bardin, 2014). *A análise da enunciação*, por outro lado, incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora. Daí

que na análise o investigador atende a dados como o desenvolvimento geral do discurso, a ordem das suas sequências, as repetições e as quebras do ritmo, por exemplo (Bardin, 2014).

As análises estruturais /análises das relações na tipologia de Bardin põem a tónica sobre a forma como os elementos de mensagem estão dispostos e tentam revelar aspetos subjacentes da mensagem, incluem-se nesta tipologia *a análise de coocorrência e a análise estrutural propriamente dita*. A primeira examina as associações de temas nas sequências da comunicação, sob a hipótese de que as coocorrências entre temas informam o investigador acerca das estruturas mentais e ideológicas ou acerca das preocupações latentes (Bardin, 2014). A análise estrutural tem como objetivo revelar os princípios que organizam os elementos do discurso, independentemente do próprio conteúdo destes elementos. Assim, o fim último desta tipologia de análise consiste em descobrir uma ordem oculta de funcionamento do discurso e elaborar um modelo operativo abstrato para estruturar o discurso e torná-lo inteligível (Bardin, 2014).

4.4.2. Procedimentos da análise de conteúdo

A operacionalização da investigação qualitativa assentou na implementação de procedimentos de análise de conteúdo que incidiram sobre o conteúdo dos programas e dos manuais escolares de História, das entrevistas aos professores, autores de manuais e técnicos do INDE, instituição que elabora os programas de ensino. A análise de conteúdo é uma técnica de análise qualitativa que assenta na leitura, compreensão e interpretação de toda classe de documentos, abrindo assim as portas ao conhecimento de aspetos e de fenómenos da vida social que de outro modo seriam inacessíveis (Bardin, 2014). Enquanto método de investigação a análise de conteúdo compreendeu procedimentos de tratamento e de análise dos dados segundo cinco etapas: (1) a preparação das informações; (2) a transformação do conteúdo em unidades de análise; (3) a categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) a descrição; (5) a interpretação (Moraes, 1999).

A *preparação das informações* iniciou-se com a compilação e a identificação dos elementos passíveis de integrarem a pesquisa – os programas e os manuais de História implementados após a independência nacional; os professores de História que lecionaram desde a independência e que estejam a lecionar até à atualidade; os autores de manuais escolares de História e os técnicos do INDE. Seguiu-se uma primeira decisão sobre quais os elementos e quais os intervenientes que iam ao encontro dos objetivos da pesquisa e podiam, assim, integrar cada uma das amostras.

Após a independência, em 1975, passou a vigorar em Moçambique o “Programa intermédio” o qual deveria ser implementado até a introdução do SNE. Assim, na base deste foram elaborados os programas de História do Ensino Secundário (5ª a 9ª classes) de 1977 e, mais tarde, a aprovação da Lei n.º 4/83 criou o Sistema Nacional de Educação e, com ele, os Programas de História do Ensino Secundário (8ª, 9ª e 10ª classes). Foi à luz destes Programas que surgiram os primeiros manuais escolares de História, para o 1º ciclo do ensino secundário em Moçambique após a independência, os Manuais de História da 8ª e 9ª classe, de 1990.

No período multipartidário, a Lei n.º 6/92 reviu o Sistema Nacional de Educação (SNE) e revogou a Lei n.º 4/83. Foram incluídos na análise deste período os Programas de História da 8ª, 9ª e da 10ª classe, assim como os Manuais de História da 9ª classe, de 1998, e o Manual de História da 10ª classe, de 1996. Mais tarde, a Revisão Curricular de 2004/2008 redefiniu os Programas de ensino, no âmbito dos quais surgiram os Manuais escolares de História da 9ª e 10ª classes em 2011 e mais tarde reeditados em 2017. Estes dois manuais foram incluídos na análise, assim como os Programas de História que resultaram da Revisão Curricular.

Do ponto de vista das entrevistas, foi considerada a participação de dez professores, quatro autores de manuais escolares e dois técnicos do INDE, assegurando a diversidade geográfica e a participação de testemunhos afetos a cada um dos dois períodos de estudo. Procurou-se que os documentos e os testemunhos incluídos na análise fossem representativos, cobrissem o campo de estudo de modo abrangente e fossem pertinentes face aos objetivos da análise.

No presente estudo, os dados que constituíram a matéria-prima da análise de conteúdo advieram de fontes primárias, quer no caso dos manuais escolares, quer no caso dos dados das entrevistas. Depois de compilados, os dados foram alvo de uma leitura prévia, uma leitura flutuante do *corpus* nas palavras de Bardin (2014), para permitir ao investigador um primeiro contacto com material empírico. Em seguida, fez-se a codificação dos materiais e dos participantes estabelecendo um código que permitiu identificar cada elemento da amostra de testemunhos e de documentos (manuais e programas curriculares de História) analisados. As entrevistas foram codificadas com uma letra do alfabeto, tal como se passa a descrever: de A a J para os dez professores; K, L, M e N para os autores de manuais escolares; O e P para os técnicos do INDE (ver tabelas 1, 2 e 3). Este procedimento foi adotado para preservar o anonimato dos intervenientes na pesquisa, por um lado, e para facilitar o acesso ao material em qualquer momento do estudo, por outro.

Após estarem devidamente preparados (identificados e organizados) procedeu-se a uma segunda leitura dos materiais com a finalidade de transformar o conteúdo em unidades de análise. As

primeiras unidades formadas foram as *unidades de contexto* que fixaram os limites contextuais (temporais) da análise e, neste sentido, orientaram a interpretação dos dados. As unidades de contexto definem-se por terem um significado completo em si mesmas, ou seja, quando retiradas dos dados estas categorias mantêm o seu significado. No estudo foram criadas duas unidades de contexto que corresponderam aos dois períodos temporais estudados. A primeira unidade de contexto correspondeu ao sistema educativo à luz da Lei n.º 4/83 que marcou o início da implementação do Sistema Nacional de Educação, e foi até ao ano de 1990, altura em que o novo modelo de Constituição abriu caminho para o multipartidarismo.

A segunda unidade de contexto considera os dados (programas e manuais de História) que resultaram da Lei n.º 6/92 que procedeu à reorganização do Sistema Nacional de Educação e, depois, da Revisão Curricular 2004/2008 até à atualidade. A definição destas duas unidades de contexto permitiu olhar para cada unidade de análise tendo presente o contexto histórico que integrava, contexto este que encerra um significado a ser interpretado. De acordo com Carvalho (2015), a existência de unidades de contexto permite estudar o contexto histórico, identificando as mudanças ocorridas, neste caso, trata-se das mudanças ocorridas no discurso sobre o colonialismo ao longo do tempo, perseguindo as seguintes questões: *que convergências e divergências se manifestam nos manuais sobre o ensino do colonialismo nos dois períodos em análise? o que mudou e o que permanece?*

Pretendia-se com estas questões demonstrar como, através do ensino, a representação do “outro” tem sido criada e modificada em função dos contextos; identificar as principais ideologias veiculadas nos manuais escolares de História; averiguar como os técnicos, professores e autores de manuais escolares representam o ensino do colonialismo.

As unidades de contexto integraram unidades mais pequenas, as *unidades de registo*. Na criação das unidades de registo procurou-se assegurar que estas representavam conjuntos de informações com um significado completo em si mesmas, ou seja, continham informações que podiam ser interpretadas sem o auxílio de informação adicional. Esta característica das unidades de registo é relevante, uma vez que, nas fases posteriores da análise serão tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações, onde deverão poder ser compreendidas e interpretadas à luz do seu significado original.

As unidades de registo constituídas para a análise dos manuais escolares, a um nível descritivo, foram: a autoria, as características físicas do manual e a planificação da temática do colonialismo. A um nível interpretativo, a análise da temática do colonialismo no Manual de História considerou

duas unidades de registo: a coerência entre o Manual de História e o respetivo Programa, e as narrativas históricas presentes no manual. A um nível reflexivo, ou de confrontação de visões, foram consideradas três unidades de registo: as representações do colonialismo na visão dos professores, as representações do colonialismo na visão dos autores de manuais escolares e as representações do colonialismo na visão dos técnicos do INDE.

Pretendeu-se a este nível de análise fazer uma confrontação de visões e das representações do colonialismo, na qual se colocaram em paralelo as narrativas presentes nos manuais e as narrativas presentes nos testemunhos dos professores, dos autores de manuais de História e dos técnicos do INDE. Estas unidades de registo pretenderam reunir informação sobre a influência do poder político na definição de políticas educativas; as finalidades do ensino da disciplina de História, e, as narrativas sobre o colonialismo nos manuais escolares. Essas informações foram estruturadas no sentido de permitir formular respostas as questões *que políticas e ideologias orientaram o ensino do colonialismo?* e *que objetivos são veiculados?*

Cada unidade de contexto partilhou as mesmas unidades de registo que, por sua vez, integravam unidades de análise mais pequenas e retiradas diretamente dos dados empíricos. *A criação das unidades de análise* consistiu na seleção de excertos dos documentos e das entrevistas com relevância para o estudo e sujeitas posteriormente a codificação. A unidade de análise é, assim, o elemento unitário de conteúdo que emerge dos dados (frases, excertos dos manuais e imagens) e é submetido à categorização (Creswell, 2014).

Foram definidas como unidades de análise todos os elementos dos dados (excertos, imagens) que o investigador considerou que contribuíam para dar resposta às questões de investigação e elucidar sobre o objeto de estudo (Bardin, 2014; Vala, 1999). As unidades de análise (mais pequenas) surgiram, assim, integradas em unidades de registo (intermédias) que por sua vez integraram as duas unidades de contexto definidas. Neste sentido a análise e a interpretação do significado de cada unidade de análise considerou o registo e o contexto que a mesma integrava. Reconhecemos que neste processo de fragmentação de um texto em unidades de análise que se organizam em unidades de registo há informação que se perde, uma vez que a leitura representa sempre uma perspetiva do investigador. Entretanto, na medida em que se tem consciência de que não existe uma leitura objetiva e completa de um texto, “esta perda de informação pode ser justificada pela compreensão mais profunda que a análise possibilita” (Moraes, 1999, p. 8).

Uma vez definidas e identificadas as unidades de análise, estão reunidas as condições para se proceder à *categorização*, um procedimento que consiste em agrupar e classificar as unidades de

análise segundo características comuns existentes entre elas. Neste estudo recorreremos à criação de *categorias temáticas*. Assim, com base na semelhança e na analogia semântica foram criadas categorias temáticas que resultam de “um esforço de síntese da comunicação” e visam um “processo de redução dos dados” por destaque dos seus aspetos mais importantes (e.g. Olabuenaga & Ispizúa, 1989). A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem que se fundamenta na definição do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

A categorização ou codificação dos dados consiste, assim, num processo de organização do conteúdo em análise (e.g. Creswell, 2014) através de um conjunto hierarquizado de categorias e sub-categorias “concebidas para ajudar o investigador a definir e a explorar ideias de investigação, encontrar texto relevante para ideias complexas, perseguir intuições fortes em todas as direções, manter os que se revelam úteis e formular e testar hipóteses” (Richards & Richards, 1991, p. 308). Por seu turno, Bardin (2014):

a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices” (p. 129).

A codificação do conteúdo dos manuais escolares e das entrevistas foi desenvolvida segundo dois tipos de abordagens de análise: a *textual* e a *contextual* (Carvalho, 2015; Vala, 1999). A *análise textual* incidiu sobre a linguagem e a semântica do discurso, bem como nas posições ideológicas e na estratégia discursiva dos agentes participantes (Carvalho, 2015) para identificar no texto os significados explícitos do discurso (Bardin, 2014; Carvalho, 2015; Vala, 1999) ou seja, “o que se quis dizer numa determinada situação, com base no que se disse” (Pinto-Coelho, 2004, p. 10). Na perspetiva da *análise contextual*, além de se fazer uma leitura da letra do texto, também se procura no discurso o sentido para as realidades que estão nele contidas, bem como as realidades que estão inerentes a esse mesmo discurso (Bardin, 2014; Pinto-Coelho, 2004). Ao desenvolver uma análise contextual do conteúdo da informação recolhida assumimos que, como refere Pinto-Coelho (2004), o texto por si não tem significado e, por isso, é preciso ir além do referente da fonte para analisar o pensamento subjacente a essa mesma fonte (Vala, 1999).

O texto deve ser lido politicamente, de forma a ser relacionado com o contexto e suas posições dominantes, e nesse sentido a permitir inferir sobre como é que os processos de apropriação e de exclusão de conteúdos contribuem para a produção de significados (Carvalho, 2015). Segundo

Carretero (1997) sabemos que, do ponto de vista educativo, os textos encontram-se intimamente associados a imagens, personagens (históricas, lendárias, mitológicas) e ações que representam um tempo, um espaço e um determinado objetivo, pelo que a sua compreensão requer do leitor não só a referência textual, como também a inferência que o sujeito formula durante a leitura.

A análise de conteúdo constitui assim um suporte para captar sentido simbólico da comunicação, sendo que este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Por isso, Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185) elencam os significados que um texto pode conter: (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente. Como refere (Moraes, 1999), “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir” (p. 4). Portanto, a interpretação pessoal está presente e, nesse sentido, não é possível uma análise neutra por parte do investigador. Para minimizar os efeitos do olhar e do juízo pessoal do investigador.

A análise de conteúdo não é um processo sequencial nem linear, mas antes cíclico e circular, porque os dados não falam por si e para retirarmos deles o seu significado é necessário retomar a leitura dos dados, redefinir e refinar as unidades de contexto e as categorias de análise para garantir o reconhecimento de significados cada vez melhor explicitados. Por isso, a categorização das unidades de análise é um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novos patamares de compreensão.

As categorias temáticas foram agrupadas em dois níveis de estudo: um primeiro **nível descritivo** reuniu todos os elementos que permitiram caracterizar física e estruturalmente os manuais estudados (descrição física do manual, autoria, estrutura interna e planificação); a segunda dimensão de análise foi **interpretativa** e integrou todas as unidades de contexto e de significação que contribuíram para analisar a articulação e a coerência entre os elementos do manual (conteúdos, imagens e as atividades propostas) e os objetivos do programa de ensino na abordagem ao colonialismo. A organização da categorização e a definição das unidades de registo, para cada nível de análise, permitiu criar a matriz que se apresenta de seguida.

Tabela 5 - Matriz da análise de conteúdo

Nível de análise	Unidades de registo	Categorias temáticas
1.Descritivo: Caraterísticas do Manual de História	1.1. Autoria	Título Classe de ensino Autor(es) Ano da Edição Editora, Cidade Período de uso
	1.2. Caraterísticas (físicas) do Manual	Número de Páginas Unidades abordadas Ilustrações Atividades/exercícios
	1.3. Planificação da temática do colonialismo	Unidade(s) temática(s) Número de páginas Capítulo(s) Subcapítulo(s) Objetivos
2.Interpretativo: A temática do Colonialismo no Manual de História	2.1. Coerência entre o Programa e o Manual	Função da História no Currículo Objetivos Orientações metodológicas Atividades propostas Ilustrações e imagens
	2.2. Narrativas históricas	Enquadramento temporal do colonialismo Função induzida pelo ensino do colonialismo; Discursos sobre colonizado <i>versus</i> colonizador Personalidades destacadas Acontecimentos destacados
3. Reflexivo: confrontação de visões	3.1. As representações do colonialismo na visão dos professores, dos autores de manuais e dos técnicos do INDE	Influência do poder político na educação Finalidades de ensino da disciplina de História As narrativas sobre o colonialismo

Fonte: Tabela formulada a partir de modelo de Cabral (2005) sobre análise de Manuais escolares

O objetivo da criação da matriz foi o de fornecer definições sobre as unidades de registo e as categorias de análise, no sentido de maximizar a coerência entre a codificação. A constituição da matriz foi sendo ajustada e atualizada do ponto de vista das categorias temáticas conforme a informação emergente dos dados (Creswell, 2014). Esta matriz de análise para os manuais escolares de História foi elaborada a partir do modelo apresentado por Cabral (2005) e incidiu sobre os conteúdos relativos ao colonialismo, de forma a perceber que narrativas eram e são hoje construídas e ensinadas. Pretendeu-se identificar as narrativas históricas sobre o colonialismo presentes nos manuais (a partir da análise dos discursos veiculados, das personalidades apresentadas e dos acontecimentos destacados) no sentido de dar resposta às seguintes

questões: *como é abordado o tema do colonialismo; que significado é atribuído ao ensino do colonialismo?*

A partir da codificação e da categorização realizada foi possível construir os discursos que possibilitaram avaliar as representações dos técnicos, dos autores de manuais e dos professores sobre o ensino do colonialismo nos dois sistemas educacionais descritos. Assim, pode-se afirmar que os dados da presente pesquisa resultaram de discursos extraídos das entrevistas realizadas. Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas (unidades de análise, de registo e de contexto), procedeu-se à comunicação do resultado deste trabalho e a descrição é o primeiro momento desta comunicação, seguindo-se a sua interpretação. A quarta etapa do processo de análise de conteúdo foi, assim, a **descrição** dos resultados da codificação. Para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese em que se expressou o conjunto dos significados presentes em cada uma delas, recorrendo-se a “citações diretas” para uma descrição mais exata e fiel aos dados originais. A etapa da descrição da análise de conteúdo foi o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas e, nesse sentido, é uma das partes fundamentais do contributo da presente investigação para o campo da análise dos manuais escolares e do ensino da História de Moçambique. A organização da descrição da codificação foi primeiramente segmentada por unidade de contexto, assim, a organização e a apresentação da análise e codificação do material de estudo dividiu-se nos dois períodos estudados. Para cada período histórico foram descritos e analisados o Programa de História e o respetivo manual, bem como os discursos dos autores e dos técnicos que intervieram em cada período de estudo.

Por último, procedeu-se à **interpretação** dos resultados da análise de conteúdo, para atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens. Este trabalho de interpretação incidiu não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos mesmos. No movimento interpretativo estiveram presentes duas vertentes. Uma das vertentes relaciona-se com a fundamentação teórica explicitada *a priori* e, neste caso, a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise em contraste com a fundamentação teórica.

Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise, isto é, a teoria emerge das informações e das categorias, de forma que a teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento cíclico que, ao ser reiniciado, permite alcançar uma maior profundidade na análise. Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma

leitura do primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Seja a partir de um fundamento teórico definido *a priori*, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo fundamental em toda a análise de conteúdo, especialmente nos estudos de natureza qualitativa.

Capítulo V: Sistema de Educação em Moçambique no período após a independência e o ensino da História

Depois da independência nacional em 1975, a Frelimo empreendeu uma longa marcha de estruturação e organização da educação. Este empreendimento tinha como finalidade introduzir um ensino marcadamente moçambicano, por isso, diferente da educação colonial. Em função disso, a educação foi organizada segundo os contextos político-ideológicos e dos objetivos declarados em cada um dos regimes vigentes, tendo por isso, variado ao longo deste período. Neste capítulo procura-se apresentar as etapas de evolução e de organização desse processo, a partir de análise de programas de ensino, de manuais escolares e de depoimentos dos informantes da investigação. Em cada etapa de organização da educação, faz-se a análise do lugar da disciplina de História no currículo e das narrativas construídas sobre o colonialismo.

5.1 Contexto de implementação do Sistema Nacional de Educação

O modelo de educação herdado do sistema colonial era deficiente e discriminatório, baseado na aprendizagem de conteúdos europeus em detrimento dos da cultura e tradições africanas. Para o caso da História, como foi referido anteriormente, os conteúdos abordados eram referentes a História e Geografia de Portugal, com intenções de promover o nacionalismo português através de ensino (e.g. Vidigal, 1996) e consolidar o poder do Estado sobre as suas colónias. Este processo era efetuado através de veículo de supostos valores de superioridade europeia em relação às tradições e culturas africanas, consideradas inferiores.

A mudança desse cenário constituía um dos grandes desafios para o novo Governo emergente em 1975. A preocupação do Governo foi manifestada por meio de um conjunto de ações, dentre elas, a nacionalização da Educação, o enquadramento da educação às orientações do III Congresso da Frelimo e principalmente, a realização do seminário da Beira que recomendou a necessidade de conferir dignidade à educação baseada na moçambicanidade (e.g. Cabaço, 2007). Em resposta às orientações do seminário foi elaborado um programa intermédio para o ensino secundário do país e com caráter obrigatório “até à entrada em vigor do Sistema Nacional de Educação” (MEC, 1977a, p. 2), assunto que será retomado no capítulo seguinte.

Com a entrada em vigor da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação esperava-se introduzir uma educação baseada nos conteúdos moçambicanos, cujo objetivo era de formar alunos que se

identificassem com a causa nacional. Definia-se como objetivo central do SNE “a formação do Homem novo”. Um homem livre de ideologias burguesas e engajado no desenvolvimento social e económico do país. Para o efeito, foi definido o socialismo como linha orientadora desse projeto. A materialização deste objetivo foi manifestada na prática, através da introdução da disciplina de História de Moçambique em todas as classes e com caráter obrigatório (MEC, 1989). Como foi referido, o objetivo da História no currículo de ensino visava “a formação política e ideológica dos alunos” (Maximiano & Assis, 1991, p. 158).

Apesar da manifesta vontade da Frelimo de “criar” a nação, esse projeto era desafiado pela escassez de professores e de outros quadros afins. Para minimizar esta situação, foi iniciado o processo de recrutamento compulsivo de estudantes finalistas do ensino secundário (10^a e 11^a classes) para a formação acelerada de professores, de forma a assegurar a educação e outras áreas de desenvolvimento.

Na componente material, a preocupação do Governo centrava-se na conceção de programas de ensino e na elaboração de manuais escolares exclusivamente para o ensino primário, por se considerar este subsetor o garante da “formação básica da personalidade socialista (...), dotando-os de capacidades de compreensão dos factos sociais e económicos do país” (art.º 14º, n.º 2, da Lei 4/83). Portanto, a escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, aliada ao objetivo do Governo de “inculcar e veicular” valores às novas gerações condicionaram para que a educação básica fosse considerada gratuita e obrigatória, já que os índices de analfabetismo eram bastante elevados. Para melhor compreensão do processo de organização e de estruturação da educação moçambicana desde a independência nacional aos nossos dias, passamos a descrever a baixo.

5.2. Da independência à introdução do Sistema Nacional de Educação à luz da Lei n.º 4/83 (1975 - 1983)

Como foi referido acima, alcançada a independência nacional em 1975, o Governo emergente herdou do colonialismo um sistema de educação débil, caracterizado pelo predomínio de ensino de conteúdos coloniais, por altos índices de analfabetismo, pela escassez de professores e de outros quadros afins para levar a cabo o projeto de educação. A educação colonial tinha uma finalidade diferente daquela que o Governo emergente pretendia. Para a Frelimo, a educação deveria constituir um instrumento de libertação e de desenvolvimento, capaz de desconstruir as ideologias coloniais e tradicionais, possibilitando o surgimento de uma nova sociedade. As situações acima

descritas constituíam os principais problemas que deveriam ser solucionados através da educação. Para o efeito, recorreu-se a experiências de modelos de educação implementados pela Frelimo nas zonas libertadas³, durante o decurso da luta armada de libertação nacional. A estrutura organizativa e a composição curricular dessa educação eram consideradas pela Frelimo um modelo ideal a ser implementado no período após a independência.

Para a Frelimo a instrução de jovens nas zonas libertadas poderia agregar mais valor a luta armada, munindo os militantes de conhecimentos sólidos que lhes permitissem compreender as razões da luta por si empreendida. Por outro, a educação, também poderia assegurar a implementação das estratégias futuras de luta contra o subdesenvolvimento do país, já que a escassez de quadros constituía um entrave. No entender de Cabaço (2007) a educação nas zonas libertadas tinha um carácter revolucionário com duas finalidades, uma para dar impulso a luta armada e a outra, para resgatar a identidade nacional deformada pela colonização. Foi nestas zonas libertadas que se ensaiaram as primeiras tentativas de uma educação “exclusivamente moçambicana”, sem ligação com as ideologias coloniais. Assim, o Departamento do Trabalho Ideológico da Frelimo defendia uma educação baseada na formação de um Homem dotado de uma nova mentalidade, capaz de resolver os problemas da revolução em nome da sociedade moçambicana.

Desde a independência Nacional em 1975 até à atualidade o sistema de educação estruturou-se basicamente em dois períodos, subdivididos em dois subperíodos cada. O primeiro período parte da independência em 1975 até a alteração da lei do Sistema Nacional de Educação em 1992. Este, apresenta como primeiro subperíodo, a reforma curricular de 1977 à aprovação da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de educação; o segundo subperíodo parte da mesma lei até a sua alteração em 1992. Por seu turno, o segundo período inicia com a aprovação da Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação até à atualidade. Por sua vez, apresenta os seguintes subperíodos: da Lei n.º 6/92 à revisão curricular de 2004 – 2008 e dessa revisão aos nossos dias.

De acordo com Mazula (1995), o primeiro período foi marcado por dois eventos, nomeadamente, o Seminário da Beira e a política de nacionalização empreendida pelo Governo. O Seminário da Beira determinou o modelo curricular a ser implementado que consistiu na substituição de conteúdos coloniais, que eram contrários a ideologia da Frelimo por outros que respondessem o

³ Entende-se por zonas libertadas, aquelas em que ao longo do decurso da luta iam-se conquistando, libertando a favor da Frelimo. O que dava valor as zonas libertadas não era o seu desenvolvimento físico e territorial, mas o facto de elas serem a configuração de um campo da historicidade que ia delineando a moçambicanidade, a personalidade do povo (Mazula, 1995).

compromisso de introdução de uma educação ao serviço das massas, de forma a permitir o resgate da personalidade moçambicana. Ainda, em Julho de 1975, era anunciada a nacionalização da educação pelo Estado. Na visão de Mazula (1995, p. 151) “a nacionalização era uma medida radical e de impacto para o controlo das escolas e para a socialização da educação”, cuja finalidade era garantir a centralização e planificação da educação.

Portanto, os eventos descritos acima conduziram ao processo de reformulação curricular dos programas de educação colonial. À luz dessa reformulação “foram retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Religião e Moral e substituídas por História e Geografia de Moçambique e da África e da Educação política” (Mazula, 1995, p. 152).

Dado o fraco domínio da língua portuguesa (língua de ensino), aliada à dificuldade de os professores relacionarem a História com a política, o seminário orientou o recurso das experiências e de conhecimentos populares como via para a compreensão do presente e de orientação para o futuro. Entendia-se que através do ensino da História era possível avaliar as experiências das gerações passadas e elas ajudariam a entender as necessidades da importância da luta armada (Mazula, 1995).

Para Gómez (1999), as primeiras e mais significativas mudanças educativas levadas a cabo nesse período consistiram na expansão do sistema de educação em todo o país e na introdução de uma educação libertadora, com vista a permitir a descolonização das mentes, de ideologias coloniais ainda prevalentes. Para a sua materialização, foi criado em 1975 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujos desafios visavam reestruturar o sistema de educação de forma a responder aos objetivos preconizados. O segundo momento decorre de três fatores fundamentais: a criação do MEC em 1975; a realização do terceiro Congresso da Frelimo em 1977 e a reunião de Ribaué do mesmo ano.

É preciso recordar que apesar de a Frelimo ter introduzido nas zonas libertadas uma educação revolucionária e com caráter socialista, ainda não havia adotado formalmente essa ideologia. Foi precisamente em 1977, no terceiro congresso que foi oficialmente assumida a ideologia marxista-leninista, de formação do Homem novo.

Destaca-se ainda a necessidade da reconstrução da nação moçambicana, cimentada na base da unidade nacional e no patriotismo. Com efeito, a educação era desafiada a acompanhar esse processo. Assim, procurava-se implantar uma educação orientada pelos valores culturais, políticos e ideológicos do socialismo e que pudessem romper com os valores veiculados tanto pela educação colonial, quanto pela educação tradicional. Portanto, propunha-se um modelo de

educação modernista e que ao mesmo tempo, se opunha à tradição, pois, a visão dominante era a de que a tradição representava um obstáculo ao processo de descolonização mental e do desenvolvimento da ciência (Cabaço, 2007). Explica ainda o autor, que a oposição à tradição implicou a proibição no ensino, o uso de “línguas vernaculares” assim como, as manifestações culturais típicas das tradições locais. Portanto, pautou-se por uma educação cujo objetivo era a formação do “Homem novo”, um Homem dotado de uma nova pedagogia e de valores da moçambicanidade (e.g. Cabaço, 2007; Mazula, 1995).

Nesse período, a educação visava uma dupla finalidade. Em primeiro lugar, mitigar o quadro débil de alfabetização e de mão-de-obra especializada herdado do colonialismo. Em segundo lugar, empreender uma formação política ideológica que agregasse braços à luta armada (Ribeiro, 2015). Por outras palavras, a educação era vista como arma de combate revolucionário às ideologias coloniais prevaletentes na mentalidade popular, numa primeira fase, e, como instrumento para a produção dos operários e camponeses, noutra. De facto, Mondlane (1995) entendia a importância da educação em dois sentidos. Como instrumento de luta contra o sistema e ao mesmo tempo, o garante do desenvolvimento de Moçambique após a independência.

Traçadas as linhas orientadoras do novo Estado e do modelo de educação que se desejava implantar, foi realizada em 1977 a Reunião Nacional de Ribaué, que definiu os objetivos de ensino da História no sistema educacional. Neste seminário, ficou vincado que a função da educação era a de desconstruir o pensamento colonial ainda prevaletente, de forma a construir uma nova mentalidade científica. Por isso, o objetivo central do ensino da disciplina de História era de “levar os alunos a compreender o papel fundamental das massas no processo de transformação da sociedade” (MEC, 1977b, s/p). Como resultado das orientações do III Congresso da Frelimo e do Seminário de Ribaué foram revistos em 1977 os programas de ensino introduzidos em 1975, dando origem o “programa intermédio”, de utilização obrigatória em todas as escolas do país, que deveria vigorar até a implementação do Sistema Nacional de Educação em 1983.

O modelo de educação adotado a partir de 1977 apresentava o ensino geral estruturado em quatro setores. O ensino pré-primário, constituído por crianças com idades inferiores a 6 anos. Tinha a duração de um ano e com um carácter não obrigatório. O segundo era o ensino primário que contemplava crianças com idade superior a 6 anos, sendo constituído por quatro classes (1ª à 4ª classes). O terceiro setor era o de ensino secundário que integrava desde a 5ª à 9ª classes, com três subsetores. O primeiro subsetor era composto por duas classes (5ª e 6ª), o segundo por três classes (7ª, 8ª e 9ª), o terceiro nível integrava a 10ª e 11ª classes.

É preciso clarificar que com a nacionalização da educação, o Estado chamou a si próprio a responsabilidade de controlo, de definição de políticas e da formação de professores. Por isso, para minimizar a falta de professores no sistema de ensino, o Estado declarou o encerramento do terceiro e último nível de ensino secundário (10^a e 11^a classes), transformando os seus alunos em professores em diversos subsistemas de ensino (e.g. Gómez, 1999).

Os programas surgidos em 1977 enfatizam a formação política e ideológica dos alunos cujo objetivo era enquadrar o contexto de luta de libertação nacional, como condição para a construção da unidade nacional que se almejava.

Segundo Mazula (1995), com a realização do III Congresso da Frelimo em 1977, muitos problemas foram constatados dos quais o elevado índice de analfabetismo, que constituía um entrave para o desenvolvimento, a prevalência de mentalidade colonial no seio de grande parte da população e a diversidade cultural, em que a população se identificava na base da sua tribo, linhagem, língua, região, entre outros, constituindo obstáculo para a construção da unidade nacional. A contestação destes problemas conduziu ao surgimento de novas exigências de formação. Uma formação baseada em novos valores, resultantes do marxismo-leninismo, que o terceiro congresso acabara de adotar (Mazula, 1995).

Foi assim que a 23 de Março de 1983 foi promulgada a Lei n.º 4/83 que aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE), cujo objetivo central era a formação do “Homem novo”. Deste modo, pela primeira vez na História de Moçambique surgia um sistema de educação e que rompia em definitivo com as ideologias coloniais.

5.3 Da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação à Lei n.º 6/92

A introdução da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação marcou uma nova era de conceção curricular pois, a educação passou a ser organizada, estruturada e controlada segundo a visão da Frelimo. No entender do MEC (1983), a nova conceção da educação resultava do sacrifício do povo contra a discriminação e a exploração perpetradas pela colonização de forma a criar uma sociedade independente e portadora do seu próprio destino, a que veio a designar-se por “Homem Novo”.

Por isso, o SNE resulta da contestação do modelo de educação colonial que apregoava a exploração e a opressão através de recurso a tradição, a magia e a religião como instrumentos de preparação para “aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo

(...)” (Lei n.º 4/83). Para a Frelimo, o combate ao sistema colonial e dos valores da tradição era fundamental para garantir a criação de uma nova sociedade baseada nos princípios universais do marxismo-leninismo, orientada para consolidar o poder do povo na promoção do desenvolvimento. Deste modo, o Homem novo que se pretendia formar era um ser imaginário e perfeito, munido de inúmeros valores de unidade nacional, de patriotismo, de responsabilidade, tecnocrata e visionário. Portanto, a formação sólida de cidadãos e a sua preparação político-ideológica contavam com os préstimos da disciplina de História (e.g. Maximiano & Assis, 1991). Neste contexto, foi ainda reforçada a educação da História com a Educação Política cujo objetivo era de “inculcar nos alunos a ideia de que Moçambique é fruto de luta de libertação” (Basílio, 2010, p. 113). A ideia principal que a Frelimo pretendia veicular através da História e Educação Política era de transmitir a luta armada como “a expressão mais alta de negação e rotura com o colonialismo (...)” (Lei n.º 4/83).

Ao transmitir essa ideologia, a Frelimo pretendia formar um homem com tripla identidade. A primeira, com vista a promover no aluno a consciência nacional através da negação do colonialismo e de todas as suas formas de atuação. A segunda forma visava garantir uma formação profissional técnico-científico capaz de promover o desenvolvimento e, finalmente, que a sua formação promova valores e ideias de libertação, do patriotismo e da unidade nacional. Tratava-se por outras palavras, de construção da identidade nacional através de ensino da História da luta de libertação colonial.

À luz da Lei n.º 4/83 o ensino ficou estruturado em cinco subsistemas de educação. Educação geral; educação de adultos; educação técnico profissional; formação de professores e ensino superior. Ainda, este subsistema contava com quatro níveis de ensino, dentre eles o nível Primário, o Secundário, o Médio e o Superior. Cada um desses níveis de ensino estruturava-se da seguinte forma: o nível primário era composto por dois graus de ensino, sendo o primeiro designado por Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), o qual integrava desde a 1ª à 5ª Classes; o Segundo Grau do Ensino Primário compunha a 6ª e 7ª Classes (EP2), respetivamente. Em relação ao ensino secundário era composto por três classes nomeadamente a 8ª, 9ª e 10ª classes e relativamente ao nível médio do ensino secundário era composto por duas classes (11ª e 12ª Classes).

Desta forma, a Lei n.º 4/83 introduziu pequenas alterações ao retirar o pré-escolar para a competência do Ministério da Saúde e o ensino primário, passou a contar com 7 classes (1ª – 7ª). Ainda o ensino secundário passou a contar com nova estrutura, iniciando desde a 8ª à

12^a classes. No que tange ao primeiro ciclo do ensino secundário (8^a, 9^a e 10^a classes) os programas de ensino foram aprovados em 1987.

O ensino de História iniciava no nível primário do primeiro grau (4^a classe) com maior ênfase para a História pátria. A abordagem histórica dos conteúdos era feita de acordo com a linha ideológica da Frelimo com duas finalidades. Uma para denunciar o colonialismo como a causa de todos os males e a outra finalidade, para despertar o sentimento de ódio que por sua vez levaria a criação da identidade através de reconhecimento dos seus heróis e libertadores. As principais temáticas abordadas estavam vinculadas com esse compromisso de formação de um Homem livre das mentalidades coloniais, que deplore o colonialismo e suas ações, mas que encontre uma razão para a libertação e desenvolvimento de uma nação sólida e próspera.

5.4 Da Lei n.º 6/92 à Revisão Curricular de 2004/8

No contexto da implementação de educação voltada para a formação do “Homem Novo” à luz da Lei n.º 4/83, o Estado moçambicano enfrentou vários problemas que determinaram o incumprimento efetivo dos seus objetivos.

A nível externo, a crise do sistema socialista que levou à sua decadência e, internamente, a crise económica que afetou o país nos anos oitenta, associada ao recrudescimento da guerra civil envolvendo o Governo e a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo) constituíram os principais obstáculos. Estas situações ditaram para o fracasso do ensino, na medida em que se registou a destruição de escolas e a fuga de alunos e professores para zonas seguras. Ainda, a emergência da Renamo comprometeu de forma decisiva no incumprimento dos objetivos do Governo, que consistiam na formação da nação moçambicana, uma vez que esta baseava-se na eliminação de manifestações culturais locais, alegadamente por contribuírem para o regionalismo, o tribalismo e obscurantismo (e.g. Basilio, 2010; Cabaço 2007; Mazula, 1995).

Sobre este assunto, Cabaço (2007) explica que a Frelimo se opunha à tradição por entender que esta representava obstáculo a luta de libertação, ao desenvolvimento da ciência e por isso, conotados como continuadores do sistema colonial. A partir dessa conceção, foram proibidas nas escolas as línguas maternas e foram também combatidas as estruturas administrativas locais (régulos) considerados portadores de mentalidades coloniais, já que foram as mesmas estruturas usadas pelo colonialismo na sua administração. Segundo Newitt (1995), este facto contribuiu de forma decisiva para o apoio das populações rurais à Renamo, pois contrariamente à visão da

Frelimo, a Renamo defendia o resgate das estruturas administrativas locais e a manutenção das culturas e de manifestações culturais, justificando-se assim, o apoio das populações das zonas rurais à luta da Renamo. Como refere Fanon (1997), as elites letradas que tomaram o poder no período que se seguiu às independências em África, distanciaram-se dos chefes tradicionais, muitas vezes levando-os a marginalização.

Para suprir este conjunto de situações que afetavam o desenvolvimento do país, a Frelimo considerou necessário, redefinir as suas políticas, através de abandono do socialismo e a consequente adoção do capitalismo. Para Basílio (2010), a redefinição da política implicava aderir as instituições e agências internacionais de apoio social. Em função disso, o país começou a operar um conjunto de reformas que culminaram com a adoção da Constituição da República em 1990, que marcava o fim do socialismo e a introdução do multipartidarismo. Na mesma senda, Jamal (2010) explica que o fim do sistema socialista e a consequente imposição do capitalismo no mundo criou condições para que os EUA (Estados Unidos de América) passassem a constituir a única alternativa de apoio externo e condicionou os mecanismos de ajuda à educação nos países em desenvolvimento, obrigando este setor a reajustar a sua política educativa. Assim, foi aprovada a nova Constituição da República em 1990, que abria espaço para a integração de Moçambique às instituições internacionais de crédito.

Com o fim da guerra civil em Moçambique em 1992, aliada à introdução do multipartidarismo e à necessidade de responder à crise que afetava o país, o Governo teve que ajustar as políticas educativas de modo a enquadrá-las no contexto nacional e internacional vigente. Tratava-se de olhar os desafios internos e externos numa perspetiva inclusiva, democrática e competitiva. Assim, a Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação foi reformada e substituída pela Lei n.º 6/92 de 6, de Maio. De acordo com esta Lei, a participação de outras entidades, quer comunitárias ou privadas, é autorizada como forma de garantir a massificação de ensino e do acesso ao conhecimento à maioria da população moçambicana.

Na verdade, a educação no SNE orientava-se no princípio de que “é um direito e dever de todos os cidadãos” (art.º 1º, alínea a). Dentre as inovações mais significativas introduzidas nesta lei evidencia-se a alteração da conceção de formação de “Homem Novo” para a formação para a “moçambicanidade” (Lei n.º 6/92). De acordo com o mesmo documento, a moçambicanidade fundamentava-se na formação de “cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica” (art.º 3º, alínea d). Ainda, a moçambicanidade referida deveria ser construída pelo respeito à diversidade política, étnica e

cultural, pela igualdade de direito e de oportunidades no acesso a educação e sobretudo, através da integração no ensino das línguas e valores culturais nacionais, ao contrário do Homem Novo, que era feita através de combate à tradição e suas manifestações.

Portanto, a unidade nacional considerava-se condição necessária e indispensável para a consolidação da democracia que se pretendia. Desta forma, o papel da disciplina de História no currículo passou a orientar-se para a consolidação da unidade nacional baseada na pluralidade de valores, quer políticos quer étnicos. De facto, defende-se nesta lei a ligação estreita entre a escola e a comunidade como condição “para a realização de um ensino e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país” (art.º 2º, alínea e). Na alínea d, da mesma lei, a participação dos alunos para o desenvolvimento de Moçambique é vista em duas perspetivas, uma económica e a outra social.

Na perspetiva económica, a queda do socialismo no mundo que constituía a fonte de financiamento das políticas nacionais, o recrudescimento da guerra civil e as subseqüentes crises naturais e ecológicas que afetaram o país nos finais dos anos de 1980, criaram condições para a necessidade de introdução de formação virada para a produção de riqueza. Ao nível social, a consolidação da democracia, da paz e da unidade nacional constituíam os fundamentos para a formação da personalidade moçambicana, baseada na pluralidade de valores.

Pretendia-se através do ensino, formar alunos que fossem capazes de aplicar os conhecimentos científicos adquiridos nas escolas para a geração de riqueza, por um lado, e, para garantir o respeito pela diversidade e a convivência social, por outro. De facto, a função da disciplina de História no currículo de ensino visa a formação para a cidadania (Lee, 2008). Observa ainda o autor que o ensino para a cidadania não significa formatar os alunos a serem patriotas e obedientes as ideologias políticas, mas sim, promover a participação do aluno como membro ativo e integrante de uma sociedade democrática que respeita a pluralidade de valores.

De acordo com o programa de ensino, a História como disciplina deve entre outros papéis contribuir para desenvolver nos alunos:

o interesse pelo estudo e a atividade criadora na solução das tarefas da disciplina; a visão científica do mundo; o orgulho e respeito pelas lutas das massas populares na História e pelos dirigentes nessas lutas; a consciência patriótica; a vontade de construir ativamente a sociedade moçambicana (INDE, 1995a, p. 23).

Na visão de Lee (2008) uma democracia participativa consiste na luta coletiva dos indivíduos para o bem comum da coletividade, procurando envolver a participação dos membros no processo de tomada de decisões. Por isso, a função da História para a cidadania, rumo ao desenvolvimento da

democracia participativa consiste em fomentar “o pensamento crítico”, reflexivo que leve os alunos a compreenderem a História como um processo de construção social (Lee, 2008, p. 16). Para este autor, a materialização desses objetivos ou finalidades terá sentido na vida dos alunos se o estudo do passado contribuir para a compreensão do presente e permitir “utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade (...)” (p. 11). Na visão deste, a utilidade ou aplicabilidade do conhecimento histórico para os alunos fundamenta-se na compreensão exaustiva e coerente do passado que permita através dele, orientar-se no tempo, incluindo diferentes versões e visões do mundo, respeitando o passado de cada sociedade dentro dos seus parâmetros e contextos. Ou seja, o conhecimento histórico do passado deve permitir o aluno a construir ideias e argumentos próprios, aceitando a multiplicidade, a diversidade e por isso, a relatividade do conhecimento social.

Embora a Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação tenha manifestado interesse na introdução de um ensino baseado na pluralidade de valores, a sua concretização não se efetivou devido a três razões: primeiro, este sistema manteve a mesma estrutura curricular anterior (Lei n.º 4/83). Como foi referido anteriormente, este modelo de ensino tinha uma visão monolítica e concebia a História como construção das elites políticas cuja função no currículo era de garantir a manutenção das suas ideologias. Como afirma Branco (2006, p. 40) nesse modelo de ensino o único objetivo é “de uma perpetuação conservadora de suas tradições”. Por isso, a Lei n.º 4/83 define a educação como instrumento de formação de homem novo, baseado na visão única e ideológica marxista adotado pela Frelimo. Em segundo lugar, não foi introduzida nenhuma disciplina tendente a desenvolver a componente cultural, ou seja, uma disciplina que respondesse ao preconizado no artigo 4º “valorizar e desenvolver as línguas nacionais (...)” e, finalmente, porque na “prática, a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, (...) mas sim a moçambicanidade política” (Basílio, 2010, p. 133).

A moçambicanidade política na ótica do autor era construída através da promoção do acesso a educação para todos, da igualdade de direitos, do patriotismo e da unidade nacional. Santos (2000), faz notar que a igualdade de direitos e de oportunidades não deve significar necessariamente a partilha de mesma identidade, de mesmas escolhas políticas, mas sim, o acesso a oportunidade de decidir sobre as suas escolhas, viver de acordo com os seus próprios valores e desejos.

No contexto da Lei n.º 6/92 a igualdade de direitos significava promover a unidade nacional e o patriotismo. A História constituía a única disciplina curricular que tinha por excelência o

compromisso de cultivar valores da moçambicanidade, através de ensino do colonialismo e das lutas de libertação nacional. De acordo com o programa de História, o estudo do colonialismo deve permitir o aluno a “compreender os males trazidos pelo colonialismo (...)” (INDE, 1995b, p. 49) e permitir o aluno a desenvolver “a consciência patriótica” (INDE, 1995a, p. 23). Na mesma vertente, as resistências africanas e as lutas de libertação nacional devem conduzir o aluno a reconhecer a necessidade de formação de movimentos de resistências, valorizando por isso, os seus heróis.

Portanto, com esta lei verifica-se a continuidade da mesma estrutura de conteúdos de ensino, com algumas alterações nomeadamente, a abertura de espaço para a intervenção do setor privado no ensino e a substituição do termo “Homem novo” por “princípio da moçambicanidade” (Basílio, 2010, p. 131), isto é, uma educação baseada nos fundamentos de pluralidade de valores políticos e étnicos (MEC, 1992).

5.5 Da Revisão Curricular de 2004/8 à atualidade

Como foi dito anteriormente, os dois sistemas de educação atrás descritos não deram passos significativos para a abertura à educação que respeitasse a diversidade cultural e política que o país vivia. Na Lei n.º 4/83, marcada pelo monopartidarismo e por isso, uma educação controlada e centrada na base da ideologia marxista, não abriu espaço para o multiculturalismo. A educação nesse período visava a formação da nação na base dos valores dessa mesma ideologia. Na reforma posterior, portanto, à luz da Lei n.º 6/92 embora tenha-se manifestado de forma aberta o reconhecimento da pluralidade política e cultural na escola, o sistema teve dificuldade de traduzir a lei na prática pois, além de manter a mesma estrutura do sistema de educação, não incluiu disciplinas com vista à educação para a diversidade.

Se a nível interno pretendia-se introduzir um modelo de educação que promovesse o respeito pela diversidade cultural e política, por um lado, para a região austral de África, vários acontecimentos contribuíram para essa mudança. Destacam-se os desafios de integração regional e da conjuntura internacional marcada pela globalização. Para fazer face a globalização, os países da SADC reuniram-se no Malawi na sua 17ª cimeira em 1997, na qual definiram a adoção de um currículo virado para responder às necessidades da região. Foram identificados nessa reunião alguns problemas ligados a educação como a desigualdade na distribuição da rede escolar, a necessidade

de introdução de formação profissional que permitisse a criação de riqueza e autoemprego, de educação para a cidadania e o desenvolvimento de valores.

No contexto externo, aponta-se para um conjunto de iniciativas levadas a cabo desde 1999 em Bolonha seguidas de outras cimeiras internacionais, como fatores determinantes que impulsionaram a revisão curricular. A preocupação dos países da União Europeia visava em definir um currículo homogêneo, baseado na formação por competências para o mercado interno. De facto, o Processo de Bolonha procurava soluções para ajustar a formação de acordo com as exigências do mercado, de forma a eliminar a falta de competitividade, o insucesso escolar e a ausência de relações harmoniosa no seio da sociedade (Universidade da Madeira, 2005).

Assim, para responder a esses desafios foi efetuada a revisão curricular iniciada em 2004 para o Ensino Básico e 2008 para o Ensino Secundário. De acordo com INDE/MINED/Moçambique (2010a) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) surgiu da necessidade de responder às exigências sociais de falta de emprego para que se desenvolvam no aluno “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida que permitam ao graduado do ensino secundário geral enfrentar o mundo de trabalho numa economia cada vez mais competitiva” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 2).

Portanto, com essa revisão curricular manifestava-se de forma mais aberta e prática à educação profissional e para a diversidade cultural. Com efeito, os planos curriculares pretendem introduzir uma formação integrada aonde se reúnem a convivência social, política e económica do país com as competências e habilidades científicas e tecnológicas viradas para a solução eficaz de problemas. A concretização desses objetivos passava necessariamente pela participação integrada e combinada entre a escola, a sociedade e os professores. De acordo com (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 4) o papel da escola consiste não apenas na formação cognitiva de saber ler, escrever e calcular, mas “de preparar o aluno para aprender a aprender”. Ou seja, de garantir a combinação de diversos saberes, de habilidades práticas, valores e atitudes para a solução de problemas. Para a sociedade, cabe a definição de conteúdos considerados úteis para a satisfação do bem comum, tendo em conta as especificidades de cada local e contexto. Aos professores, têm o desafio de conduzir os alunos a “mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores para encontrar ou propor alternativas de soluções” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 7).

Por isso, os planos enfatizam as culturas locais (saberes e línguas locais), enquadradas nas diferentes áreas do saber. Por exemplo, a nível do Ensino Secundário Geral (ESG), no primeiro ciclo, apresenta as seguintes áreas:

1. Comunicação e Ciências sociais - História, Geografia, Línguas moçambicanas, Língua inglesa, francesa e Artes Cénicas, perfazendo 40% da carga total;
2. Matemática e Ciências naturais - Matemática, Biologia, Química e Física, com 32%;
3. Atividades práticas e tecnológicas - Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação, Turismo, Noções de empreendedorismo e agropecuária, com 28%.

Já no segundo ciclo, para além das áreas de Comunicação, Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais, adicionam-se as disciplinas de tronco comum - Línguas Portuguesa e Inglesa, a Matemática, a Educação Física e a Introdução à Filosofia, num total de 67.2% das horas, consideradas obrigatórias. Introduzem-se ainda, as disciplinas profissionalizantes⁴ - Noções de empreendedorismo, Agropecuária, Introdução a Psicopedagogia e Turismo com 1.3% e, finalmente, as Artes Visuais e Cénicas - Educação Visual, Desenho e Geometria descritiva e Artes Cénicas com 10.5%.

Nestes planos curriculares, o ensino de História inicia no ensino primário, na 5ª classe, integrada a Geografia num ramo denominado por Ciências Sociais. No ensino secundário, a disciplina de História começa a ser lecionada na 8ª classe como disciplina independente e de forma obrigatória até a 10ª classe. A obrigatoriedade da História para a 10ª classe resulta da exigência curricular que condiciona a conclusão desse nível de ensino mediante a aprovação de todas as disciplinas. De outro modo, a partir da 11ª classe, a História constitui uma disciplina opcional, mas com carácter obrigatório para os alunos que pretendem ingressar nos cursos de Letras, Ciências Sociais e Humanas. É preciso clarificar que a estrutura das disciplinas do segundo ciclo do ensino secundário em Moçambique (11ª e 12ª classes) encontra-se repartida em quatro áreas disciplinares. A primeira área é referente a disciplinas “de tronco comum” composto por (Português, Matemática, Inglês, Educação Física e as TICs). Todas as disciplinas desta área são consideradas obrigatórias para todo o ciclo de ensino. Salienta-se que nesta área, também fazem parte as disciplinas profissionalizantes (Noções de empreendedorismo e Introdução a Psicologia)

⁴ Entende-se por ensino profissionalizante “ao ensino baseado na abordagem transversal e multidisciplinar de conteúdos, com a integração de componentes práticas do saber fazer” (MEC, 2009).

cabendo o aluno optar por uma delas. A segunda área designada por “opção A “Comunicação e Ciências Sociais” constituído pelas disciplinas (de Geografia, História, Filosofia, as Línguas moçambicanas e Francês). Na opção B “Matemática e Ciências Naturais” fazem parte as disciplinas de (Biologia, Química, Física e Geografia). Finalmente, na “opção C “Artes Visuais e Cénicas”, as disciplinas que compõem esta área são (Desenho e Geometria descritiva, Educação Visual e Artes Cénicas). Em todas as áreas opcionais o aluno só pode escolher duas perfazendo um total de oito disciplinas em todo o ciclo de ensino.

De forma geral, neste currículo, a disciplina de História passou a integrar no seu ensino, a componente de manifestações políticas e culturais locais cabendo à escola, à sociedade e ao professor “definir quais deverão ser consideradas importantes, tendo em conta a realidade do país” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 4). Chama-se especial atenção ao professor de História para a abordagem transversal dos conteúdos, onde a História dedicar-se-ia na condução do processo de recolha e tratamento de dados, principalmente “dos aspetos técnicos da recolha deste tipo de fontes” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 7).

Desta forma a disciplina de História neste currículo constitui o garante da manutenção da paz, da concórdia e da unidade nacional. Contribui igualmente, para o desenvolvimento de valores culturais e políticos, apelando a tolerância e a convivência pacífica com os outros. De facto, as competências requeridas no ensino secundário visam entre vários, “promover atitudes de solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças (...). Usa conhecimentos históricos culturais para melhor participar no desenvolvimento do país” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 8).

Esta revisão curricular implicou a alteração da estrutura do sistema de ensino. Assim sendo, o Ensino Primário (EP) é composto por três ciclos de aprendizagem. Primeiro ciclo (1ª e 2ª Classes); segundo ciclo (3ª a 5ª Classes) e terceiro ciclo (6ª e 7ª classes). Por sua vez o Ensino Secundário Geral (ESG) é constituído por dois ciclos de ensino: do primeiro ciclo - ESG1 com três classes, nomeadamente 8ª, 9ª e 10ª Classes e do segundo ciclo ESG2 com duas classes (11ª e 12ª). Refira-se que da análise a estes documentos, constata-se que a transformação curricular resulta de um conjunto de transformações endógenas e exógenas. A nível interno, destacam-se as críticas constantes da sociedade civil em relação a qualidade do ensino e o nível de absorção dos graduados para o mercado de emprego. Em reação, o Governo redefiniu duas estratégias básicas. A introdução de formação profissionalizante e a promoção de uma educação para a cidadania e desenvolvimento de valores nacionais e internacionais. No contexto externo a política educativa

veiculada nesses planos curriculares tende a responder os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), o qual preconizava a eliminação do analfabetismo até 2015.

5.6 O Ensino da História no período após a independência

De forma geral, o ensino da disciplina de História tem vindo a desempenhar funções complexas e diversificadas tanto ao serviço das sociedades, tanto dos poderes religiosos assim como das políticas e ideologias em cada contexto. Em quase todos os países o ensino da História tem-se justificado, ora pelo seu carácter cívico e sociopolítico dos alunos (Proença, 1989; Santos, 2000), ora pelo carácter de transmissão e fixação de normas e condutas (Roegiers e De Tekele, 2004) ou ainda, como instrumento de luta contra a manipulação histórica do passado pelas elites (Lee, 2008; Rusen, 2001).

Talvez esta justificação esteja relacionada com o facto de a História representar um campo privilegiado de interação entre “o conhecimento do homem e da sociedade na multiplicidade de suas dimensões (...) e no constante dialogar entre o passado e presente, o individual e coletivo, o particular e universal” (Morais, 2008, p. 241). Por isso, nesta parte da investigação pretende-se analisar o papel da História para a formação dos alunos no período após a independência em Moçambique, identificando a sua função no currículo de ensino. A análise do ensino da disciplina de História é feita a partir dos sistemas educativos implantados desde o sistema herdado do colonialismo português em 1975, passando pela implementação das Leis 4/83; 6/92, desaguando na revisão de 2004/8 dos Sistemas Nacionais de Educação. Antes de fazer a análise do sistema educativo moçambicano, faz-se uma breve descrição das finalidades e razões de inclusão da História nos currículos de ensino, de forma geral.

5.6.1 A Contribuição da disciplina de História para a formação dos alunos

O ensino da História tem sido considerado fundamental para a formação dos alunos através da transmissão de legados e de referências do passado que se julgam significativos numa sociedade e num dado contexto. Por isso, existe diferença entre as finalidades da História enquanto uma área de saber escolar e a razão de seu ensino na escola (Santos, 2000). Para o autor, é o seu caráter formativo que justifica a sua inclusão no currículo. Nesse sentido, enquanto disciplina escolar o seu ensino é dependente do contexto social, político, ideológico assim como da influência do historiador, ou seja, da consciência histórica (e.g. Rusen, 2001). Mas também o papel formativo da História depende em parte das finalidades traçadas nos programas de ensino, do poder político, da ideologia ou regime (e.g. Santos, 2000) e do tipo de sociedade a que o ensino se propõe a formar (e.g. Proença, 1989).

Independentemente destes fatores a formação sociopolítica dos alunos está sempre presente pois, no currículo, a História constitui uma forma de “socialização cívica” materializada pelo estudo da cidadania (Santos, 2000). Daí resulta o entendimento de que a História tem sido reescrita, modificada e elaborada em função dos contextos vividos e das mudanças ocorridas numa sociedade. Por isso, o conhecimento de que as pessoas dispõem exerce múltiplas funções, dentre elas como “fontes de fixação identitária e cultural” (Perronoud, 1999, in Roegiers & De Ketele, 2004, p. 34,).

Enquanto ciência que lida com o passado das sociedades, o seu estudo requer a explicação e conhecimento do tal passado, a necessidade de debater, relacionar e confrontar as várias visões olhando criticamente o passado, de forma a ajudar o aluno a ter referências e a eleger os seus valores. Na qualidade de disciplina que lida com as sociedades humanas no tempo “é impossível não abordar o problema dos valores” (Proença, 1989, p. 118) dada a sua multiplicidade e diversidade social, cultural e política que caracteriza a História da humanidade. De acordo com Roegiers e De Ketele (2004) na História da humanidade distinguem-se quatro fases de evolução e de organização do sistema de educação. A primeira fase coincide com a antiguidade tendo-se prolongado até a idade média. Nesta fase, o conhecimento estava vinculado a aquisição de capacidades de leitura, comentários e de interpretação de textos, ou seja, “conhecer é tomar conhecimento dos textos fundadores e comentá-los” (Roegiers & De Ketele, 2004, p. 21). Por isso, os programas de ensino eram concebidos de acordo com este estatuto do conhecimento, em que as escolas eram consideradas lugares de transmissão e veículo de culturas. Para Proença (1989)

este modelo de conceção da educação consistia em moldar, transmitir e inculcar valores e ideias ao aluno de acordo com a imagem e pensamento do professor. Considera o aluno um elemento “moldável, passivo e dependente do educador” (Proença, 1989, p. 104), ignorando assim a capacidade e liberdade de pensamento do aluno. Este modelo baseia-se em metodologia rigidamente planificada e o ensino efetua-se através da repetição e memorização dos factos.

A segunda fase ocorre na idade moderna com o nascimento do “espírito científico” através da multiplicação do conhecimento das leis da natureza, baseados na observação e na experimentação. De acordo com essa perceção, “conhecer é assimilar os resultados das descobertas científicas e tecnológicas” (Roegiers & De Ketele, 2004, p. 22). Nesse sentido, o papel do professor consiste fundamentalmente em estimular a aprendizagem através de levantamento de problemas que suscitem a curiosidade e interesse no aluno (Proença, 1989). A preocupação com as disciplinas matemáticas e científicas contribuiu para que as outras áreas sociais perdessem seu lugar e importância no currículo.

A terceira fase decorre da revolução industrial onde a preocupação central era produzir mais em menos tempo para gerar mais lucros, daí que “conhecer é demonstrar seu domínio de objetivos traduzidos em comportamentos observáveis” (Roegiers & De Ketele, 2004, p. 22). Finalmente, a quarta fase, resulta do fim da segunda guerra mundial, quando os processos de globalização e da competitividade pelo mercado ficam mais salientes, demonstrando que a preocupação pela maximização dos lucros defendida nos currículos de ensino era incompatível ao novo contexto caracterizado pela liberdade sindical, pela previdência social e mercado competitivo (Roegiers & De Ketele, 2004). A partir dessas constatações, julgou-se necessário integrar a componente de qualidade, desenvolvendo-se assim um currículo baseado na aprendizagem de competências para a formação do cidadão multicultural. O currículo multicultural acentua a liberdade do aluno como sujeito ativo da aprendizagem. De acordo com Proença (1989) nesse tipo de ensino dá-se maior atenção a criatividade, a livre iniciativa e autorrealização do aluno. Defende-se a promoção de um ensino por descoberta, que ajude o aluno a relacionar-se com os outros membros do seu grupo. Apesar dos valores defendidos nestas teorias, a autora chama atenção para este modelo de ensino por não se ajustar a programação rígida de ensino, cabendo ao aluno decidir a sua aprendizagem. Situação esta que na sua ótica pode tornar o ensino limitativo e gerador de conflitos de valores já que cada um pode manifestar livremente. Por isso, Proença (1989) refere que na sociedade tradicional o ensino da História estava vinculado a formação de opiniões, de valores e ideologias de classes políticas e socioeconómicas dominantes.

No caso do ensino da disciplina de História em Moçambique pode-se afirmar que era meramente de carácter informativo apoiado na memorização de datas, de conceitos e a narração sucessiva de acontecimentos. A função da História consistia em transmitir valores, concebidos como absolutos, inquestionáveis e comuns a todos os membros da sociedade. Para Santos (2000, p. 373), a imposição de valores não é a estratégia ideal para a formação para a cidadania pois, “é um desrespeito pela autonomia dos alunos”. Na verdade, um ensino baseado na transmissão valores, visa perpetuar uma cultura considerada única, com finalidades de moldar e homogeneizar a cultura escolar. O aluno deixa de ser produtor da sua própria aprendizagem, passando a um simples reprodutor de conhecimentos construídos pelo poder político.

Contrariamente a esse modelo, na sociedade atual defende-se um ensino que concilie simultaneamente os interesses do aluno e a necessidade de promover capacidades de refletir (Proença, 1989). Para isso, só será possível a partir de um conjunto de inovações metodológicas de ensinos baseados na iniciação à pesquisa. Este método consiste essencialmente em colocar o aluno em contacto com todo o tipo de vestígios do passado para permiti-lo a usar, cruzar, manipular, a comparar, a criticar e avaliar os dados favorecendo assim o desenvolvimento do espírito crítico e “a formação cívica como futuro cidadão” (Proença, 1989, p. 114).

Nesta perspectiva o ensino de História tem o carácter formativo e relativo levando o aluno a compreender que os valores mudam de sociedade para outra em função dos contextos. Igualmente, o ensino da História deve ajudar o aluno a compreender que os valores resultam de escolha individual e coletiva. Pois na sociedade atual, o mais importante é a criação de condições de aprendizagem do aluno de forma a enfrentar os desafios da globalização. Daí que a função da História visa contribuir para a compreensão de valores, contrariamente a perspectiva tradicional em que os valores ocorriam através da escolha forçada ou por imposição. Para Rusen (2001, p. 177), um olhar amplo e diversificado sobre o passado impede que o saber histórico não se limite a servir os interesses das elites que lutam para controlar e apropriar-se dele, mas para “servir-se do conhecimento histórico como arma nessa guerra”.

Noutra perspectiva, Lee (2008) enfatiza que a História tem lugar importante no currículo de ensino por permitir o aluno a construir a sua imagem do passado, buscando lições que o ajuda a atribuir sentido ao presente. Na sua visão, o estudo do passado histórico só terá sentido para os alunos se for relacionado com o presente, respeitando para tal, o passado da forma como foi construído, interpretado e vivido e não “saqueando o passado para servir fins do presente” (p. 13). Na ótica de Gago (2008), a construção do conhecimento histórico no presente depende da forma como tal

passado é construído e compreendido. Ou seja, depende também dos significados que atribuímos ao longo do tempo.

Retomando o pensamento de Lee (2008) o resgate de memórias do passado para o presente não pode ser movido apenas por interesse individuais, mas também da coletividade, buscando a compreensão exaustiva da natureza do conhecimento e sua relação com os tempos históricos. Ou seja, a concepção de um ensino baseado unicamente pelos valores tradicionais locais deve ser substituída por uma escola nacional e global, que promova a pluralidade de valores. Por isso, o resgate do passado deve ajudar ao aluno desenvolver a capacidade de analisar, inferir relacionar os acontecimentos em função dos contextos em que ocorreram. Opinião semelhante é nos dada por Cainelli e Tuma (2008) ao defenderem que o que a criança precisa aprender através da História são as capacidades de análise e de crítica que sejam capazes de ajudar a compreender que a História é uma construção humana em constante modificação em função dos contextos. Os autores defendem a existência no presente de muitas versões sobre a História construídas e modificadas em função dos interesses, contrariamente a visão tradicional da História considerada única e imutável que tende a moldar os alunos sobre uma visão histórica comum do mundo.

No entanto, para que a História permita o desenvolvimento de capacidades libertadoras, Gago (2008) aconselha para o recurso de atividades que permitam a construção científica da História, ampliando a visão dos alunos sobre a realidade histórica ao longo do tempo. Ou ainda, a História deve ser “pensada pelo seu próprio valor” (Dilek & Gulcin, 2008, p. 97). Na visão destes, a História no currículo tem contribuído para a participação ativa do aluno na vida da sua comunidade em todas as escalas (local, nacional e internacional). Por isso, aconselham para a abordagem crítica e democrática como condição para o desenvolvimento do pensamento autónomo, a capacidade de convivência com os outros, a tolerância e a cidadania.

Por seu turno, Santos (2000) enquadra a cidadania como conceito atual surgido “quando o liberalismo (...) consagrou a conquista dos direitos civis e políticos” mais tarde traduzidos para outras formas de liberdades de consciência, de expressão e de participação na vida política dos cidadãos (p. 371). O ensino para a cidadania deve privilegiar todas as dimensões de socialização (e.g. Moraes, 2008) permitindo o aluno a saber selecionar os factos que considera útil para a aplicação no presente, contribuindo assim, para a formação de cidadãos baseados nos valores da sua cultura e da sociedade global. O ensino da História deve permitir o aluno pensar criticamente em função da complexidade e multiplicidade dos factos, de visões e contextos que o caracterizam. A democracia pluralista defendida pela autora passa pelo reconhecimento de “que as opiniões dos

outros povos são tão sensatas como as nossas (...) e diferentes daquelas a que estamos habituados” (Barton, 2004, p. 22).

Nessa vertente, democratizar a educação significa combater todas as formas de exploração e mecanismos de dominação existentes na escola. Formas essas que impedem a liberdade de expressão, que manipulam e apoderam-se de saberes impondo-os aos outros através de normas e regulamentos. De acordo com Santos (2000), a escola é uma das instituições sociais cujo objetivo é garantir a manutenção e a reprodução de sistemas educativos dominantes.

Por seu turno, Rusen (2001) explica que o pensamento histórico resulta da interpretação que fazemos, da visão que temos sobre o mundo, ou seja, a narrativa histórica “significa que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma História” (p. 154). Por isso, a narração histórica só tem sentido quando os acontecimentos são interpretados e enquadrados sequencialmente no contexto em que ocorreram.

Portanto, os processos de conceção curricular, a planificação e efetivação do ensino devem ser atividades socializadas a todos os níveis, tanto pela escola, pela comunidade escolar assim como a todos atores neles inseridos. Esse modelo de ensino dialogado e construído na base de consensos é o que se defende no mundo atual por permitir a convivência dos valores locais e globais rumo ao mundo multicultural. Nas palavras de Branco (2006), este modelo de ensino permite “a compreensão do outro segundo as coordenadas da sua cultura (...) procurando destacar em cada mensagem, o que é universável, construindo o Multiculturalismo” (Branco, 2006, p, 48). Nisso, o multiculturalismo que se pretende através da escola além de ser um processo consensual e interativo é também resultado de conflitos e de lutas contra os poderes hegemónicos que utilizam a escola como meio para perpetuar os seus ideais. Uma luta em busca de uma educação reflexiva, que busca a participação plena da comunidade, dos alunos e de todos atores sociais com vista a conhecer a si próprio, diagnosticando os códigos de conduta, lendo a cultura e tradição para que isso, ajude-o a compreender os outros e a saber conviver com eles, respeitando para tal, os seus padrões culturais.

5.6.2 A contribuição da História para a construção da identidade nacional em Moçambique

Foi descrito acima que a introdução do Sistema Nacional de Educação a luz da Lei n.º 4/83 resultou da contestação do modelo de educação colonial e da necessidade de formação de Homens livres da mentalidade colonial e sem bases étnicas. Nesse período, um dos aspetos mais salientes relacionava-se com a prevalência de línguas nacionais por parte da população moçambicana e a sua diversidade regional que constituíam entraves para a materialização da educação pois, nenhuma dessas línguas cobria a totalidade ou parte do território nacional (Rodrigues, 2011). Na visão de Firmino (2010), a diversidade linguística que caracterizava o país após a independência nacional, contribuiu para o baixo aproveitamento pedagógico, já que as crianças não compreendiam a língua de ensino. Esta situação prolongou-se até a década de 90, tendo obrigado as instituições de tutela de ensino a refletirem sobre a introdução do ensino Bilingue, que teve seu início em 1993 em duas províncias numa fase experimental, nomeadamente, Tete e Gaza (Benson, 1997).

Por seu turno, Mazula (1995) explica que de modo a ultrapassar esses problemas a Frelimo, definiu como objetivo central a formação da nação moçambicana através da integração das diversas etnias a uma nova realidade, a nação. Adotou ainda o regime de partido único baseado na ideologia marxista-leninista e elegeu a educação como base para a concretização desse projeto. A educação era vista como meio onde os seus ideais seriam disseminados com vista a criação de uma nação homogénea com interesses comuns que ultrapassavam aos particularismos étnicos e sociais.

O conceito de nação antes de 1884 era definido como a partilha da herança comum, da mesma língua, da raça, da religião e de um mesmo espaço geográfico (e.g. Hobsbawm, 2004). Nessa visão, a nação era concebida como resultado de partilha de laços de afinidade, de pertença ou de laços consanguíneos vinculados a um passado comum. De facto, Hobsbawm entende que a partilha desses traços facilita a coesão social. Por outras palavras, concebe-se a construção da nação a partir de elementos históricos e culturais, ou seja a partir de elementos pré-existentes, com os quais as pessoas se identificam. Foi este conceito de nação que a Frelimo usou para a constituição da identidade e unidade nacional. Por outro lado, a nação é vista como resultado da criação e imaginação humana (e.g. Anderson, 2012; Fanon, 1997), uma invenção humana com

vista a legitimação do poder. Portanto, o conceito de nação é bastante complexo, ambíguo e longe de ser consensual.

Por isso, Renan reconhece que nem a partilha de traços comuns do passado e nem a invenção humana por si só são suficientes para explicarem o conceito de nação. Por essa razão, a nação resulta da convergência de uma relação de fatores históricos e políticos operados ao nível de um grupo (Renan, 1982). Como salienta Fanon (1997), os partidos políticos no contexto de luta de libertação, defenderam a necessidade de criação de uma nação homogénea e sem bases étnicas, para tal, “muitas vezes serviram-se da língua nacional ou tribal” (Fanon, 1997, p. 52).

Assim, o conceito de nação revela-se bastante controverso o que faz com que o processo de sua (re)construção seja feita de diversas formas. Por exemplo, para o caso da Europa, Renan (1982) explica que enquanto para a Itália e Alemanha a nação resultou da união forçada pelos grupos vencedores, para a Bélgica, Suíça e Holanda a nação foi resultado da união manifestada de forma livre e direta entre as províncias.

Já no contexto africano, o processo de reconstrução nacional resultou da imposição feita pela colonização numa primeira fase, que culminou com a definição de um novo mapa político e geográfico africano e noutra fase, pela imposição liderada pelos movimentos de libertação de forma a criação de uma nação independente, homogénea e de interesses que transcendem aos particularismos étnicos (e.g. Graça, 2005; Fanon, 1997; Meneses, 2012; Sumich, 2008). De facto, Graça (2005, p. 22) observa que para o caso africano, particularmente para Moçambique “é possível afirmar que é o Estado que tem vindo a promover a formação da nação (...)”. Portanto, a criação da nação constituía imperativo para reprimir as discórdias internas (e.g. Graça, 2005; Meneses, 2015) e permitir a união (e.g. Mbokolo, 2007; Renan, 1982) dos povos a uma nova realidade. Por isso, a maior parte dos recém estados africanos adotaram regimes de partido único, os quais justificavam a necessidade de criar a nação (e.g. Kavanagh, 1977) de forma a agregar as múltiplas etnias numa só realidade e sob controle de uma só autoridade, a que Mbokolo chamou de “pai da nação” (Mbokolo, 2007).

Por seu turno, Meneses (2015) considera a nação moçambicana como resultado de um conjunto de referências memoriais do passado ligada a uma elite política, com a finalidade de afirmação e legitimação da sua hegemonia. Portanto, a visão da Frelimo para manter a hegemonia partia do princípio de que em Moçambique não havia classes sociais e conflitos, por isso, defendia-se a existência de um povo com a mesma cultura e mesmos objetivos (e.g. Meneses, 2015; Mbokolo, 2007).

De todas as formas descritas sobre a origem da nação, existe um elemento comum entre elas que é a dominação de uns sobre os outros. De facto, Mindoso explica que apesar da nação ser algo imaginada, inventada ou resulte da consciência coletiva “a sua construção recai sempre sobre a hegemonia de um determinado grupo social sobre os outros” (Mindoso, 2011, p. 7).

Assim, para o caso de Moçambique, aonde a diversidade cultural e étnica é marcadamente visível (e.g. Lopes, 2001), o processo de construção da nação moçambicana resultou de conjugação de dois fatores, um de ordem *social* e *étnico* (e.g. Basílio, 2010; Graça, 2005) ou cultural (e.g. Meneses, 2012) e outro de ordem *política* (e.g. Mindoso, 2011; Meneses, 2012; Sumich, 2008). A nível social ou étnico a construção da nação efetuou-se pelo combate a todos os vestígios do passado, ou seja, rompendo com toda a mentalidade colonial e combatendo todas as formas culturais e tradicionais das estruturas pré-existentes no período pré-colonial (e.g. Basílio, 2010; Cabaço, 2007; Mindoso, 2011). Portanto, o combate à tradição era legitimado pela necessidade de construção de unidade nacional, sem bases étnicas e tradicionais, aonde as pessoas se identificavam pela moçambicanidade e não pelos particularismos específicos da sua etnia ou cultura. De facto, Sumich (2008) explica que as razões desse combate derivam do facto de se pensar que a cultura tradicional estava associada à derrota e humilhação e fomentava o tribalismo, o regionalismo e obscurantismo que eram tidos como inimigos de desenvolvimento.

Nessa visão, o passado devia ser esquecido por não deixar boas lembranças para o presente e por não permitir criar sonhos coletivos futuros. Do passado se lembram as memórias que permitem formar a consciência das pessoas, sejam elas tristes ou alegres. Tal como nos lembra Renan (1982, p. 18) “amamos na proporção dos sacrifícios que consentimos, dos males que sofremos. Amamos a casa que construímos e que transmitimos”. Portanto, evocar memórias de um sofrimento comum de colonização contribuiu de forma significativa para a criação da identidade nacional. Pois “os lutos valem mais que os triunfos, pois eles impõem deveres, comandam o esforço em comum” (Renan, 1982, p. 19).

Além do sofrimento comum, outro aspeto evocado pela Frelimo foi a exaltação do heroísmo de luta de libertação nacional que permitiu criar uma nação através da recriação de um passado comum, partilhado e vivido pelas comunidades. Quanto ao segundo aspeto, a nação como construção política consistiu no monopólio de determinados meios de controle social pela Frelimo tais como a escola, os média e as associações de massas, através da adoção do partido único. Com esse monopólio, a Frelimo impôs a sua hegemonia sobre as populações. Como explica Graça

(2005), logo após a independência a Frelimo monopolizou o processo de produção do conhecimento tendo definido as linhas orientadoras de investigação.

Assim, passou a controlar o processo de produção do conhecimento com vista a formar a consciência histórica. Nesta vertente, apesar do conceito de nação supor uma construção a partir de elementos identitários comuns, de uma consciência ou representação coletiva de um povo, a sua construção, recaiu sobre a Frelimo como um grupo hegemónico que pensa e transmite sua visão sobre os outros (Mindoso, 2011). Desta forma a construção da nação em Moçambique obedeceu a esta realidade, tendo para isso recorrido a critérios étnico-culturais do passado (sofrimento coletivo imposto pela colonização) e, por outro, pela imposição política e ideológica da Frelimo. Por isso, as memórias sobre a luta armada de libertação nacional continuam “firmemente confinadas às próprias elites e a antiga base do nacionalismo tornou-se cada vez mais um indicador de estatuto de diferença social” (Sumich, 2008, p. 319).

Neste caso a Frelimo, chamou a si a responsabilidade de construir uma nação a partir de elementos novos, segundo a vontade e visão destes. Para o efeito, monopolizou as instituições de ensino procurando por essa via, transmitir a sua hegemonia e legitimidade através dos conteúdos do sistema de ensino em geral e nos livros escolares de uma forma particular.

Neste processo, a educação, como se disse anteriormente, constituía a base para a materialização e transmissão das políticas socialistas desenhadas às novas gerações. Desta forma, ao abrigo da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação foram traçadas as linhas gerais de educação propostas pela Frelimo, onde a História como disciplina curricular jogou papel significativo na formação das identidades. De acordo com Carretero e Van Alphen (2014) nos currículos escolares, a disciplina de História visa construir uma imagem do passado que crie um sentimento de pertença e estimule o patriotismo. É nessa perspetiva que os autores concluem que a História e seu ensino nos finais do século XIX tinha como finalidades a consolidação de identidades nacionais e ajudar a formação dos Estados-nação. De facto, o objetivo da educação em Moçambique visava desenvolver no seio da juventude “uma consciência nacional, patriótica, revolucionária, (...)” (MEC, 1983, s/p).

Foi nesta vertente que a História e seu ensino jogaram papel importante no processo de construção da identidade nacional, para tal buscando elementos do passado comum, mas também procurando construir novas realidades (e.g. Graça, 2005), resultando na produção de narrativas históricas enquanto forma de reinvenção do passado de forma a atribuir sentido ao presente (e.g. Carretero & Van Alphen, 2014). Desta forma, foram inventados novos valores que passaram a

orientar a nova sociedade baseada na ideologia marxista, uma suposta sociedade sem etnias e sem ligação com as mentalidades coloniais, em suma, uma sociedade fundamentada numa visão nacional.

Assim, podemos afirmar que o passado histórico de um povo é sempre uma seleção ou construção de uma narrativa dominante. Tal como afirmam Carretero e Van Alphen (2014), a maior parte das narrativas construídas e ensinadas resultam de uma relação de poder. Uma relação que tende a silenciar algumas memórias do passado e resgatar as que permitem configurar as identidades. Por isso, todas as tentativas de recurso a manifestações do passado pré-colonial foram combatidas e consideradas obscurantistas, acusadas de serem produtores de ignorância. Portanto, o único traço identitário do passado válido para a construção de novos valores eram as experiências de luta anticolonial e todas as formas de opressão e exploração que resultaram no sofrimento comum. Nesta onda, o sistema de educação passou a orientar-se na base desses princípios procurando construir uma imagem no aluno na base do sofrimento comum que uniu o povo para a luta de libertação nacional. Por isso, reconhece-se que a luta armada “nasce das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo de criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação” (MEC, 1983, s/p). De facto, estudo realizado por Meneses (2012) conclui que a História da luta armada de libertação constitui um dos fundamentos da estruturação da identidade sobre a qual se funda também o projeto da unidade nacional.

Através de ensino da luta armada procura-se transmitir um sentido de pertença e patriótico através da valorização e reconhecimento dos heróis da pátria. Por isso, a educação passou sob controle do Estado pois, visava passar uma orientação ideológica, um ensino mais prático e eficiente virado para a desconstrução do colonialismo e conseqüentemente, a construção da moçambicanidade. Este processo estava assente na ideologia Marxista adotada, que tinha como característica a centralização da economia e todas atividades. Este modelo concebia a educação como instrumento para o povo tomar o poder.

Nesse contexto, os manuais escolares enquanto tradutores dos objetivos educacionais, por um lado e por outro, por serem instrumento pedagógico mais privilegiados e acessíveis ao ensino, passaram a ser também objeto de controle. Pois os manuais escolares, enquanto instrumentos de mediação entre os programas de ensino e as práticas pedagógicas, assumem um papel preponderante na lecionação dos conteúdos de uma disciplina.

Em Moçambique após a independência, o manual escolar constituiu um instrumento pedagógico por excelência, dada a escassez de outras fontes de informação, constituindo até na maioria dos

casos, único material disponível nas comunidades locais. O valor do manual não se resume apenas “na sua importância como fonte de conteúdos de ensino, mas também cumpre um papel nas relações sociais e políticas” (Morgado, 2004, p. 25). Ou seja, para além da estruturação dos conteúdos programáticos da aprendizagem, os manuais são veículos de uma cultura e ideologia de um grupo dominante em determinado momento.

Pois, enquanto disciplina social, cumpre um papel na formação do aluno permitindo-o recorrer ao passado para a compreensão do presente. De facto, o que os alunos aprendem através do ensino de História é uma representação de narrativas dos grupos dominantes.

Daí que Carretero e Van Alphen (2014) concluem que esta seja a razão pela qual a disciplina de História tem sido fundamental para a formação da consciência coletiva. Pais (1999) observa que o estudo do passado constitui uma forma de conhecimento que permite descobrir como as pessoas convivem com o seu passado e como utilizam esses saberes para a sua organização. Trata-se da forma como os sujeitos interpretam o seu passado e como as lições do passado ajudam para a configuração das identidades no presente.

Tendo em conta a existência de várias formas de representar o passado, o ensino da História não deve estar ao serviço de uma ideologia ou de um grupo. A ser assim, implica distorcer o passado a ser ensinado, a seleção do que se ensina, silenciando as outras narrativas que têm significado para a compreensão histórica. Como refere Igreja (2004), identificamo-nos com o passado quando compreendemos o significado que ele representa. Assim, compreender o passado implica uma seleção de forma democrática, incorporando todas as narrativas que ajudam a explicar esse passado. Para Carretero e Van Alphen (2014), a reconstrução do passado baseada numa visão hegemónica e seletiva impede o conhecimento da verdadeira História, sob suas variantes e impede assim, o desenvolvimento do espírito crítico. Por isso, sugerem analisar o passado de acordo com os contextos, incluindo assim, as diversas formas de sua interpretação. Por outras palavras, significa buscar as experiências, as normas, os valores e as crenças das várias comunidades que coabitam num mesmo espaço e partilham o mesmo passado. Pois, o conhecimento histórico não pode ser pertença de um grupo social ou político, considerado absoluto, inquestionável e igual para todas as sociedades (e.g. Carretero & Van Alphen, 2014; Igreja, 2004). As sociedades humanas mudam com o tempo e os valores também mudam em função do contexto social.

Deste modo o ensino da História em Moçambique seguiu o modelo tradicional onde acreditava-se que o conhecimento histórico era absoluto, carregado de verdades inquestionáveis. Este facto era derivado, por um lado, pela ideologia dominante que concentrava em si, a produção e seleção do

que poderia ser ensinado nas escolas, por outro lado, devido à escassa pesquisa historiográfica em Moçambique e à falta de arquivos públicos.

A partir dessa visão, os currículos de História têm sido bastante criticados por não atenderem a inclusão das visões, das interpretações e das culturas dos outros povos que partilharam o mesmo passado (e.g. Carretero & Van Alphen, 2014; Cabecinhas, 2013; Mindoso, 2011). Carretero & Van Alphen (2014) explicam que enquanto as narrativas oficiais continuam a perpetuar uma História dominante, considerada única e inquestionável, na perspectiva de construção da unidade nacional, do heroísmo patriótico, os estudos culturais lutam para a desconstrução do saber hegemónico e dominante, tentando dar voz as outras narrativas dos grupos cujas Histórias foram durante muito tempo silenciadas.

Capítulo VI: Representações do Colonialismo no Sistema de Educação em Moçambique no período entre 1975 – 1992

Este capítulo procura descrever o percurso do sistema de educação implementado em Moçambique no primeiro período após a independência. Para o efeito, recorreu-se a análise de programas de ensino, de manuais escolares consubstanciado pela análise de depoimentos resultantes das entrevistas. A análise visava avaliar os objetivos do ensino da História e principalmente, do tema sobre o colonialismo desde a independência nacional, passando pela aprovação da lei do SNE até a sua alteração em 1992. A principal característica deste período foi a predominância do regime socialista de partido único. As representações do colonialismo neste período, integram além dos conteúdos dos programas de ensino, de manuais escolares, também, as visões dos técnicos, dos autores de manuais e dos professores que elaboram os programas, manuais e lecionam a disciplina de História.

6.1. Programas de Ensino de História (5ª a 9ª classes) de 1977

Foi descrito no capítulo anterior o processo de reformas e de revisões curriculares efetuadas em Moçambique desde a independência até à atualidade. Convém lembrar que esse processo se efetivou em quatro momentos históricos já descritos.

Neste capítulo, faz-se a análise de programas dos dois primeiros momentos acima referenciados, pelas seguintes razões: o primeiro momento (1975 - 1983) justifica-se pelo facto de constituir o início de ensaio de implementação curricular com conteúdos moçambicanos e o segundo (1983 - 1992), por ser aquele que marca a aprovação e implementação do Sistema Nacional de Educação. Além disso, os dois momentos acima apresentam em comum a ideologia marxista-leninista de partido único.

Foi explicado acima que com a independência nacional foi adotado em 1977 o programa intermédio para o ensino secundário que deveria vigorar até a aprovação da lei do Sistema Nacional de Educação. Neste período, a estrutura do ensino secundário integrava sete classes (5ª à 11ª) abarcando três graus. O primeiro grau do ensino secundário integrava duas classes (5ª e 6ª); o segundo, três classes (7ª, 8ª e 9ª) e finalmente, o terceiro com duas classes (10ª e 11ª). Esta estrutura do ensino secundário funcionou oficialmente até 1983 (com a aprovação da lei do SNE). Assim, nesta estrutura, o 1º ciclo do ensino secundário compreendia o primeiro e segundo

grau (5ª à 9ª classes). Por isso, os programas em análise integravam todas as classes do ensino secundário (5ª a 9ª classes) e encarados como de utilização obrigatória.

Deste modo, o programa em análise foi concebido na base das experiências da luta armada de libertação e da contestação do modelo de educação colonial, com a finalidade de que, “a educação deve dar-nos uma personalidade moçambicana que, sem subserviência alguma, assumindo a nossa realidade, saiba em contato com o mundo exterior, assimilar criticamente as ideias e experiências de outros povos (...)” (Samora Machel in MEC, 1977a, p. 3). Defende-se no programa que através da disciplina de História espera-se “formar um futuro trabalhador com espírito patriótico” (MEC, 1977a, p. 3). Trata-se de um homem novo, que reconhece a Frelimo como força libertadora da colonização e instrumento de edificação do socialismo e da identidade nacional.

Os programas surgidos em 1977 são da autoria do Ministério de Educação e Cultura e são designados por “Programas Reformulados do Ensino Secundário de 5ª à 9ª classe”. De forma geral, os objetivos do programa são divididos em políticos e científicos. Ao nível político o ensino da História visava cumprir objetivos prioritários de criar o sentimento da unidade nacional; de criar uma sociedade nova sem barreiras étnicas e culturais e livre da exploração capitalista perpetradas pela colonização. Ainda se enfatiza o trabalho como condição para a melhoria das condições de vida e de reconstrução nacional.

Nestes programas, a História é vista como instrumento que permite criar o sentimento de solidariedade e cooperação com outros povos. Por isso a História “deve ser encarada como uma arma poderosa na criação do Homem novo, um contributo eficaz face as tarefas de reconstrução Nacional (...)” (MEC/RPM, 1977a, p. 2).

Ao nível científico a História é encarada como ciência baseada no materialismo histórico e dialético que procura de forma objetiva e rigorosa as Leis do desenvolvimento social e suas relações de produção. Portanto, a luta de classes é vista como o principal motor da História e do desenvolvimento social.

Em relação a estrutura, o programa apresenta: introdução; objetivos, estrutura de conteúdos que compõem cada classe; o tempo previsto para cada conteúdo; as orientações metodológicas em cada conteúdo e os métodos de trabalho. De forma mais específica, passamos a analisar os programas por ordem de classes.

Para a 5ª classe, os conteúdos são referentes a História como ciência e o desenvolvimento da comunidade primitiva e neolítica em África. Para a abordagem dos temas destacam-se como pontos importantes as lutas de classes, o surgimento do Estado e da Religião como instrumentos

de dominação. A 6ª classe aborda conteúdos desde a decadência do Egito à conquista do islão; a expansão bantu; o islão e sua influência em África e a emergência dos primeiros estados em África. Na sua abordagem, recomenda-se aos professores a apresentarem as “características centrais das estruturas socioeconómicas dos Estados da África ocidental” (MEC/RPM, 1977a, p. 14). Recomenda-se igualmente a priorizar os modos de produção nos Estados africanos como elemento base da sociedade e as lutas de classes como motor do desenvolvimento da História.

Relativamente aos conteúdos da 7ª classe partem da formação e desagregação do Império Romano; o modo de produção feudal; a revolução comercial e 1ª colonização europeia. Destaca-se a acumulação primitiva de capitais como consequência da desagregação do modo de produção feudal.

Na 8ª classe inicia-se a abordagem do processo de formação e desenvolvimento do modo de produção capitalista, resultante da acumulação de capitais. Assim, sob ponto de vista político define-se como objetivo desta classe “dar aos estudantes uma visão das relações de exploração como essência deste modo de produção, (...) registar que em seu desenvolvimento ele gera o seu contrário” (MEC/RPM, 1977a, p. 12). Recomenda-se a dar ênfase a luta entre os operários e burgueses, demonstrando que o capitalismo é um obstáculo ao desenvolvimento por isso, a luta contra o capitalismo “levará à libertação de toda a humanidade” (MEC/RPM, 1977a, p. 12).

Na 9ª classe destacam-se conteúdos relativos as lutas de libertação na América latina, Ásia e África e as contradições imperialistas. Os objetivos fundamentais do programa estruturam-se em três níveis. No primeiro nível pretende-se demonstrar que “a luta de libertação dos povos oprimidos e a luta do proletariado nos países desenvolvidos transformam o ideal socialista do século XIX numa realidade em gestação na maior parte do mundo” (MEC/RPM, 1977a, p. 25). No segundo nível de objetivo pretende-se demonstrar o imperialismo como inimigo comum de todos os povos oprimidos rumo a construção do socialismo. O terceiro nível visa destacar a emergência em África de movimentos de libertação como resposta a luta comum contra a opressão.

Como pode-se observar, o programa intermédio em análise segue uma sequência cronológica partindo das origens até as lutas de libertação. Esse modelo de abordagem “pretende dar ao aluno a localização da História de Moçambique, da História de África e do mundo” (MEC, 1977a, p. 1). Por seu turno, a História mundial visa permitir o aluno a relacionar o colonialismo e a formação do movimento revolucionário de luta contra os males coloniais, de forma a desenvolver a consciência de tempo histórico, “sabendo que estuda o passado para compreender e agir no presente, preparando os tempos vindouros” (MEC, 1977a, p. 1).

Desta forma, a abordagem do colonialismo neste programa visa essencialmente ajudar o aluno a compreender o colonialismo como um sistema explorador do homem pelo homem, discriminatório nas suas políticas e fator desintegrador da estrutura social africana. Portanto, um estudo focado nos aspetos negativos do passado colonial que permite a sua condenação no presente, mas também que ajude o aluno a resgatar a sua personalidade, reconhecendo os seus heróis e, por isso, liderando processos de construção de uma sociedade nova.

6.2. Programas de Ensino de História (8ª, 9ª e 10ª classes) à luz da Lei n.º 4/83

Como foi descrito, o Sistema Nacional em Moçambique foi introduzido em 1983. Mas a elaboração dos respetivos programas de ensino foi efetuada em 1984. Com a aprovação desta lei, foi igualmente criada uma instituição junto do Ministério de Educação e Cultura, o Instituto de Desenvolvimento de Educação (INDE), com objetivo de apoiar a educação no processo de conceção curricular, na elaboração de programas e de outros materiais de ensino. Para o seu funcionamento, foi elaborado, no mesmo ano, um documento normativo de elaboração de currículo e de programas de ensino “Normas Gerais de Planificação Curricular”. Neste documento, apresenta-se a filosofia da educação, ou seja, os fins e objetivos, assim como “o tipo de sociedade que a educação deve servir” (INDE, 1984a, p. 1). Faz-se saber que os fundamentos da educação em Moçambique inserem-se “(...) na crítica da educação e do ensino na sociedade tradicional e colonial (...)” (INDE, 1984a, p. 2). O objetivo da crítica aos modelos de educação tradicional e colonial visavam segundo o documento, a construção de uma sociedade socialista, que luta pela unidade nacional, contra a pobreza e desenvolve o amor a pátria.

Assim foram definidas quatro fases de elaboração de programas de ensino: (1) introdução; (2) Definição de objetivos (por nível, grau ou classe); (3) seleção e estruturação do conteúdo de ensino e, (4) organização dos objetivos e conteúdos de ensino por unidades didáticas. Na base desse documento, foram elaborados os programas de ensino em análise, sob orientação do Partido Frelimo, com objetivos de apoiar o projeto de construção do socialismo. De acordo com a Lei n.º 4/83 do SNE, define-se que na República popular de Moçambique, a “Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado (...)” (art.º 1º, alínea). Por isso, os programas de ensino orientavam-se na base da ideologia desenhada pela Frelimo.

Os programas de ensino em análise definem como objetivo do Sistema Nacional de Educação, a formação da nação, baseada no modelo de “Homem Novo”. Um homem capaz de aplicar os

princípios “do materialismo Histórico na análise dos fenómenos sociais” (INDE, 1984b, p. 2). Por isso, o ensino da História visava “(...) contribuir para formar um futuro trabalhador com espírito patriótico, internacionalista, munido de uma conceção científica (...)” (INDE, 1984c, p. 3). Para a concretização desse projeto, a disciplina de História era encarada como instrumento de construção da consciência nacional, através de memórias do passado. Um passado colonial, construído na base de sofrimento comum e transmitido aos alunos com vista a reconhecer a Frelimo como força libertadora e “instrumento de destruição do capitalismo e da edificação da sociedade socialista (...)” (INDE, 1984b, p. 2). Ainda, pretendia-se através de ensino da História desenvolver o patriotismo e o sentido de pertença a uma nação livre de dominação.

Neste Sistema de Educação, o ensino secundário era composto por três classes (8^a a 10^a classes) e a abordagem do colonialismo era feita na 8^a e 9^a classes, respetivamente. Na 8^a classe, abordavam-se cinco unidades, nomeadamente: a transição do feudalismo ao capitalismo na Inglaterra; a revolução Industrial; a revolução burguesa em França; o movimento operário e finalmente, o imperialismo. Relativamente a 9^a classe, dá-se continuidade aos conteúdos da classe anterior, com três unidades nomeadamente, as Lutas de Libertação na Ásia e América latina; o colonialismo e a última unidade, África após Segunda Guerra Mundial e o reforço da consciência nacional. Todas as unidades neste programa tratam do colonialismo.

O colonialismo é abordado como um meio de “exploração do homem pelo homem (...) [e um meio que gerou] o subdesenvolvimento” (INDE, 1984b, p. 3). Por isso, o mesmo programa orienta aos professores para a necessidade de “mostrar-se a complementaridade entre o imperialismo e a dependência dos países do terceiro mundo às potências capitalistas” (INDE, 1984b, p. 4).

Os programas de ensino apresentam uma estrutura horizontal, contendo, os objetivos gerais, atividades ou exercícios, o tempo disponível para cada unidade, as orientações metodológicas e a bibliografia a ser usada. São definidos quatro tipos de atividades, desde a interpretação de fontes variadas, a exposição de factos históricos, a elaboração de resumos e mapas e a elaboração de trabalhos pessoais.

Apesar de se propor atividades de natureza variada, a exposição da matéria pelo professor constitui a estratégia mais visível, a avaliar pelas orientações metodológicas patentes. Para estes programas a aprendizagem centrava-se no professor pois, entende-se que “o aluno só pode estudar um texto do manual se o professor lhe orientar” (INDE, 1984b, p. 5).

No que se refere as orientações bibliográficas, aconselha-se ao professor a recorrer apenas a fontes definidas pela Frelimo e a “(...) textos sobre o marxismo-leninismo, documentos importantes

do partido constituem o sustentáculo metodológico para fazer da História um elemento ativo na luta de classes” (INDE, 1984b, p. 6). Assim, os programas de ensino em análise seguem uma orientação monolítica, cuja planificação estava centralizada na ideologia vigente.

6.3. O Manual escolar de História da 9ª classe, 1990

- **Autoria**

O manual escolar da 9ª classe publicado em 1990 tem como título “Da Aurora do Capitalismo às Vésperas da Primeira Guerra Mundial”. É de autoria de Abel Assis, Gulamo Tajú e Luís Covane, editado em 1990, pela Edições ASA - Portugal. Este manual resulta da adaptação do livro *História Ativa 2* de Anibal Barreira & Mendes Moreira (editado em 1986, sob alçada de Edições ASA - Portugal). Teve um período de uso de cinco anos (1990-1995).

- **Estrutura e planificação do Manual sobre o colonialismo**

O manual escolar em análise possui um total de 208 páginas, das quais 59 são dedicadas ao tema do colonialismo. Apresenta-se estruturado em três unidades temáticas: unidade I - Formação do sistema capitalista mundial (Séculos XV-XVIII e início do século XIX); unidade II - Capitalismo industrial e Movimento Operário; e a unidade III - Do Capitalismo Industrial (Séculos XVIII e XIX) ao Imperialismo (fins do Século XIX e início do Século XX).

Nos aspetos ilustrativos o manual apresenta imagens, gráficos e mapas que de tal forma complementam as informações nele contido. São apresentados exercícios práticos ao longo do texto e no final de cada unidade temática. Apresenta objetivos e metas a atingir no início de cada unidade temática.

O manual escolar da 9ª classe (1990) aborda de forma geral o processo de formação do capitalismo e seus impactos na expansão europeia e comércio colonial. Desta forma, o colonialismo como tema é abordado neste manual em duas unidades, sendo a primeira e a terceira unidades, respetivamente. Na primeira unidade - Formação do Sistema Capitalista Mundial (Séculos XV-XVIII e início do Século XIX). Os capítulos que abordam sobre o colonialismo são: expansão europeia e comércio colonial e o Mercantilismo: seu papel na pilhagem das colónias e acumulação de capitais pelos estados europeus.

Na terceira unidade temática - do capitalismo industrial (séculos XVIII e XIX) ao imperialismo (fins do Século XIX e início do Século XX), o colonialismo é abordado em três capítulos, a saber: início

do imperialismo e política imperialista; luta dos Estados africanos contra a ocupação efetiva e o agravamento das contradições imperialistas. Em termos gerais, o colonialismo é abordado em 59 páginas, representando $\frac{1}{4}$ do manual. Quanto a periodização do colonialismo, parte-se da expansão europeia e o comércio colonial até as lutas dos Estados africanos contra a ocupação efetiva.

- **Coerência entre programa de ensino e manual escolar**

No que concerne a coerência entre os objetivos do manual e do programa de ensino, verifica-se coincidência na estrutura entre si. Ou seja, os objetivos do programa são em muitas vezes refletidos no manual. A título de exemplo, o programa de ensino define como um dos objetivos da primeira unidade, compreender que a sociedade capitalista “baseia-se na exploração dos operários, de todo o povo bem como na pilhagem colonial pela burguesia” (INDE, 1995a, p. 21). Desta forma, o manual escolar segue de forma rígida essa abordagem, tentando demonstrar que a sociedade capitalista caracterizou-se pela agressividade, pela exploração e pilhagem das sociedades desfavorecidas. No manual escolar pode-se ler “Os europeus não se contentaram (...) com o estabelecimento de relações comerciais pacíficas, (...) utilizando a sua superioridade militar conquistaram à força os territórios e povos que encontravam” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 35). Ainda, no mesmo manual escolar “a expansão significou a pilhagem das suas riquezas (...)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 42).

De acordo com o programa de ensino da 9ª classe, a abordagem sobre o sistema capitalista deve permitir o aluno compreender a razão da formação de movimento operário, que mais tarde, traduziu-se na causa principal da luta das massas contra a exploração. Nessa perspectiva, a abordagem do capitalismo no manual é feita no sentido de demonstrar o seu caráter exploratório, discriminatório, como condição essencial para a acumulação de capitais. Por conseguinte, essa razão impeliu a revolta dos povos oprimidos contra os males do sistema capitalista. De acordo com o programa, a abordagem do sistema capitalista e as suas formas de atuação deve permitir ao aluno entender melhor como as massas populares lutaram para a sua libertação. Portanto, as lutas de resistências africanas constituem uma das formas de reação aos males causados pela colonização na exploração e na pilhagem das suas riquezas.

Relativamente à coerência entre objetivos e os conteúdos do manual, verifica-se que são apresentados os objetivos gerais no início de cada capítulo, aos quais são denominados por “metas a atingir”, e os específicos, designados por “ser capaz de”. Na análise destes e relacionando-os

com os conteúdos patentes, nota-se em grande parte que os conteúdos não respondem aos objetivos preconizados de forma integral. Por exemplo, no capítulo dois (2), o manual apresenta como objetivo específico “explicar as consequências económicas, políticas, sociais e culturais da primeira expansão europeia” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 23).

Entretanto, os conteúdos apresentados não levam ao alcance deste. Porque o manual dedica-se a detalhar as consequências positivas da expansão europeia para os povos americanos e africanos, subentendendo-se assim que os povos colonizados em nada contribuíram para as culturas ocidentais. Pode-se ler “os europeus levaram para América os seus animais domésticos, (...) os povos europeus em expansão influenciaram as populações dos outros continentes (...). Esta influência é sobretudo notória na América e em África” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 41).

Ainda, apresenta-se como objetivos do Mercantilismo e seu papel na pilhagem das colónias, a aquisição de conhecimentos sobre “a importância do mercantilismo para o desenvolvimento dos países europeus e o subdesenvolvimento das colónias (...)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 71). Nisso, os conteúdos apresentados no manual escolar não demonstram como o mercantilismo contribuiu para o subdesenvolvimento das colónias. Este tema é apresentado no manual escolar em três pontos: 5.1 o Mercantilismo na península Ibérica; 5.2 o Mercantilismo Agro-Holandês e 5.3 o Mercantilismo francês. Portanto, além de não abordar o mercantilismo em África, igualmente não se faz referência a sua contribuição para o subdesenvolvimento das colónias.

No que concerne a coerência entre conteúdos e imagens do manual, constatou-se que este apresenta ilustrações coloridas em consonância com a idade dos alunos, embora as imagens, os documentos e os mapas apresentados não façam referência à fonte consultada. O que retira em parte, a credibilidade científica do manual, podendo assim inibir o processo de pesquisa e de desenvolvimento do espírito crítico do aluno. A partir das imagens apresentadas no manual para ilustrar a expansão europeia, comércio colonial e a sociedade capitalista, podemos constatar uma representação binária de africanos e europeus, sendo a Europa representada pelo alto desenvolvimento económico e científico de sua burguesia. É representada uma imagem ilustrando um europeu bem vestido e rico (detentor de produtos de variadas origens, dentre elas, germânica, francesa, Norte americana, belga e russa). Por seu turno, os africanos das colónias são representados por caricaturas que mostram um povo pobre (de tronco nu), subdesenvolvidos e sujeitos a escravatura europeia.

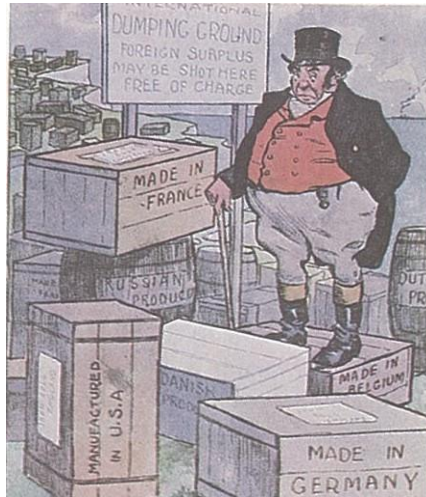


Figura 1 - Representação da burguesia europeia “Alta burguesia (grandes industriais, comerciantes, financeiros, proprietários)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 149)

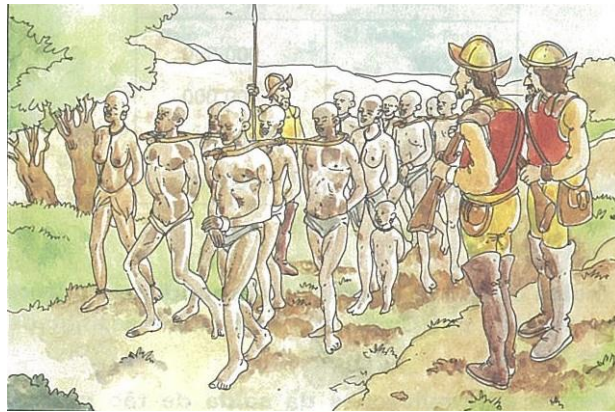


Figura 2 - Representação dos africanos sujeitos a escravatura “Homens, mulheres e crianças levados como escravos” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 37).

Deste modo, pretende-se com as imagens mostrar a exploração dos europeus sobre os africanos. No mesmo sentido, ao apresentar-se na mesma figura um considerável número de africanos conduzidos ao tráfico de escravos por apenas três europeus reforça a suposta superioridade destes e a capacidade de seu controle sobre os africanos. Se por um lado, a descrição feita pelos autores pretende explicar o desnível de desenvolvimento económico e científico entre Europa e África, por outro, procura relacionar o desenvolvimento económico europeu com a colonização.

Como foi referido acima, o manual resulta de uma cópia de um outro manual português *História Ativa 2* da autoria de Anibal Barreira e Mendes Moreira, e posterior adaptação feita pelos autores moçambicanos tentando enquadrá-lo à realidade do país. Provavelmente, tal aspeto, aliado a falta de tempo e de pessoal qualificado para o efeito tenha concorrido para essa prática.

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Olhando para os objetivos patentes no manual pode-se concluir que o colonialismo é representado como um mal, a razão do subdesenvolvimento das colónias e por seu turno, o desenvolvimento da Europa é apresentado como resultado da pilhagem das riquezas africanas. De acordo com o manual, para os países europeus, a expansão “significou uma rápida acumulação de riquezas à custa das colónias (...) [enquanto] para os povos das colónias, a expansão significou a pilhagem das suas riquezas (...)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 42). Ainda, há pretensão, tanto no manual assim como no programa, de destacar a ideologia socialista como movimento libertador dos povos colonizados. Na abordagem do tema o movimento operário, o programa orienta aos professores para darem ênfase as ideologias de Marx e Engels, como exemplos de “grande valor para a educação política dos alunos” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 30). De facto, o manual começa por abordar o tema “a formação do sistema capitalista mundial”, indo desaguar na “luta dos Estados africanos contra a ocupação efetiva”. Desta feita, procurando, numa primeira fase, relacionar o capitalismo e a pilhagem colonial. Aliás, o próprio manual descreve que o capitalismo contribuiu para a acumulação de capitais e o desenvolvimento das técnicas de navegação, que por sua vez conduziram as potências europeias a dominarem o mundo. E na ótica dos autores, “a aplicação do capital proveniente do saque a mosteiros, ou adquirido através do comércio, da pirataria e da pilhagem colonial ou do tráfico de escravos, estimulou o desenvolvimento da indústria (...) permitindo-lhe consolidar o poder marítimo e comercial (...)” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 89).

Portanto, a partilha de África e a intensificação da pilhagem das riquezas africanas são atribuídas a necessidades de acumulação de capitais por parte das nações europeias. Já na segunda fase, o manual procura relacionar a exploração e pilhagem colonial com as causas do desencadeamento de lutas anticoloniais. É referido no manual que “por todo o continente, os africanos resistiram, negando a dominação e ocupação estrangeiras” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 197). O fracasso das resistências africanas à ocupação colonial é atribuído ao poderio económico dos europeus, a integração de exércitos de outras colónias e sobretudo, a superioridade bélico-militar. De facto, o manual apresenta imagens representativas de europeus montados a cavalo, munidos de armas de fogo e de outros artefactos de guerra que os africanos não possuíam.



Figura 3 - Representação do poderio bélico- militar dos colonos europeus “Colonos (bóeres) da África do sul” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 186)

A superioridade bélico-militar dos europeus é descrita no manual como sendo a causa principal da derrota das resistências africanas levando os seus chefes à prisão. É representado no manual escolar a prisão de Ngungunhane, um dos imperadores de Gaza, num empreendimento dirigido por Mouzinho de Albuquerque, então Governador do distrito militar de Gaza.

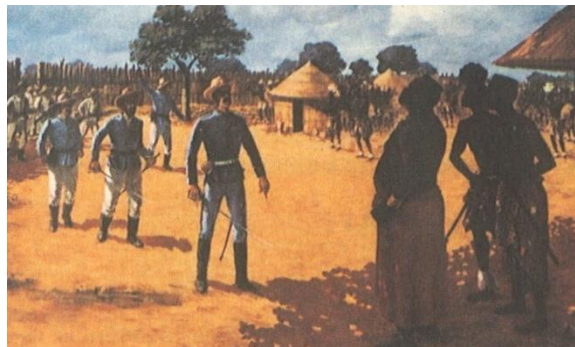


Figura 4 - “Prisão de Ngungunhane em Chaimite” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 191)

Portanto, a prisão de Ngungunhane é representada não apenas como o fim das resistências na região sul de Moçambique, mas também o início de uma nova era marcada pela exploração e de sujeição dos moçambicanos ao trabalho forçado. Procura igualmente mostrar o poder do exército colonial e a natureza violenta do seu sistema de Governo, que sujeitou os povos moçambicanos ao pagamento de pesados impostos e ao trabalho forçado. Esta afirmação é reforçada através de ilustrações que representam algumas das formas de exploração levadas a cabo pelos europeus.



Figura 5 - Formas de exploração a que os moçambicanos foram sujeitos “Trabalho forçado na construção do posto de Nametil, em 1910” (Assis, Tajú & Covane, 1990, p. 197)

Por isso, as narrativas históricas patentes no manual procuram elucidar este facto, transmitindo conhecimentos sobre a realidade vivida no período colonial, e de outro lado, para mostrar o esforço empreendido pelos líderes e chefes africanos, em relação à opressão estrangeira.

Portanto, o manual em análise segue uma orientação marxista, procurando moldar e repassar essa ideologia aos alunos. Há forte ligação entre o programa e o manual na concretização desse objetivo. Define-se no programa que um dos objetivos de ensino na abordagem do tema “os movimentos de libertação nacional” é o de analisar a luta armada e sua influência para a construção da sociedade socialista em Moçambique. Para isso, o mesmo programa recomenda como atividade a realizar na sala de aulas, a organização de “palestras orientadas por um veterano de luta armada” (INDE, 1984b, p. 20). Assim, procura-se através do ensino do colonialismo transmitir o aluno, a contribuição do socialismo no desenvolvimento dessa luta e a valorização da independência e dos seus libertadores.

Por isso, os temas mais enfatizados também se relacionam com a pilhagem, a exploração, a escravatura, a ocupação efetiva dos territórios e, finalmente, as resistências ao domínio colonial e as revoluções populares apoiadas pelo socialismo. Situação semelhante ocorre nas personagens mais destacadas no manual, que estão intimamente ligadas aos temas descritos. São destacadas de forma particular Mouzinho de Albuquerque, como colonizador e Ngungunhane como resistente e herói do país. Apesar de se fazer menção aos resistentes no centro do país (tais como Macombe Hanga e Cambuemba) e no Norte do país (Mataca e Farlahi), não são ilustradas por meio de imagens.

Como se pode ver, mais uma vez, o manual dá mais relevo a personalidades ligadas por um lado à colonização e, por outro, as resistências à ocupação colonial com maior ênfase para o Sul de Moçambique.

6.4 A visão de técnicos do INDE

Como foi referido na metodologia, a pertinência de realização de entrevistas junto de técnicos do INDE resultou do facto de estes serem um grupo determinante na organização e definição de políticas educativas. Concebem em primeira instância, os currículos e programas de ensino, dos quais, resultam os manuais escolares. Por isso, houve a necessidade de auscultar os técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, sobre a sua conceção relativa ao assunto em estudo. Foram entrevistados dois técnicos que a instituição previamente selecionou, dos quais um do setor de História e o outro, da área geral (Planificação). Os dois técnicos possuem acima de trinta anos de experiência profissional em diversas áreas de educação.

- **Elaboração de Programas**

Para aferir junto dos técnicos como era o processo de elaboração de programas de ensino da disciplina de História foi-lhes questionado, “qual era a principal fonte de conteúdos que compunham o programa de História”. Na resposta a questão, os entrevistados referiram que a elaboração de programa de ensino envolvia várias fontes. Mais especificamente, o entrevistado (P) defende que os programas de ensino resultavam de “Diferentes fontes, documentos históricos e governamentais (...) de orientação partidária da ideologia marxista e leninistas (...) era a fonte de inspiração para elaboração dos programas” (P). Na verdade, tratando-se de um período histórico em que vigorou o regime de partido único e de ideologia socialista era evidente que os programas traduzissem tal finalidade.

Portanto, ambos entrevistados que o poder político vigente interferia no processo de elaboração destes documentos. Como ilustra um dos entrevistados que apesar de essa influência não ser bastante determinante, “eles nos instruem [como abordar cada tema em função do contexto] que no momento atual é necessária reforma nessa área, é essa a interferência” (O).

Questionados sobre “as orientações dadas na elaboração dos programas de História”, os entrevistados referiram haver orientações mesmo que de forma não determinante. Para o entrevistado (P) é mais categórico ao afirmar que “no período de partido único deveríamos nos

cingir na linha orientadora do partido, nas suas diretrizes e programas” (P). Portanto, a interferência referida pelos entrevistados estava relacionada com a centralização e controlo da educação pelo Estado, com vista a garantir o alcance dos objetivos que com ela se pretendiam.

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Para saber “como era a abordagem e que finalidades representava o ensino do colonialismo no Sistema Nacional de Educação à luz da Lei n.º 4/83”, os entrevistados foram convergentes nas suas ideias ao referirem que apesar de não haver uma orientação clara para uma abordagem negativa do colonialismo:

estávamos a sair do jugo colonial e havia necessidade de resgatar a nossa identidade cultural (...). Penso que não havia orientação clara na abordagem do colonialismo. Podia-se subentender que o tema deveria servir para mostrar como um mal, que não foi bom, que tinha xibalo⁴...que o colonialismo tinha que ser combatido (...) (P).

Por essa razão, a abordagem do colonialismo era “bastante dura e negativa” porque falava-se “da opressão colonial, dos males que justificaram os africanos a revoltarem-se (...) porque de facto, oprimiu o povo moçambicano. (...), a linguagem que era usada era muito violenta” (O). Na visão dos entrevistados, a abordagem do colonialismo, visava contribuir para a criação de um passado comum entre os moçambicanos, condição necessária para a construção da identidade nacional. Recorde-se que o período logo após a independência em Moçambique foi marcado por um projeto de construção da identidade nacional. Uma identidade nacional baseada na eliminação dos vestígios coloniais assim como das diferenças étnicas e culturais que caracterizavam o país. Daí que este projeto passava necessariamente por transmitir através da escola uma imagem negativa do colonialismo, sem dar, no entanto, a oportunidade ao aluno de fazer crítica ao sistema vigente.

⁴ Referência a uma das formas de trabalho forçado implementada no período do Estado Novo em Moçambique.

6.5. A visão de Autores de Manuais escolares

- **Elaboração de Manuais escolares**

Para perceber como surgiu a ideia de elaborar manuais escolares e os critérios usados para a sua seleção foi questionado aos quatro entrevistados sobre “as motivações que os conduziram a produzir manual”. Na resposta a questão, três autores afirmaram que a ideia de elaboração de manuais escolares surgiu a convite de amigos que já tinham experiência na elaboração de manuais escolares para o ensino primário (K, L, N) e um referiu a sua origem por meio de um convite formulado pelo Ministério de Educação na altura (M). Na visão deste, a ideia de elaborar tais instrumentos surge num contexto em que não havia manuais escolares para o ensino Secundário geral e ainda, o sistema educacional ressentia-se de escassez de recursos humanos qualificados para a sua elaboração. Por isso, “quando [os alunos] transitam para 8ª classe não havia manuais (...) fomos chamados pelo Ministério da Educação na pessoa do Vice-Ministro, (...) era preciso fazer um trabalho rápido de menos de 6 meses para a produção de manuais (...)” (M).

Portanto, segundo o autor (M), a necessidade de produção desses manuais escolares em tempo curto visava garantir que os alunos a serem inscritos na 8ª Classe continuassem a manter o mesmo ritmo de aprendizagem através de manual escolar que já era prática desde a introdução da 1ª à 7ª Classes. Apesar de se manifestar a vontade de dotar o ensino de manuais escolares, prevalecia ainda o crónico problema de escassez de quadros qualificados para a sua elaboração. Por isso, os autores referem terem sido seleccionados pela confiança do próprio Ministério de Educação ou mesmo pelas experiências anteriores de produção de manuais primários e de outros textos de apoio. Nas suas palavras, os autores dizem “eu tinha uma recolha grande de materiais, (...) em 1992 surge um projeto de INDE para escrever manuais e o convite de amigos que sugeriram que escrevesse o manual da 10ª classe, (...) o requisito foi o da confiança” (L); por outro, “(...) eu já tinha trabalhado com o [Luís Covane] na produção do Manual de História destinado aos trabalhadores do AGRICOM (Empresa estatal de Comercialização Agrícola) (M). Por um lado, os autores foram seleccionados em função da sua área de formação profissional, ou seja, o facto de serem professores de História, e, por outro, pela experiência na produção de textos e documentos de apoio e, pelo facto de serem um grupo restrito de moçambicanos que dispunha de educação média ou superior nos primeiros anos após a independência.

O manual escolar enquanto instrumento de apoio pedagógico é ao mesmo tempo, veículo de ideologias, de normas e de modelos de conduta aceites numa sociedade (Vidigal, 1996). Por isso, a sua produção e o seu uso tem sido objeto de controlo do poder (Magalhães, 2011). Deste modo, para aferir o nível de influência do poder político no trabalho dos autores de manuais escolares foi questionado sobre “as orientações dadas na elaboração de manuais escolares”.

Nas respostas, todos os autores afirmaram ter havido orientações na elaboração do manual escolar, através dos programas de ensino. Especificamente, um dos autores refere “a única coisa exigida era que os manuais refletissem os conteúdos programados” (L); por seu turno, outro entrevistado refere também “(...) o programa do ensino é que orienta a elaboração do manual” (M).

Na ótica dos autores, as orientações contidas nos programas de ensino estavam relacionadas com o contexto político que o país vivia (regime de partido único). Segundo eles, esta realidade política e ideológica vigente na altura, influenciava nos modos de produção do conhecimento e na explicação histórica. De facto, referem “o tempo histórico em que eu escrevo este manual é uma altura digamos monolítica (...). Tínhamos praticamente todos, o mesmo alinhamento” (L). Era esse alinhamento político e ideológico que influenciava a abordagem dos conteúdos plasmados nos programas de ensino com vista ao alcance dos objetivos preconizados pelo sistema.

De forma a manter o controlo do processo de produção de manuais escolares, os entrevistados afirmaram que o Governo vigente monitorava o seu trabalho por via das editoras (K e N), em primeiro plano, seguindo depois, para o Ministério de tutela da Educação. Nas suas palavras o entrevistado (N) descreve que “a monitoria era feita pela editora e depois os manuais eram elaborados e enviados ao Ministério que os avaliava em função das orientações metodológicas e dos objetivos definidos no programa” (N). Enquanto os entrevistados (L e M) apontam para o INDE como órgão de monitoria do trabalho dos autores pois, nas suas palavras “era o INDE que monitorava (...) mais tarde foi introduzido o Conselho de Avaliação do Livro Escolar (...)” (L).

Portanto, apesar dessa divergência, os autores concordam que em última instância, eram as instituições de Educação que faziam a monitoria e avaliação dos manuais escolares em função dos objetivos e conteúdos do programa de ensino. Na realidade, a única editora existente na altura, a Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME), assim como o INDE, eram instituições do Estado. Nas palavras dos autores, a monitoria visava controlar a ligação ou a correspondência dos objetivos do programa de ensino com a abordagem feita no manual. Este facto é demonstrado por um dos entrevistados ao referir que “(...) eu distraí-me um pouco na abordagem do feudalismo

(...) tinha falado do feudalismo Chinês. (...) Na revisão ou na correção eles foram claros ao referir que no programa não se faz alusão ao feudalismo Chinês é necessário retirar” (N).

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Como se referiu anteriormente, o objetivo da educação no período após a independência em Moçambique, visava formar o “Homem novo”. Um Homem baseado na “igualdade” e ao mesmo tempo, diferente da “conceção colonial”, que era excludente e baseada na estratificação social.

De acordo com Pedra (2002), cada currículo de ensino corresponde aos valores, as vontades, as normas de convivências de um povo. Por isso, para avaliar a ideologia marxista e socialista vigente na altura e sua influência na abordagem sobre o colonialismo nos manuais escolares, questionou-se aos autores “se haviam orientações específicas na abordagem do colonialismo nos manuais”.

Nas suas respostas, todos os entrevistados consideram ter havido orientações para o efeito. Para uns (K, N), as orientações para abordar o colonialismo estavam contidas nos programas de ensino.

Nas suas palavras o autor (K) afirma:

os programas são claros, a única coisa que o autor tenta fazer é procurar uma informação mais atualizada. (...). Os programas orientam neste sentido e não os autores, (...). É verdade que a experiência do autor em termos de como deve abordar esta questão do colonialismo é fundamental, é preciso ver aqueles aspetos positivos e negativos (K).

Nesse sentido, para os entrevistados (K, N), os programas orientavam para uma “abordagem imparcial” do colonialismo pois, “(...) o nosso objetivo é estar ao lado da verdade (...), tentar ao máximo distanciarmo-nos e não tomar partido” (N).

Para eles, além dos programas escolares, a experiência do autor considerava-se fator importante que interferia na forma de abordagem do tema. O que significa que mesmo que os programas não orientassem para tal abordagem, os autores deveriam fazê-lo em função do seu conhecimento, de suas experiências e influências político-ideológicas trazidas desde os tempos de estudante. Como mostra um dos entrevistados “(...) se bem que podemos falar de uma orientação, era a de olhar para todos os males do presente como resultantes do colonialismo (...) tínhamos sido formatados (...) e não havia muita dificuldade em aderir e mostrar essa perspetiva” (L). Portanto, além do programa escolar que orientava nesta perspetiva, havia uma formatação político-ideológica dos autores enquanto alunos numa primeira fase e noutra, como professores do sistema de ensino, no sentido de abordar o colonialismo de forma negativa.

Assim, os entrevistados chegam à conclusão de que existiam duas fontes de orientação para a abordagem do colonialismo, uma resultante do programa escolar e a outra, da experiência do autor como resultado da formação e de inculcação de valores sobre o colonialismo enquanto aluno do sistema. Como demonstra um dos entrevistados “éramos materialistas confessos (...) e tínhamos passado por uma formação com professores que nos davam esta orientação e tínhamos os programas” (L). De facto, apontam os entrevistados, as aulas de educação política havidas na altura, que tinham um cunho de orientação marxista que procurava abordar os males do colonialismo e enfatizar a luta das massas populares na construção da nação.

De modo a ter uma visão sobre as finalidades de ensino do colonialismo foi questionado aos entrevistados “como era abordado o colonialismo e quais eram os objetivos nos manuais escolares”. Mais uma vez os entrevistados divergiram nas suas respostas. Para os autores (K, N) apontam que o colonialismo era abordado com o objetivo de o aluno compreender a sua História, no sentido de exaltação da nação e o espírito de valorização e de reconhecimento dos seus heróis. Nas suas palavras, um dos entrevistados refere:

acho que o objetivo primeiro é conhecer a História do próprio país (...) é um facto que nós fomos colonizados, então não é possível descorar ou passar por cima dessa informação (...) aborda-se o colonialismo e logo a seguir o nacionalismo (...) para mostrar esta importância de os povos se autoafirmarem e tentarem construir a sua própria História, porque em algum momento nós fomos aculturados e perdemos uma parte na nossa cultura, da nossa História, então na fase do nacionalismo há a tendência de fazer afirmar esta nossa tradição, o espírito de nação (K).

Assim, no entender destes, o tema era abordado no sentido crítico, com vista a ajudar o aluno a compreender o colonialismo como uma etapa da História do passado, marcada por exploração e humilhação, mas que, no entanto, inspirou e uniu os moçambicanos a lutarem para sua autodeterminação e formação da nação.

Por seu turno, os entrevistados (L e M) entendem que o colonialismo era abordado de forma dura e simplificada. No seu entender, “logo depois da independência, toda a nossa conceção sobre o colonialismo estava bastante clara para todos (...) prevalecia esta ideia para construir o sentido de pertença” (M). Deste modo, pretendia-se com essa abordagem:

(...) formar no aluno uma atitude de crítica aberta ao colonialismo e (...) vangloriar aqueles que lutaram contra o colonialismo, porque a abordagem que nós trazíamos, os conteúdos e os programas era a de colocar o colonialismo como a mãe de todas as culpas (L).

Portanto, pode-se aferir que o ensino do colonialismo visava reforçar a ideia de sofrimento, de exploração, de humilhação, como referências de memórias comuns do passado com vista a criar uma identidade no presente, em clara oposição com esse mesmo passado. Um aluno que compreende o processo de formação da sua nação e que valoriza os seus fundadores.

6.6. A visão de Professores

Outro grupo selecionado para integrar nesta investigação foram os professores, agentes transformadores de políticas e objetivos de ensino patentes nos programas de ensino e nos manuais escolares em conteúdos didáticos para os alunos. Descrevem-se neste subcapítulo as finalidades do ensino da História enquanto disciplina curricular e a abordagem do colonialismo nos Sistemas de Educação em Moçambique independente.

- **O ensino da disciplina de História**

Como se disse anteriormente, o objetivo desta categoria era de aferir junto dos professores “as finalidades que o ensino da História desempenhava no antigo currículo de ensino à luz da Lei n.º 4/83”. Nas suas repostas, os professores divergiram em dois grupos: o primeiro referiu que o ensino da História visava corresponder ao sistema monopartidário vigente (F). Para ele, ensinar a disciplina de História era inculcar valores da ideologia no poder pois “após a independência (...) o que reinava em Moçambique era o monopartidarismo, daí que os conteúdos de História eram tratados de acordo com os interesses do sistema” (F); o segundo grupo, entende que ensinar História era contribuir para a formação dos alunos e ajudá-los a compreender o processo de evolução da História de Moçambique (G e J). Como refere um dos entrevistados “depois da independência, ensinar História era muito emocionante e os alunos estavam muito interessados em conhecer a História do seu país e assim como a sua génese” (G). Portanto, o conhecimento do passado histórico do país constituía uma premissa importante para a compreensão dos males causados pelo colonialismo, auxiliando neste sentido, o seu combate e rejeição.

Questionados sobre “a função do manual escolar no ensino e os critérios de sua seleção”, os entrevistados, no seu todo afirmaram que a luz da Lei n.º 4/83 não havia muita disponibilidade do manual escolar e este era considerado único. No que tange a sua função, os professores divergiram nas suas respostas em dois grupos: o primeiro grupo, composto por (A e E) consideraram

o manual escolar um instrumento de orientação e ao mesmo tempo, substituto do programa de ensino. Para estes, a ausência de outras fontes de informação e do próprio manual para os alunos, contribuiu para que este fosse considerado um instrumento de orientação do professor. Como refere um dos professores, o manual era “um meio auxiliar para o professor, (...) um guião e substituíva o programa de ensino” (E). Para o segundo grupo, (B, C, D, F e I), reconhecem o seu contributo como meio auxiliar de ensino.

Relativamente ao critério de seleção do manual escolar, todos entrevistados afirmaram não ter havido critérios, dado o seu caráter de “manual único” e da exclusividade do Estado no controlo da sua produção. Assim, afirmam “(...) havia um e único manual, na altura não havia opção todos nós usávamos o mesmo manual e nem se fazia análise do livro para ver se é bom ou mau” (B) e também, “eram sempre controlados pelo Governo, não era qualquer editora que podia editar o livro (...)” (F).

Nas palavras dos entrevistados, ensinar a disciplina de História no período de partido único era transmitir ideologias do sistema político vigente. Se por um lado, havia um interesse e entusiasmo dos alunos em conhecerem o seu passado, por outro, esse passado era transmitido de acordo com os interesses do poder político vigente. Um poder político que se apropriava de memórias do passado manipulava e transmitia às gerações.

No trabalho com manuais escolares os entrevistados reconhecem a sua contribuição, não havendo, no entanto, critérios de sua seleção. A ausência de critérios de seleção depreendia-se pela indisponibilidade de outras fontes de consulta, da escassez de professores qualificados e o controlo deste instrumento de apoio pedagógico pelo poder político vigente, dotando-o um caráter de “manual único”. Este facto condicionava para que o manual escolar desempenhasse múltiplas funções. Ora como documento de orientação da ação pedagógica, ora como veículo de ideologia e como material de apoio às crianças.

Com a finalidade de saber “qual era o nível de influência do poder político na atividade letiva”, todos os professores referiram ter havido influência e monitoria. Para estes, a monitoria era feita através de diferentes meios de controlo: controlo direto e indireto. O controlo direto tinha como finalidade fiscalizar e monitorizar o trabalho do professor com vista a ajudar o projeto do Estado de formação do patriotismo (G). Nas suas palavras:

o professor de História era ao mesmo tempo uma espécie de transportador da ideologia do sistema, na altura, portanto havia (...) uma rigorosidade e a monitoria muito rígida (...). O patriotismo estava em primeiro lugar e o professor de História era visto como um pilar para veicular a informação mais propriamente para a

defesa do Estado. E tínhamos supervisões constantes em termos de monitoria das aulas, a nível das disciplinas (...) a planificação era muito rigorosa (G).

E o controlo indireto consistia na fiscalização e monitorização da atividade do professor através da auscultação da aprendizagem dos alunos sobre “aquilo que o professor difundisse na aula” (F). Nesta modalidade de controlo, o aluno funcionava como intermediário no processo de fiscalização do trabalho do professor. Para ele, os alunos eram consultados pelos pais e encarregados de educação e pelos agentes de segurança do Estado sobre a sua aprendizagem. Pretendia-se com este controlo, limitar a visão dos alunos, por um lado, e, por outro, garantir o veículo da ideologia vigente.

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Com vista a aferir sobre os objetivos de ensino do colonialismo no sistema de educação à luz da Lei n.º 4/83 foi questionado aos professores “como era abordado e que finalidades representava o ensino do colonialismo”. Nas suas repostas os professores foram unânimes em afirmar que a abordagem do colonialismo era bastante negativa. O colonialismo era visto apenas como um sistema opressor, explorador e discriminatório. Para o professor (E), “o aluno do antigo sistema era mentalizado que o colonialismo só veio para nos fazer mal” (E). Para este estado de situação, os entrevistados justificam o facto de o país encontrar-se na altura, numa situação em que acabava de sair do jugo colonial. Portanto, havia necessidade de criar uma nova mentalidade que repudiasse e se distanciasse do colonialismo.

Questionados sobre “os temas e personalidades mais abordados sobre colonialismo nas aulas”, os professores referiram com maior destaque para a expansão europeia, a partilha de África e a ocupação efetiva (A, B, G e I); “a escravatura e outras formas de exploração” (A, B, C, D, E, I) e para “as resistências e lutas de Libertação” (A, B, C, G). Assim, pode-se observar que a escravatura e outras formas de exploração constituíam as temáticas mais abordadas, seguidas de partilha de África e as lutas de libertação. Relativamente as personagens foram referidas com maior destaque para António de Oliveira Salazar (D, H); António Enes (F, I); Mouzinho de Albuquerque (I); Ngungunhane (A); Makombe Hanga (A); Mucuto-Muno (A); Farlahi (A); Mataka (A); Serpa Pinto (B); Neutel de Abreu (I); Luís de Camões (I); Lenine e Marx (I). Desta lista, percebe-se que os nomes referidos estão relacionados com duas grandes temáticas nomeadamente: a “ocupação e

exploração colonial”. E a segunda temática relaciona-se com as “resistências e lutas de libertação nacional”.

Para os entrevistados, a abordagem do colonialismo no período socialista era “acrítica e tendenciosa”. Nas suas palavras, o objetivo dessa abordagem era de inculcar nos alunos uma ideia de que o colonialismo era a origem de todos os males. Tratava-se de uma época em que procurava-se construir a identidade nacional. Para isso, a referência principal para a concretização deste projeto passava pela identificação de um passado comum. Um passado colonial, caracterizado pela exploração, discriminação, por um lado e pela coragem e união dos africanos nas lutas de resistências, por outro. Para justificarem essa abordagem, os entrevistados apontaram ter havido uma monitoria constante no seu trabalho. Essa monitoria tinha como objetivo inculcar valores aos alunos de forma a ajudar o projeto de construção da nação. Por isso, os temas e personalidades mais enfatizadas sobre o colonialismo estão virados para duas temáticas a saber, uma ligada à exploração, pilhagem de recursos, onde se destacam Salazar, António Enes e Mouzinho de Albuquerque e outra ligada as lutas de resistências à ocupação colonial, com destaques para Ngungunhane e Farlahi.

Consideram os entrevistados que o ensino do colonialismo pode contribuir para um conhecimento do seu passado e para o reforço da sua identidade, possibilitando o aluno através de um julgamento crítico e aberto ao sistema colonial, desenvolver o espírito de tolerância e de paz.

Capítulo VII: Representações do Colonialismo no Sistema de Educação em Moçambique no período multipartidário, à luz da Lei n.º 6/92 e da Revisão Curricular de 2004/8

Analisam-se neste capítulo as representações do colonialismo no sistema de ensino em Moçambique desde a implementação da Lei n.º 6/92 do SNE à atualidade (período multipartidário). A análise está estruturada em duas partes. A primeira visa avaliar como o colonialismo foi representado à luz da Lei n.º 6/92 e a segunda, através da revisão de 2004-2008 atualmente em vigor.

Como foi referido anteriormente, o atual Sistema Nacional de Educação resultou de um conjunto de transformações que ocorreram nos finais da década de 80, que culminaram com a Revisão Constitucional em 1990 e mais tarde, da revisão curricular dos anos de 2004-2008. A revisão constitucional não só contribuiu para a mudança do regime monopartidário para o multipartidário, mas também, para a introdução de um modelo participativo de educação. Foi implementado um novo sistema de educação para responder aos novos desafios do pluralismo político e social. Com essa lei, abriu-se espaço para a descentralização da educação, através da participação do setor privado. De acordo com MEC (1992) o novo modelo de educação baseava-se nos fundamentos de pluralidade de valores políticos e étnicos.

Apesar da manifesta abertura para a introdução de uma educação que promovesse o respeito à pluralidade de valores, na realidade o modelo de educação introduzido não integrou essa componente pois, verificou-se a continuidade do mesmo modelo educacional anterior, assim como da mesma estrutura dos conteúdos programáticos, com pequenas alterações. Esta situação viria a ser alterada na última transformação curricular iniciada em 2004, ao nível do Ensino Básico e prolongada para o Ensino Secundário Geral em 2008, onde se operacionalizou a questão da interdisciplinaridade, da diversidade cultural e da inclusão de manifestações locais no ensino.

Deste modo, a implementação curricular ora em análise insere-se num contexto caracterizado pela pluralidade cultural, social e política. Com isso, a educação passou a contar com uma vasta gama de materiais de ensino, de professores formados em várias instituições, a partir de valores orientados para o respeito à diversidade cultural, para a educação inclusiva, para a cidadania e para a educação para a vida. A partir desse período, o processo de elaboração e produção de manuais escolares aumentou de forma significativa, em resultado de liberalização e consequente, aumento de editoras. O manual escolar deixou de ser único e “obrigatório” para todos.

7.1 Programas de ensino de História (9ª e 10ª classes) à luz da Lei n.º 6/92

A revogação da Lei n.º 4/83 e consequente introdução da nova Lei do SNE justificava-se pela necessidade de adequar a educação ao contexto político e económico vigente nessa altura. A nova lei procurava introduzir um ensino baseado na pluralidade de valores e que respeitasse a diversidade política e cultural, já que a Constituição de 1990 assim preconizava. Para o efeito, foram desenhados os respetivos programas de ensino, tanto para orientar a conceção e elaboração de manuais escolares, como para o processo de planificação do ensino. Para efeitos de análise, foram selecionados os programas da 9ª e 10ª classes, por serem os que cumpriam com os requisitos da pesquisa (abordagem do tema sobre o colonialismo).

A Lei n.º 6/92 do SNE foi aprovada a 6 de Maio do mesmo ano, resultado da alteração da anterior lei. A sua introdução visava criar uma rutura com uma educação centralizada e controlada pelo Estado (Lei n.º 4/83), para uma educação participativa, inclusiva e baseada no respeito à diversidade política e cultural. De acordo com a mesma lei, o objetivo dessa educação visava formar cidadãos conscientes, com elevada moral cívica e patriótica. Esse modelo de educação deveria ser implementado através da participação das comunidades no processo de ensino para a valorização das culturas e línguas nacionais.

O art.º 6º da Lei n.º 6/92 estabelece a estrutura do ESG em cinco classes (8ª a 12ª classes), com dois ciclos de ensino. O ensino secundário do 1º ciclo (8ª a 10ª classes) e o do 2º ciclo (11ª a 12ª classes). Desta forma, manteve-se em grande parte a estrutura do sistema de educação anterior. Pretendia-se com o ESG “consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências Matemáticas, Naturais e Sociais e nas áreas da Cultura, da Estética e de Educação Física” (art.º 12º, n.º 2, da Lei n.º 6/92). Pode-se constatar nesta citação, as principais áreas de concentração curricular e, portanto, mais privilegiadas no sistema de educação. Por isso, os programas de ensino foram também elaborados seguindo a mesma estrutura. Para traduzir os conhecimentos requeridos em conteúdos de ensino nas áreas das ciências sociais, foram elaborados os programas das disciplinas de História e Geografia, lecionados desde o ensino primário ao 2º ciclo do secundário.

Relativamente ao 1º ciclo do ensino secundário que constitui preocupação desta investigação, foram elaborados os programas de História para as três classes que compõem o ciclo (8ª a 10ª classe). Nestas, o colonialismo é abordado na 9ª e 10ª classes.

O programa da 9ª classe trata os conteúdos desde a consolidação do capitalismo até à sua transição para o imperialismo. Define-se como objetivo central compreender que a sociedade capitalista “baseia-se na exploração dos operários, de todo o povo, bem como da pilhagem colonial pela burguesia” (INDE, 1995a, p. 21). O programa de ensino orienta que ao abordar essas unidades (que tratam do imperialismo e colonialismo), deve-se fazer “uma ligação com a atualidade na compreensão das origens remotas do subdesenvolvimento dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos” (INDE, 1995a, p. 27) e transmitir ao aluno conhecimentos relativos à política agressiva do imperialismo sugerindo que os alunos deverão aprender a “(...) aplicar e explicar os conceitos de imperialismo, monopólios de exportação de capitais, livre concorrência (...)”(INDE, 1995a, p. 31).

Relativamente ao programa da 10ª classe, a tónica principal “é o desenvolvimento do imperialismo, dos seus conflitos, assim como do avanço dos movimentos operários, dos movimentos revolucionários, a luta contra o sistema imperial e a resistência à ocupação colonial” (INDE, 1995b, p. 35). Apresenta cinco unidades temáticas, dentre elas, as que abordam o colonialismo são três, nomeadamente: o capítulo I - o imperialismo no mundo e as contradições do fim do século XIX até ao fim da primeira guerra mundial; o capítulo II - o desenvolvimento sociopolítico em Portugal - 1910-1926 e o capítulo IV- os movimentos de libertação nacional em África, Ásia e América Latina.

O ensino de História nos programas em análise procura inserir o aluno à História pátria como condição para a sua integração no contexto da História universal, criando nele uma atitude ativa na produção, compreensão e domínio da sua própria História. Para isso, sugere-se ao professor a relacionar os acontecimentos tratados sobre a História universal com os da História nacional. Relativamente ao colonialismo pretende-se criar nos alunos uma “atitude de recusa à exploração ou ao expansionismo e às guerras injustas” (INDE, 1995b, p. 21). Entende-se que o estudo dos temas ligados ao colonialismo e imperialismo devem permitir o aluno a compreender que o colonialismo se fundamentava na injustiça, na humilhação, na exploração e na pilhagem das riquezas africanas. Situação esta que gerou desigualdades e o atraso do desenvolvimento do país. Por isso, as orientações contidas nestas unidades apontam para a necessidade de mostrar ao aluno as características essenciais do imperialismo “quer na observação dos métodos utilizados para dominar (economia e militarmente), quer na reação das populações a esta dominação” (INDE, 1995b, p. 43).

7.2. O Manual da 9ª classe, 1998 à luz da Lei n.º 6/92

- **Autoria**

O manual escolar em análise tem como título “História 9ª classe”. É de autoria de Luís Fernando e Teresa Nhampule, editado em 1998, pela DINAME. Este manual teve um período de uso de dez anos (1998 -2008), altura em que foi revisto o currículo de ensino secundário. Este manual escolar segue em parte, a mesma sequência em termos de conteúdos e imagens, do anterior manual de Assis, Tajú & Covane (1990).

- **Estrutura e planificação do Manual escolar sobre o colonialismo**

O manual escolar da 9ª classe possui um total de 147 páginas. Está estruturado em oito pontos a seguir descritos: a formação do sistema capitalista mundial nos séculos XV-XVIII; os movimentos culturais e ideológicos dos séculos XIV – XVI; as políticas económicas e a pilhagem colonial; a emergência do capitalismo na Europa - o exemplo da Inglaterra; visão geral sobre a transição do feudalismo ao capitalismo; a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo; o aparecimento das teorias socialistas; e o último, do capitalismo industrial (séculos XVIII e XIX) ao imperialismo.

O manual escolar em análise é bastante pobre tanto na qualidade do material usado assim como na qualidade da informação apresentada aos alunos. Ainda, além da fraca qualidade das imagens e figuras, não apresenta conteúdos didaticamente estruturados em capítulos ou unidades e não apresenta os objetivos preconizados. Dos oito pontos que o manual escolar apresenta, o colonialismo é abordado em três nomeadamente: a 1ª expansão europeia e o comércio colonial no primeiro ponto; a pilhagem colonial e as formas de acumulação primitiva de capital, no terceiro e no oitavo, que se dedica exclusivamente a temáticas ligadas ao imperialismo e as resistências dos povos à ocupação colonial. De forma geral, são dedicadas ao tema sobre o colonialismo, 44 páginas.

- **Coerência entre programa de ensino e manual escolar**

Como foi referido acima, o manual escolar não apresenta introdução nem objetivos, por isso, a dificuldade de avaliar a sua coerência com o programa de ensino. Relacionando os objetivos do

programa de ensino com os conteúdos do manual, verifica-se a falta de coerência. O programa de ensino estrutura-se em capítulos, apresenta objetivos e orientações metodológicas sobre a abordagem de cada unidade temática, aspetos não observados no manual em análise.

No que concerne à coerência entre os objetivos do programa e do manual, observa-se a existência de ligação entre si. O programa define como objetivos de estudo da 9ª classe, a compreensão do capitalismo como forma de “exploração de todo o povo bem como na pilhagem colonial pela burguesia” [orienta-se no programa a relacionar] “o desenvolvimento da sociedade capitalista e a colonização do continente africano, demonstrando o início do subdesenvolvimento” (INDE, 1995a, p. 21). Nesta sequência, a abordagem dos conteúdos no manual escolar visa essencialmente a concretizar esses objetivos pois, o desenvolvimento da sociedade capitalista significou “o recrudescimento do sistema colonial (...), e na exploração das colónias” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 124).

Relativamente as orientações entre o programa e o manual escolar, há concordância pois, o programa orienta a relacionar o capitalismo com a eclosão de movimentos sociais, que mais tarde, conduziram a união popular na luta contra a burguesia. Por seu turno, o manual faz essa referência ao descrever que o desenvolvimento da classe socialista significou a necessidade de introdução “de um partido de vanguarda para dirigir a sua luta” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 119).

Para a compreensão desses conteúdos, o programa orienta o recurso a técnicas que estimulem o desenvolvimento de capacidades e atitudes críticas, tais como, o debate e a análise de documentos históricos que permitirão compreender “mais facilmente a política e ideologia da época (...), a explicar e aplicar os conceitos” (INDE, 1995a, p. 27). No entanto, os exercícios constantes ao longo do manual, são do domínio do conhecimento, ou seja, exigem a memorização, a repetição e a descrição dos factos, não ajudando deste modo, o aluno a interpretar, a explicar e a relacioná-los com outros conteúdos. Este facto pode ser observado nos quatro exercícios apresentados abaixo.

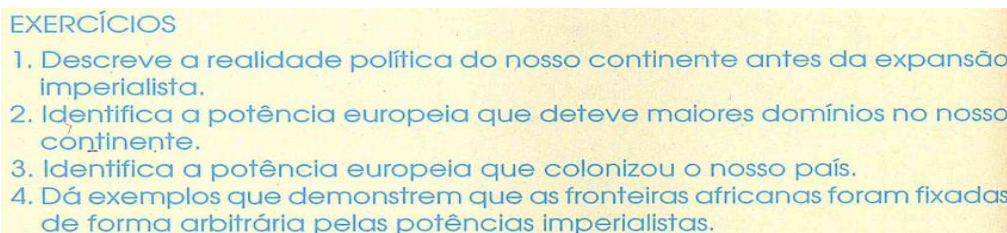
- 
- A imagem mostra um cartão amarelo com o título 'EXERCÍCIOS' em azul. Abaixo do título, há uma lista numerada de quatro exercícios em azul, que tratam da realidade política do continente africano antes da expansão imperialista, a potência europeia que deteve maiores domínios no continente, a potência europeia que colonizou o país, e exemplos de fronteiras africanas fixadas arbitrariamente por potências imperialistas.
- EXERCÍCIOS**
1. Descreve a realidade política do nosso continente antes da expansão imperialista.
 2. Identifica a potência europeia que deteve maiores domínios no nosso continente.
 3. Identifica a potência europeia que colonizou o nosso país.
 4. Dá exemplos que demonstrem que as fronteiras africanas foram fixadas de forma arbitrária pelas potências imperialistas.

Figura 6 - Exercícios do manual (Fernando & Nhampule, 1998, p. 130)

- **Narrativas sobre o colonialismo**

De forma geral, a abordagem do colonialismo neste manual escolar segue a mesma linha de orientação do programa de ensino. Por exemplo, o programa de ensino recomenda aos professores a abordarem o sistema colonial como a causa do “subdesenvolvimento dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos” (INDE, 1995a, p. 27) e por outro lado, como fator do desenvolvimento da Europa por ter permitido a acumulação de capitais por meio da pilhagem colonial. Para Fernando e Nhampule (1998, p. 52) a pilhagem colonial consistiu no enriquecimento da burguesia através da “exploração intensiva dos recursos minerais e agrícolas das suas colônias, transformando-as em fontes de matérias primas diversas (...), originando o atraso tecnológico e cultural, e o subdesenvolvimento, (...)”. Ainda, o programa de ensino descreve o sistema capitalista como instrumento de exploração do homem e da pilhagem dos recursos. Escreve-se no manual escolar que “a acumulação primitiva de capital foi uma das premissas da existência do sistema capitalista na Europa (...)” que favoreceu o enriquecimento da burguesia e sua expansão (Fernando & Nhampule, 1998, p. 53). Relativamente a essas formas de exploração, o manual escolar ilustra uma nítida diferenciação social entre as classes burguesas e o proletariado. Enquanto a burguesia europeia é representada pelo luxo e alto nível social, o proletariado é representado por baixas condições de alimentação, de habitação e sobretudo, sujeitos a exploração infantil. No entanto, não é devidamente abordada no manual escolar a questão da exploração infantil em África, como foram os casos de trabalhos forçados nas obras públicas e nas minas da África do sul.



Figura 7 -“A demarcação social: a frequência de salões pela burguesa” (Fernando & Nhampule, 1998, p.

105)

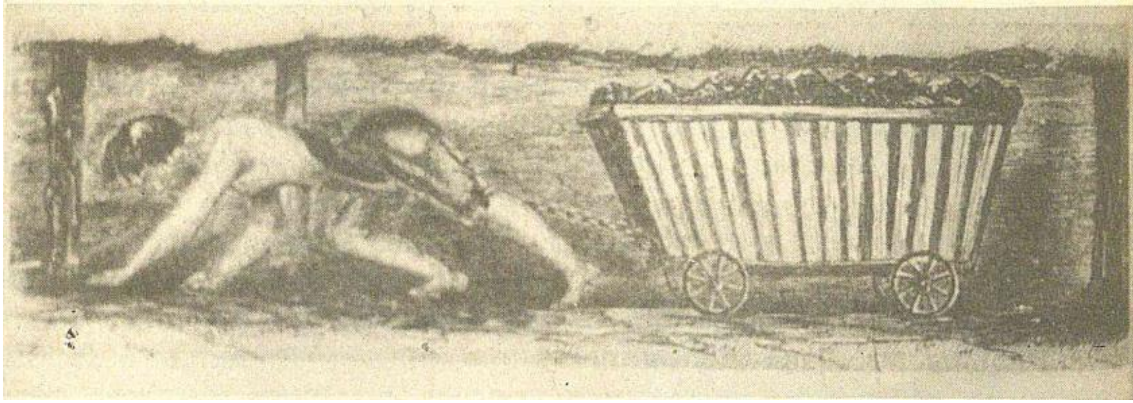


Figura 8 - Representação da classe proletária sujeita a exploração “Criança puxando vagom” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 107)

As condições de vida a que a classe proletária estava sujeita, condicionaram para a emergência do movimento socialista que defendia a necessidade de implantação de reformas tendentes a alterar tal situação por meio de revolução popular.

A expansão europeia, por parte de Portugal é justificada por um lado, pela “necessidade de mão-de-obra barata (escrava) e de matérias-primas para a indústria manufatureira (...), e, por outro para “espalhar a fé cristã (...)” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 19).

Neste empreendimento colonial, Portugal e Espanha são descritos como pioneiros da expansão, favorecidos pela sua localização geográfica junto ao oceano Atlântico. A expansão portuguesa em Moçambique data do século XV e é descrita como acidental. Porque o objetivo era de encontrar “novas rotas comerciais que lhes permitissem chegar ao oriente em busca de matérias-primas e especiarias a preços baixos” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 15).

A colonização portuguesa foi inicialmente marcada pelo estabelecimento de feitorias e fortalezas ao longo da costa. Seguiu-se ao comércio de ouro, de marfim, de escravo e mais tarde, a formação do império colonial. O estabelecimento do império colonial resultou do desenvolvimento do capitalismo que favoreceu a emigração europeia para outros continentes, ganhando novos contornos de “capitalismo monopolista” (Fernando & Nhampule, 1998).

De acordo com os autores, a necessidade de aquisição de colónias em África levou a eclosão de conflitos imperialistas que culminaram com a partilha do continente pelas grandes potências europeias. No processo de conquista e domínio colonial é atribuído a Portugal um papel secundário em resultado do seu fraco desenvolvimento por isso, “tentou, em vão, na conferência de Berlim, defender a tese dos direitos históricos (...)” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 131 - 132). Ainda, Portugal é descrito como potência incapaz de ocupar militarmente as suas possessões, facto que se agravou com a recusa da Grã-Bretanha em reconhecer a soberania entre os territórios de Angola

e Moçambique. Para os autores, o não reconhecimento de Portugal manifestou-se através da emissão do ultimato inglês, o qual “impunha a retirada imediata das forças militares portuguesas dos territórios em questão” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 132). De acordo com os autores, foi na base dessas contradições europeias que surgiram as atuais fronteiras de Moçambique.

Se por um lado a conferência de Berlim marcou o início da agressão e ocupação efetiva dos territórios africanos, por outro, significou o renascer de uma consciência nacionalista que levou os africanos a empreenderem uma “tenaz e heroica resistência, que se prolongou até à segunda década do século XX” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 134). De acordo com o manual escolar, as resistências africanas tiveram como base de fundamentação o desenvolvimento do movimento operário, em resultado das más condições de vida a que estavam sujeitos e do aparecimento do socialismo que advogava “a abolição da sociedade de classes através da ditadura do proletariado” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 111).

De forma geral, as resistências oferecidas pelos africanos visavam a manutenção da sua soberania e da libertação das formas de exploração, a que estavam sujeitos. São destacados no manual escolar as resistências na África Austral, enfatizando-se os chefes de resistência na Namíbia (Samuel Maherero e Hendrick Witbooi).

Para o caso moçambicano, além dos fatores já descritos acima, as resistências são atribuídas ao mecanismo de defesa da integridade territorial pois, Portugal havia se empenhado “no processo de destruição das unidades políticas africanas” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 138), como meio de materialização das decisões da conferência de Berlim e da ocupação efetiva. No território moçambicano, as resistências são divididas em três regiões nomeadamente, o Sul, o Centro e o Norte. No Sul de Moçambique, destaca-se a resistência do império de Gaza, lideradas pelo Ngungunhane. A região central é descrita como a que mais resistiu devido a existência de “estados militares e do outro lado, os prazos” (Fernando & Nhampule, 1998, p. 141). Dentre as formações políticas, destacam-se os Estados do Barué e da Maganja da Costa, cujo poderio militar justificava-se pela qualidade e quantidade de material bélico que possuíam. Por isso, as resistências só foram sufocadas em 1917 e 1898 respetivamente. Em termos de comandos dessas resistências são destacados Macombe Hanga, Cadendere e Cambuamba para os moçambicanos e, Mouzinho de Albuquerque para o lado dos portugueses.

A derrota dos resistentes nesta região é atribuída ao poderio bélico militar; a integração de outros povos na luta contra os Estados locais e o recurso de acordos diplomáticos. Na região Norte, destaca-se o recurso de uma estratégia comum que consistia “na formação de confederações”

(...) explorando a grande coesão social e ideológica que a linhagem conferia às confederações (...)" (Fernando & Nhampule, 1998, pp. 143-144). Enfatizam-se nesta região Norte os estados islamizados da costa e o reino Mataca.

7.3 O Manual da 10ª classe, 1996 à luz da Lei n.º 6/92

- **Autoria**

O manual escolar da 10ª classe tem como título "Historia 10ª classe". É de autoria de João Baptista H. Fenhane, editado em 1996, pela DINAME. Este manual teve um período de uso de nove anos (1996 -2004). Recorde-se que com a introdução da Lei n.º 4/83, foi simultaneamente introduzida a 1ª classe no mesmo ano, prevendo-se de forma gradual introduzir uma classe em cada ano. Deste modo, este processo deveria ser concluído em 1994 com a introdução da 12ª classe. Por seu turno, o processo de elaboração de manuais escolares para o 1º ciclo do ensino secundário (8ª a 10ª classes) à luz da mesma lei, deveria ser concluído em 1991, com a introdução do manual escolar da 10ª classe (Lange, 2005).

Este projeto viria a não se efetivar devido à mudança da Constituição da República em 1990 e consequente introdução do Sistema de Educação à luz da Lei n.º 6/92. Este facto condicionou para que este manual escolar fosse introduzido em 1996 e usado até o ano de 2008, altura em que foi efetuada a revisão do Plano Curricular para o ensino secundário.

Estrutura e planificação do manual escolar sobre o colonialismo

O manual escolar da 10ª classe possui um total de 166 páginas. Apresenta-se estruturado em cinco capítulos: o capítulo I - Imperialismo no mundo e as contradições no fim do século XIX até ao fim da primeira guerra mundial; o capítulo II – O mundo no período entre as duas guerras mundiais (1918-1939); capítulo III – A II Guerra mundial e as relações entre o leste e o ocidente até 1990; o IV capítulo – Os movimentos de Libertação Nacional em África, Ásia e América latina e finalmente, o capítulo V – O mundo entre a confrontação e o desanuviamento.

No aspeto ilustrativo o manual apresenta imagens, mapas e quadros, embora a preto e branco. Apresenta uma lista exaustiva de atividades no fim de cada capítulo, de forma diversificada. Encontram-se exercícios práticos de questões abertas, fechadas, de escolha múltipla e de análise

de documentos. O manual não apresenta os objetivos da disciplina e das unidades temáticas, nem a introdução, (como meio de contextualizar o aluno na sua aprendizagem).

De forma geral, o manual da 10ª classe inicia com a abordagem das contradições imperialistas e o sistema colonial e termina com às lutas pelas independências africanas. O colonialismo é abordado em três capítulos a saber: o capítulo I - O imperialismo no mundo e as contradições do fim do século XIX até ao fim da primeira guerra mundial, com subtítulo, o imperialismo e o sistema colonial; o capítulo II – O desenvolvimento sociopolítico em Portugal - 1910-1926, com o subtítulo, o Estado Novo e a situação nas colónias portuguesas e o capítulo IV - Os movimentos de libertação nacional em África, Ásia e América Latina, cujo subtítulo é sobre as lutas anticoloniais e as independências em África. Assim, das 166 páginas do manual, o colonialismo é abordado em 32 páginas.

- **Coerência entre programa de ensino e manual escolar**

Como se disse anteriormente, o manual aborda o colonialismo em três capítulos. Para essa abordagem, recorre-se a imagens ou gravuras, mapas, atividades ou exercícios práticos a serem realizados pelos alunos. No entanto, o manual não apresenta objetivos de ensino da disciplina, o que dificulta a sua avaliação no que tange à coerência entre os objetivos do manual e do programa. Desta forma, avaliando os objetivos do programa de ensino e relacionando-os com os conteúdos do manual, verifica-se a falta de coerência. Ou seja, o programa de ensino apresenta um conjunto de recomendações e o manual faz uma interpretação diferente. Por exemplo, o programa de ensino apresenta quatro unidades temáticas a saber: unidade I - As contradições imperialistas dos finais do século XIX até final da segunda guerra mundial; unidade II - O desenvolvimento político no mundo no início do século XX; unidade III - A segunda guerra mundial 1939-1945 e a unidade IV - O mundo entre a confrontação e o desanuiamento. Entretanto, o manual escolar, apresenta por sua vez cinco capítulos, dos quais dois diferentes daqueles que o programa de ensino propõe (o segundo capítulo “O mundo no período entre as duas guerras (1918 – 1939)” e o quarto capítulo “Os Movimentos de Libertação Nacional em África, Ásia e América Latina”.

A partir das suas orientações metodológicas, o programa pretende introduzir uma aprendizagem baseada em trabalhos independentes, mas, a sua concretização em termos de atividades propostas pelo manual aos alunos, não levam a tal pretensão. Pode-se ler no programa que ao abordar o primeiro tema da primeira unidade, os alunos devem ser solicitados “a fazer um trabalho

independente, baseando, sobretudo, no material fornecido (...)” (INDE, 1995b, p. 43). Portanto, o material referido na citação acima resulta apenas da indicação e seleção do professor, não havendo, no entanto, iniciativas do aluno em consultar outras fontes diferentes daquelas que lhe foi indicado. Contrariamente a aprendizagem independente manifestada no programa de ensino, quase todos os objetivos são do domínio de conhecimento, tendo como foco principal “informar” o aluno sobre o seu passado, através de uma abordagem acrítica. Lê-se no programa que ao terminar a 10ª classe os alunos devem possuir uma vasta gama de conhecimentos que na maior parte são relativos à formação cognitiva, baseados numa metodologia tradicional. Destaca-se no programa que deverá constituir preocupação do professor “ilustrar a exposição da matéria (...)” (INDE, 1995b, p. 46). Ainda o mesmo programa orienta que na abordagem do colonialismo a preocupação do professor é a de “mostrar que a exploração, a humilhação, enfim, o sofrimento, criam nos homens a necessidade de lutar pela libertação (...)” (INDE, 1995b, p. 51).

Desta forma, orienta-se o professor a incutir nos alunos o seu posicionamento relativo ao tema, formatando deste modo, a opinião deste sobre os alunos. Portanto, não é evidente nesses documentos a pretensão de formação crítica do aluno. Uma formação que leve o aluno através da análise das fontes, adquirir competências para, por si mesmo, tirar o seu juízo de valor. As imagens apresentadas no manual estão devidamente relacionadas com os conteúdos abordados, apesar delas serem apresentadas a preto e branco e não indicarem as fontes.

Relativamente ao tema sobre as lutas de libertação de África, o manual descreve o processo de descolonização, agrupando as colónias africanas em função das principais potências colonizadoras. Destacam-se as colónias inglesas, francesas e belgas. No entanto, não se aborda o processo de descolonização nas colónias portuguesas. É enaltecido o contributo das antigas colónias africanas, inglesas e francesas nas lutas de Libertação, com maior ênfase para a Tanzânia e Argélia. Explica-se no manual que a “Argélia se tornou um guia de vanguarda dos movimentos de libertação do continente, apoiando a formação de guerrilheiros, sobretudo para os movimentos de libertação das colónias portuguesas” (Fenhane, 1996, p. 118). Mais uma vez, não são é referido o apoio prestado pelas antigas colónias portuguesas em África no processo de descolonização do país.

O manual mostra-se pobre em imagens fotográficas e documentos quando aborda as resistências à ocupação colonial em África. A título de exemplo, em todo o capítulo sobre “O imperialismo e o sistema colonial” não se apresenta nenhuma imagem ilustrativa referente aos líderes deste

processo. Em contrapartida, Mahatma Gandhi é destacado como líder exemplar na luta contra o imperialismo na Índia.



Figura 9 - Mahatma Gandhi (Fenhane, 1996, p. 27)

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Olhando para a estrutura dos conteúdos do manual, relacionando-os com a abordagem interna dos mesmos, leva-nos a concluir que o colonialismo é abordado como a causa do atraso do desenvolvimento económico de África. A título de exemplo, quando aborda as causas do atraso dos países africanos, o manual escreve:

os defensores da colonização procuram esconder a verdadeira causa desse atraso, a colonização. (...). Retardaram o desenvolvimento das colónias, para delas poderem tirar proveito de uma mão-de-obra barata, extrair a matéria-prima e colocar muito confortavelmente os seus produtos manufaturados de baixa qualidade, e sem possibilidade de compra nos mercados internacionais” (Fenhane, 1996, p. 151).

Portanto, o atraso de África no processo de desenvolvimento económico é atribuído não apenas a exploração das riquezas africanas por parte das potências europeias, mas também, da venda de produtos manufaturados de baixa qualidade e por isso, sem colocação no mercado europeu. Na perspetiva do autor, esta situação, criou a descapitalização das economias africanas obrigando os seus governos a uma forte dependência das suas antigas potências. Por essa razão, o manual procura justificar as lutas de libertação como tendo sido necessárias para a reversão dessa situação. Pode-se ler que “as medidas antidemocráticas e a opressão sofrida pelas massas trabalhadoras nas colónias (...) levaram à eclosão de movimentos de protesto contra a colonização (...)” (Fenhane, 1996, p. 78).

O manual segue uma ideologia socialista pois, aborda as lutas anticoloniais e as independências africanas, como tendo sido apoiadas pelas revoluções socialistas, desencadeadas em muitas

regiões de Ásia e da América: “A Índia, em 1947 e a China, em 1949 tiveram um papel importante como exemplos e como retaguardas do movimento nacionalista africano” (Fenhane, 1996, p. 104). Para ressaltar a importância atribuída à revolução socialista no contexto das lutas anticoloniais em África, são apresentadas ilustrações fotográficas de personalidades ligadas ao socialismo e comunismo em África, Ásia e América Latina. No continente africano são destacados os líderes de movimentos de libertação nas colónias francesas e britânicas tais como Kwame Nkrumah (no Gana), Julius Nyerere (na Tanzânia), Robert Mugabe e Joshua Nkomo (no Zimbabwe), Keneth Kaunda (na Zâmbia), Leopold Senghor (no Senegal) e Mobutu (no Zaire). De outro modo, o manual escolar não faz referência a personalidades africanas das colónias portuguesas tais como Agostinho Neto (Angola) ou Amílcar Cabral (em Cabo Verde e Guiné-Bissau), entre outros. Esta situação pode estar relacionada ao facto de as colónias inglesas, belgas e francesas terem alcançado mais cedo as suas independências, o que concorreu para que estas prestassem apoio a Moçambique. Enquanto que as colónias portuguesas em África se encontravam na mesma situação de colonização e ao mesmo tempo, de lutas pelas independências, já que nessas colónias o processo de descolonização ocorreu relativamente mais tarde. Fora do continente africano são destacados os contributos de líderes de revolução socialista da Ásia e América Latina, tais como Mao-Tsé-Tung (na China) e de Fidel Castro (em Cuba).



Figura 10 - “Kwame Nkrumah” (Fenhane, 1996, p. 107) e “Julius Nyerere” (Fenhane, 1996, p. 110)

Recomenda-se também no programa de ensino que a abordagem do colonialismo deve levar os alunos a “Compreender os males trazidos pelo colonialismo e neocolonialismo (...). Compreender o porquê do ódio dos povos ao colonialismo, à dominação económica e racial, (...)” (INDE, 1995b, p. 49). Deste modo, a aprendizagem deste conteúdo visa suscitar o ódio e a revolta contra o

colonialismo, enquanto sistema causador do sofrimento dos povos colonizados. E, ainda, verifica-se a identificação deste modelo de ensino com o socialismo como instrumento de luta, que apoiou os povos oprimidos no processo de suas independências. É referido no manual que foi graças à emergência do nacionalismo na Ásia e na América latina “que em poucos anos, na maior parte dos países destes continentes, foi erradicado o colonialismo e foram criadas novas nações independentes” (Fenhane, 1996, p. 131). De acordo com o manual, para o regime socialista as independências dos países africanos eram justificadas como meio de libertação dos povos, assim como forma de manutenção da paz no mundo. Para o caso moçambicano é demonstrada no manual escolar uma imagem de combatentes da Frelimo formados na Argélia. Essa imagem procura provar a contribuição e a cooperação dos países socialistas africanos na luta contra a dominação estrangeira em África.



Figura 11 - Contribuição socialista “Primeiros guerrilheiros da Frelimo, formados na Argélia” (Fenhane, 1996, p. 119)

Deste modo, o colonialismo português é descrito no manual como sendo brutal e excludente. Brutal na forma violenta caracterizada pelo recurso a trabalhos forçados, ao recrutamento da mão-de-obra barata, a exploração e pilhagem de recursos, entre outros abusos. E considera-se excludente, pela forma de administração política adotada por Portugal que não dava “espaço a estrutura tradicional pré-existente [tendo sido] relegada a um plano secundário” (Fenhane, 1996, P. 18). Uma das figuras mais salientes do colonialismo português é António de Oliveira Salazar.



Figura 12 - “António de Oliveira Salazar” (Fenhane, 1996, p. 77)

A figura de António de Oliveira Salazar encontra-se associada a adoção de políticas antidemocráticas ligadas a discriminação racial e a intensificação da exploração dos moçambicanos através do incremento de um conjunto de medidas. De acordo com Fenhane (1996, p. 77), a primeira medida consistiu na quantificação da mão-de-obra africana por meio de introdução “de recenseamentos, para conhecer o número de potenciais trabalhadores que possuía e o quantitativo dos prováveis pagadores de imposto e a caderneta indígena, como forma de controlar o movimento e a prestação de serviços por parte dessa mão-de-obra”. Outras medidas consistiram pela introdução de culturas obrigatórias com vista a produção da matéria-prima para às indústrias portuguesas e:

uma nova política de plantações com a intervenção direta do capital português” (...) foram aperfeiçoados os métodos de cobrança do imposto indígena e o antigo imposto de palhota transformado em imposto de capitação, cujo montante era ajustado a cada novo aumento salarial (Fenhane, 1996, p. 78).

No contexto do nacionalismo africano, como se referiu acima, são destacados Kwame Nkrumah, Julius Nyerere, Robert Mugabe, entre outros.

Por seu turno, no contexto internacional destacam-se personalidades ligadas ao socialismo na China (Mao Tsé-Tung) e em Cuba (Fidel Castro).



Figura 13 - “Mao-Tsé Tung” (Fenhane, 1996, p. 124 e “Fidel Castro” (Fenhane, 1996, p. 130)

Não são ilustradas no manual escolar, fotografias de personalidades ligadas às resistências em Moçambique.

7.4. O programa de ensino de História (9ª e 10ª classes) à luz da Revisão Curricular de 2004/8

Como foi referido acima, os programas de ensino da 9ª e 10ª classes resultam da revisão da Lei n.º 6/92, que não respondia os desafios de uma educação baseada na pluralidade de valores. Assim, através dessa revisão surgiu o atual Plano Curricular de Ensino Secundário Geral (PCESG) iniciado em 2008 para o ensino secundário. Esta revisão tinha como objetivos contribuir para o desenvolvimento de valores de igualdade, de solidariedade, de tolerância, de respeito pelo próximo, garantindo uma aprendizagem enquadrada no contexto atual, com vista a “contribuir para a construção de uma nação de paz e justiça social” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 3).

Os programas de ensino surgidos dessa revisão, estão estruturados em duas partes fundamentais: na primeira parte, a introdutória, se apresentam as linhas orientadoras do plano curricular, os desafios para as escolas, as formas de abordagem dos conteúdos, as línguas de ensino e o papel do professor no contexto de implementação curricular. Na segunda parte, apresentam-se as competências requeridas ao longo do ciclo de ensino, os objetivos gerais do ciclo e de cada classe. Finalmente, são expostos os conteúdos do ciclo, organizados por semestres, com a respetiva carga horária. No final de cada unidade temática, são apresentadas as sugestões metodológicas para a abordagem dos temas.

Define-se como linha orientadora do plano curricular “a necessidade de a escola responder as exigências do mercado cada vez mais moderno que apela às habilidades comunicativas, ao domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação, à resolução rápida e eficaz de problemas (...)” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 3). Concebe-se o currículo como resultado de interação entre os vários segmentos da sociedade e de instituições de ensino a todos os níveis. Desta forma, o Plano Curricular assenta em quatro linhas a saber, o saber ser, saber estar, saber fazer e o saber viver junto e com os outros (INDE/MINED/Moçambique, 2010b).

Às escolas são atribuídas não só as competências de domínio cognitivo (habilidades de comunicação, de leitura e escrita, de cálculos matemáticos) mas também, as capacidades de desenvolvimento individual tais como, “resolução de problemas que refletem situações quotidianas da vida económica, social do país e do mundo (...) e habilidades para se relacionar bem com os outros” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 5).

Para o desenvolvimento dessas competências prevê-se uma abordagem dos conteúdos de forma transversal, que tem como estratégia o envolvimento da comunidade escolar. Concebe-se que a escola deve responder às necessidades básicas da comunidade aonde a escola se encontra inserida. Por isso, o ensino nas diversas disciplinas deverá ser feito através da língua portuguesa como oficial, mas também, mobilizando as línguas moçambicanas e estrangeiras, cabendo ao professor “assegurar que os alunos se expressem com clareza e que saibam adequar o seu discurso às diferentes situações de comunicação” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 7). Além da atividade acima, é definida como tarefa do professor garantir a integração de saberes locais no ensino, através de pesquisas e recolha de informações, de manifestações culturais locais envolvendo, para tal, as comunidades.

No que concerne aos objetivos do ciclo pretende-se entre outros garantir uma “formação histórica que os habilite a desenvolver capacidades de análise de processos históricos concretos” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 11). Por isso, as orientações metodológicas dos programas apontam para a necessidade do professor abordar os conteúdos de forma crítica e construtiva, tendo sempre atenção aos objetivos preconizados no plano, às competências que se pretendem adquirir, à definição de conceitos básicos e sobretudo, ao recurso a métodos ativos. Entende-se que o currículo se centra no aluno, visando torná-lo “um sujeito ativo na construção do conhecimento e pesquisa de informação, refletindo criticamente sobre a sociedade” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 8).

Aponta-se nesses programas que o ensino do colonialismo deve garantir a autonomia de pensamento dos alunos de forma que a sua análise permita “estabelecer a relação entre o fraco desenvolvimento dos países africanos e o colonialismo para o caso específico de Moçambique conduzirá os alunos tirarem conclusões” (INDE/MINED/Moçambique 2010b, p. 19). Portanto, enfatiza-se a importância de abordar o colonialismo de modo a permitir os alunos a formarem sua própria opinião.

7.5. O manual escolar da 9ª classe, 2017

Foi explicado na metodologia que, para efeito de análise, foram selecionados dois manuais que abordam o colonialismo. Trata-se de manuais da 9ª e 10ª classes. Dada a sua diversidade no mercado nacional, a sua seleção teve como base o facto do Ministério de tutela ter adotado recentemente os da Texto Editora e por isso, de uso nacional.

- **Autoria**

O manual tem como título “H9 - História 9ª classe” e é da autoria de Salvador Agostinho Sumbane. Foi reeditado no ano de 2017 sem, no entanto, sofrer alterações, sob alçada da Textos Editores, Lda. Trata-se de um manual atualmente em uso, aprovado, adotado e recomendado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano para o uso “obrigatório” nas Escolas em todo o país desde o ano de 2017.

- **Estrutura e planificação do Manual escolar sobre o colonialismo**

O manual da 9ª classe possui três (3) unidades a saber: unidade I - A Formação do sistema capitalista mundial (séculos XV-XVIII); a unidade II - O capitalismo industrial e o movimento operário e a unidade III - Do capitalismo industrial ao imperialismo: transição do capitalismo de livre concorrência. O manual tem no total 168 páginas. Apresenta imagens fotográficas, figuras, mapas e extratos de documentos, que complementam a compreensão dos conteúdos.

Além de imagens, o manual apresenta exercícios de aplicação ao longo dos conteúdos e, no final de cada capítulo, apresenta os exercícios de consolidação. É ainda apresentada no final, uma lista de avaliação, composta por exercícios e a respetiva chave de soluções. No princípio de cada unidade são expostas as competências requeridas através de ensino da disciplina.

O tema sobre o colonialismo é abordado em duas unidades: a unidade I - A Formação do Sistema Capitalista Mundial (Séculos XV-XVIII) e a unidade III - O Capitalismo industrial e o Movimento

operário. O colonialismo é abordado em 27 páginas. Os conteúdos abordados no manual situam-se entre os séculos XV (Expansão europeia) até a dominação colonial em 1920, com o fim das resistências africanas no Barué e no sudoeste africano.

- **Coerência entre programa de ensino e manual escolar**

No que se refere à coerência entre os objetivos propostos e os conteúdos apresentados, nota-se que há ligação, facto que permite afirmar que os conteúdos satisfazem os objetivos definidos. Comparativamente ao manual que vigorou no contexto da Lei n.º 4/83, este em análise mostra-se mais esclarecedor e rico em conteúdos que podem levar à compreensão dos factos propostos. A análise do manual escolar e do programa de ensino quanto às atividades planificadas para os alunos, permite afirmar que não há concordância. Por exemplo, de acordo com (INDE/MINED/Moçambique (2010a), ao abordar-se o tema referente ao tráfico de escravos, deverá ser feita a relação com a situação atual do subdesenvolvimento de África. No entanto, não se apresenta no manual nenhum exercício com esta finalidade. Pelo contrário, os exercícios expressos no final da primeira unidade referem-se as causas e consequências da expansão e as feitorias portuguesas (exercícios 1, 2 e 3, p. 100).

1. Apresenta as causas económicas da expansão europeia.
2. Menciona as feitorias fundadas pelos portugueses em Moçambique.
3. Assinala com **X** as consequências da 1.ª expansão europeia.
 - a) Decadência do Capitalismo no mundo.
 - b) Difusão e circulação de culturas agrícolas à escala mundial.
 - c) Passagem de África para a capital política do mundo.
 - d) Surgimento do Catolicismo e do Protestantismo em África e na América.
 - e) Uso da Língua Portuguesa em Moçambique e Angola.
 - f) Formação do espírito científico baseado no Empirismo.

Figura 14 - “Exercícios de consolidação” apresentados no final da primeira unidade, (Sumbane, 2017, p. 100).

Sugere igualmente o programa, a necessidade de promover atividades independentes, que levem o aluno a fazer avaliação crítica e a interpretar textos e documentos. No entanto, não são evidentes no manual, atividades que visem alcançar tais finalidades. Como se pode observar, todos os exercícios apresentados são do domínio cognitivo e não contribuem para a formação crítica do aluno.

De outro modo, existe no manual escolar uma relação entre os conteúdos e as imagens, embora na sua maioria representem factos europeus. A título de exemplo, das cinquenta e quatro imagens

fotográficas apresentadas na primeira unidade, nenhuma faz referência aos africanos. Relativamente ao terceiro capítulo, apenas duas imagens fotográficas representam personalidades africanas, nomeadamente Samuel Maherero e Ngungunhane, tratados como chefes de resistências à ocupação colonial.



Figura 15 - Samuel Maherero “ Líder guerreiro e chefe do povo Herero” (Sumbane, 2017, p. 151).



Figura 16 - Ngungunhane “Último Imperador do império de Gaza” (Sumbane, 2017, p. 152).

Pelo contrário, destacam-se os chefes dos governos coloniais que dirigiram de forma vitoriosa, as lutas de dominação pondo “terno às resistências africanas”, nomeadamente Mouzinho de Albuquerque e António Ennes. É referido no manual em análise que a nomeação de Mouzinho de Albuquerque em Dezembro de 1895 constituiu fator determinante para que no mesmo mês “Ngungunhane [fosse] preso e deportado para os Açores, onde morreu em 1906” (Sumbane, 2017, p. 152).

Em termos de conteúdos, o manual escolar segue a mesma estrutura do manual anterior (9ª classe da Lei n.º 4/83), por isso, os conteúdos e algumas imagens continuam os mesmos. Por exemplo, são mantidos os conceitos já patentes no manual do antigo currículo, tais como “pilhagem, exploração, comércio desigual, tráfico de escravos”. Lê-se no manual que “a pilhagem colonial e o tráfico de escravos constituíram (...) as principais formas de exploração (...)” (Sumbane, 2017, p. 27).

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Apesar de se manter uma estrutura semelhante ao manual anterior a luz da Lei n.º 4/83 do SNE, este manual escolar difere do anterior na sua abordagem pois, neste, os conceitos e outros conteúdos são abordados de forma mais crítica, pretendendo-se tratar o colonialismo como uma etapa da História de Moçambique, que os alunos deverão compreender. Pode-se constatar no primeiro capítulo, quando se aborda a expansão europeia, o manual explica as causas dessa expansão olhando para a sua diversidade (apontam-se as consequências económicas, políticas e técnico-científicas). Ao nível económico aponta-se:

a pilhagem dos recursos naturais das colónias através do comércio desigual. A acumulação da riqueza na Europa, já que os países europeus passaram a receber matérias-primas diversas vindas das colónias. Difusão e circulação de plantas e animais provenientes de várias partes do planeta (Sumbane, 2017, p. 32).

No que concerne as consequências socioculturais e religiosas destaca-se o “intercâmbio de culturas entre os europeus e os povos dominados (...), a difusão do cristianismo nos locais de expansão; a difusão das línguas e culturas europeias; a troca de valores culturais e científicos (...)”. Nas consequências políticas destaca-se “a desintegração das estruturas políticas tradicionais das colónias e estabelecimento de estruturas administrativas e políticas europeias [e], a desintegração do sistema feudal e emergência do capitalismo no mundo” (Sumbane, 2017, p. 34). No domínio técnico-científico enfatiza-se “o desenvolvimento das ciências naturais (...), o surgimento de uma nova mentalidade, aberta da cultura moderna em oposição à mentalidade fechada da Idade Média; a formação do espírito científico baseado na experiência” (p. 34).

Portanto, diferentemente dos manuais anteriores em que a expansão europeia era vista no sentido de ter influenciado apenas as sociedades colonizadas, neste manual há um reconhecimento de que a expansão europeia influenciou tanto nos modos de vida das sociedades africanas, quanto

para as europeias. Destaca-se como contribuição africana para o mundo ocidental “o vestuário, várias formas de dança (mais ou menos carnavalescas) e os instrumentos musicais tem profundas raízes africanas” (Sumbane, 2017, p. 33). Salienta-se que esta citação se encontra também nos manuais escolares portugueses (ver Araújo & Maeso, 2010).

Avaliando essa perspectiva de abordagem, pode-se concluir que o manual pretende transmitir uma História colonial, capaz de possibilitar o aluno a compreender o seu passado, formando por si próprio a sua visão sobre o colonialismo. Portanto, trata-se de uma visão histórica formativa que permite o aluno questionar, criticar e formular seu juízo de valor em relação ao sistema.

Na abordagem sobre o colonialismo, os colonizadores são várias vezes referidos como: “desenvolvidos e curiosos”, pois aponta-se por um lado, o desenvolvimento económico e técnico-científico e, de outro, a curiosidade científica, como fatores que favoreceram a expansão. Para o autor, “Até ao século XV, muitas eram as interrogações dos europeus sobre o mundo. (...) interrogavam-se sobre a origem de alguns produtos que adquiriam através do comércio e sobre a proveniência de homens com características diferentes das deles” (Sumbane, 2017, p. 21); São também, descritos como “portadores da fé” na medida em que as causas da primeira expansão europeia são atribuídas a necessidade de “difusão do cristianismo no mundo” (Sumbane, 2017, p. 22); Mas também são “ambiciosos”, porque a fixação dos portugueses em Moçambique estava vinculada a descoberta de ouro e de outras riquezas. Outros termos usados para caracterizar os colonizadores têm sido “exploradores (...) pilhadores de riquezas (...) traficantes de escravos (...), conquistadores” (Sumbane, 2017, p. 27). Algumas das formas de exploração destacadas no manual referem-se à sujeição dos africanos a práticas opressivas tais como se ilustra a baixo.



Figura 17 - “Escravos”: escravatura como forma de exploração (Sumbane, 2017, p. 32 e 140).

Por seu turno, os colonizados são apontados como “hospitaleiros”, porque “embora totalmente estranhos ao local, os Portugueses foram bem-recebidos (...)” (Sumbane, 2017, p. 25). Para reforçar esse argumento, o autor apresenta extrato de um texto que a seguir se apresenta:



Documento

Vasco da Gama, julgando achar-se na presença do rei desta terra fez-lhe presente de uma jaqueta, um calção, um barrete e uma mitra. O chefe da tribo ofereceu aos portugueses fruta, milho, galinhas, cabritos, e mel. Houve grande contentamento de parte a parte, divertimentos e danças (...).

Figura 18 - Extrato do documento sobre a chegada dos portugueses a Moçambique (Sumbane, 2017, p. 25).

São apontados igualmente como “vítimas” tanto da escravidão assim como da ambição colonial. São tratados ainda como “resistentes, defensores da soberania e nacionalistas”. Ao defender que “os portugueses aproveitando-se do desconhecimento dos moçambicanos sobre o valor das suas mercadorias, para trocá-las por produtos abaixo do seu valor real” (Sumbane, 2017, p. 27), o manual procura representar os africanos como vítimas de um comércio injusto e desigual.

Enfatiza-se no manual escolar o poderio económico, político, técnico científico como fatores que levaram à dominação colonial de África (unidade 1). Por exemplo, destaca-se que “Portugal dispunha de condições técnicas e científicas, que favoreceram a expansão (...)” (Sumbane, 2017, p. 23). Enfatizam-se os conhecimentos de uso da bússola, da caravela com vela e de outras técnicas de navegação.

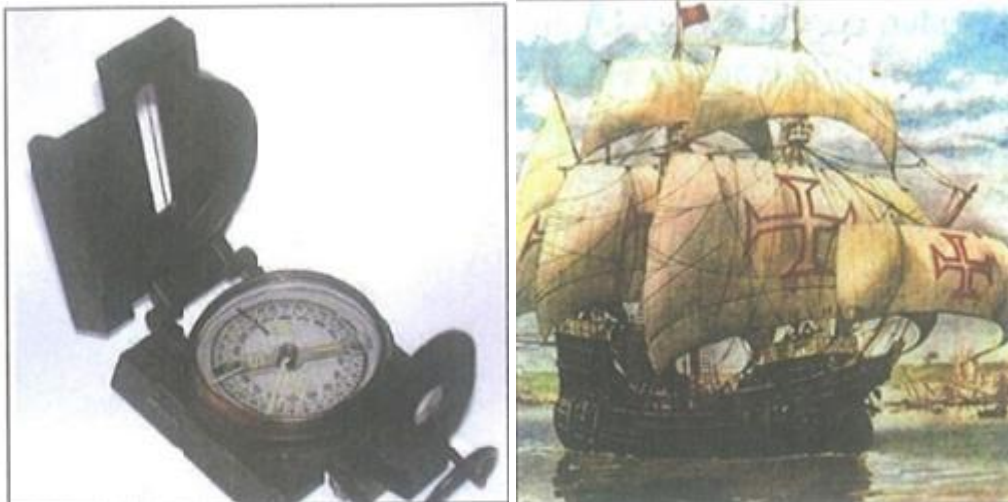


Figura 19 - Técnicas e instrumentos de navegação: “Bússola e Caravela com vela” (Sumbane, 2017, p. 22).

Como resultado desse empreendimento colonial, são realçadas no manual as principais conquistas em África e as principais rotas usadas.

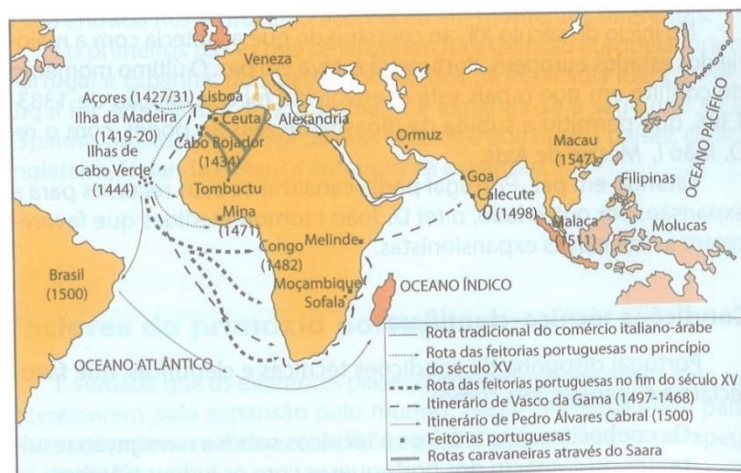


Figura 20 - “Rotas da expansão portuguesa” (Sumbane, 2017, p. 24).

Na terceira unidade, dá-se mais ênfase à conquista dos territórios e à reação dos povos até à sua dominação e implantação político-administrativa colonial. Nesta unidade, três temáticas são destacadas, a partilha e conquista de África, as resistências à ocupação colonial e as contradições imperialistas, que levaram à eclosão da primeira Guerra Mundial.

Destacam-se na unidade I- Vasco da Gama, o rei D. João I (Rei de Portugal), Marechal Mac Mahon (mediador do conflito na delimitação de fronteira sul), Mouzinho de Albuquerque, António Ennes (colonizadores e conquistadores), Ngungunhane, Nongue-Nongue, Macossa, Mataca (resistentes e nacionalistas africanos). Portanto, trata-se de personalidades associadas à dominação colonial por um lado e, do outro, resistentes ou heróis da pátria.

7.6. O Manual da 10ª classe, 2011

- **Autoria**

O manual da 10ª classe tem como título “H10 - História 10ª classe”, da autoria de António Sopa. Foi editado em 2011, pela Texto Editores, Lda e tem no total 184 páginas. Este manual escolar, faz parte dos adotados e recomendados para uso “obrigatório” nas Escolas.

- **Estrutura e planificação sobre o colonialismo**

Está estruturado em quatro unidades: unidade I - As contradições imperialistas dos finais do século XIX até ao final da I Guerra Mundial; unidade II - O mundo depois da I Guerra Mundial até ao final da II Guerra Mundial; a unidade III - O Movimento de Libertação e a Independência Nacional de

Moçambique e a unidade IV - Moçambique e o Mundo no período entre a confrontação e o desanuviamento.

O manual apresenta imagens, figuras, extratos de documentos e mapas. No final de cada unidade são apresentados os exercícios e no fim do manual apresenta-se a chave de soluções. Portanto, os conteúdos do manual abarcam factos desde os finais do século XIX até ao final do século XX. Neste manual escolar duas unidades temáticas abordam o colonialismo: as unidades I - As contradições imperialistas do fim do século XIX até o fim da 1ª guerra mundial e a unidade III - O movimento de Libertação e a independência nacional de Moçambique. Ao tema do colonialismo são dedicadas 30 páginas.

- **Coerência entre programa de ensino e manual escolar**

Quanto à coerência entre os conteúdos, objetivos do manual e do programa, nota-se que existe concordância entre si, com exceção do segundo objetivo proposto pelo programa “compreender a colonização de Moçambique no contexto da colonização de África ao nível político, económico e social” (INDE/MINED/Moçambique 2010b, p. 12). Este objetivo, para além de não constar no manual, julga-se também que a sua concretização através dos conteúdos não se faz sentir. Pois, a descrição feita pelo manual em relação a esse aspeto, não aprofunda a questão política, económica e social de tal forma que o aluno possa compreender as referidas formas de atuação. O programa de ensino sugere que na abordagem do “sistema colonial” deve-se induzir os alunos a avaliar o colonialismo de forma a compreenderem por si próprios as diferenças atuais de desenvolvimento económico entre os colonizadores e os colonizados. Percorrendo os exercícios patentes no manual, verificamos que não existe nenhuma atividade que leve à sua concretização. Por exemplo, dos sete exercícios propostos no final da unidade 3, todos são de escolha múltipla, não havendo atividades que permitam o desenvolvimento da capacidade crítica que se propõe. (vide figura a baixo)

1. A 1 de Setembro de 1939, o exército alemão invadiu a Polónia. A Inglaterra e a França declararam guerra à Alemanha. Era o início da II Guerra Mundial.
 - a) Identifique os blocos em oposição na II Guerra Mundial e os respectivos constituintes principais.
 - b) Cite e explique três causas da II Guerra Mundial relacionadas com a I Guerra Mundial.

2. A II Guerra Mundial fez emergir interesses e aspirações que culminaram em relevantes mudanças nos quinze anos posteriores (1945-1960). Entre esses novos acontecimentos contam-se:
 - A. O início dos movimentos de libertação nacional na África e a divisão do mundo em dois blocos.
 - B. A balcanização do sudeste da Europa e o recrudescimento das ditaduras na América Latina.
 - C. O desmantelamento da URSS e a dominação económica dos EUA.

3. Após a II Guerra Mundial ocorreu o chamado «processo de descolonização», que envolveu uma série de lutas de libertação nacional ocorridas em África e na Ásia. Sobre este contexto, identifique as expressões correctas.
 - A. Todas as independências africanas foram feitas em nome do liberalismo económico; politicamente, os seus líderes adoptaram o regime democrático norte-americano como modelo.
 - B. Nos processos de descolonização da Ásia, assim como na África, verificou-se a intervenção da União Soviética e dos EUA, interessados em fazer crescer as suas áreas de influência.
 - C. Os líderes africanos dos movimentos independentistas eram, na sua maioria, intelectuais formados nas universidades das metrópoles europeias.
 - D. A Índia foi uma das primeiras possessões coloniais a alcançar a sua independência, graças ao movimento de desobediência civil liderado por Mahatma Gandhi.

Figura 21 - “Exercícios propostos” no final da terceira unidade (Sopa, 2011, p. 157).

Ainda, o programa sugere que ao abordar “o Movimento de Libertação Nacional em Moçambique”, deverá ser privilegiada a realização de trabalhos de campo, com vista a colocar o aluno em contacto direto com a fonte. De igual modo, constata-se que o manual não segue essa orientação. Deste modo, conclui-se que não existe uma articulação entre as orientações do programa com as atividades do manual em grande parte.

Contudo, os conteúdos sobre o colonialismo neste manual têm uma relação com as imagens apresentadas, pois ilustram situações históricas vividas, ajudando o aluno a compreender o passado do seu país. Na abordagem das formas de administração colonial, as imagens ilustrativas patentes permitem inferir que a administração indireta permitia uma convivência conjunta entre africanos e europeus (pressupondo igualdade) e a administração direta é representada através de imagens que ilustram a diferença abismal entre africano (como mão-de-obra barata e explorado) e o branco (como explorador). Vê-se na imagem, africanos sujeitos ao trabalho e um europeu transportado pela força manual africana.



Figura 22 - “Chefes locais e administrador colonial na Nigéria, c. 1905” (Exemplo da administração indireta que pressupunha a convivência entre administrador colonial e os chefes locais, na Nigéria) (Sopa, 2011, p. 58).

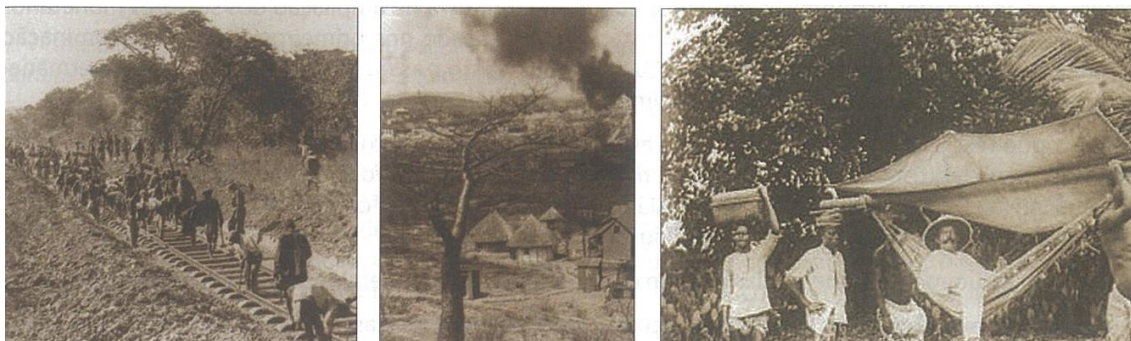


Figura 23 - Diferentes formas de exploração a que eram sujeitos os africanos “Construção de caminho-de-ferro em Broken Hill, na antiga Rodesia do Sul; Mina de carvão na Rodesia, c. 1880-1925; Transporte de machila no Togo” (Sopa, 2011, p. 59).

- **Narrativas sobre o colonialismo**

A abordagem do colonialismo no manual e no programa segue uma orientação crítica, progressiva e formativa. Além de apresentar conteúdos detalhados, o manual procura mudar a abordagem socialista e informativa, para uma abordagem democrática e formativa. Por exemplo, ao abordar o processo independentista em África é reconhecida a contribuição do sistema colonial para o desenvolvimento da consciência nacionalista. A esse respeito, o manual aponta que as consequências de ocupação efetiva mais notáveis para África, foram:

a construção de portos e caminhos de ferro, reorientando os padrões comerciais; a introdução de cuidados médicos, ainda quanto elementares, permitindo o crescimento demográfico; (...) a expansão das cidades e outros centros urbanos; a existência de uma rede de ensino, transmitindo-se o conhecimento das línguas europeias (...) dando aos africanos uma nova consciência de si mesmos, possibilitando novas noções de identidade e um novo individualismo, e criando novas elites locais” (Sopa, 2011, p. 69).

A abordagem do colonialismo a partir do seu contributo para o desenvolvimento de infraestruturas, como se descreveu acima, não pretende vangloriar ou mesmo fazer elogios ao colonialismo como tendo sido benéfico para os africanos, pois foram sobretudo as populações de origem europeia a viver nos centros urbanos que beneficiaram dessas infraestruturas. Assim, o sistema colonial continua a ser tratado como opressor, explorador, conquistador e responsável pelo atraso do desenvolvimento de África. É referido no manual que o desenvolvimento das metrópoles foi protagonizado pelos africanos “através da obrigatoriedade do pagamento do imposto, (...) e de outras formas tais como carregadores ou trabalhadores nas construções de estradas e linhas férreas” (Sopa, 2011, p. 60). Refere ainda, a intensificação da exploração das colónias com a implantação do Estado Novo na metrópole. Portanto, essa forma de abordagem revela que o manual visa induzir a formação de um aluno crítico, que faz análise do sistema e possibilita formar o seu próprio raciocínio.

Os colonizadores são vistos como “selvagens” e sem escrúpulo, “exploradores”, “superiores” em termos técnico-científicos e culturalmente, procurando colónias para investir, explorar e ao mesmo tempo para civilizar os africanos, até então considerados indígenas e incultos. Por exemplo, o manual aponta que a política expansionista era justificada como “consequência do novo modelo de desenvolvimento capitalista imposto pela segunda revolução industrial (...)”, [ainda com justificações] segundo as quais as nações mais desenvolvidas tinham a missão de levar o progresso e a civilização às regiões mais primitivas” (Sopa, 2011, p. 29).

Por seu turno, o colonizado é abordado como “defensor” de soberania, “lutador pelos direitos” do Homem e dos negros em particular, “nacionalista”. Lê-se no manual que “as ações desenvolvidas pelos Estados africanos tiveram como objetivos, manter a soberania (...), atenuar os abusos específicos do regime colonial e destruir o poder estrangeiro que estava na origem de tal abuso” (Sopa, 2011, p. 35). Por isso, os discursos mais recorrentes são: exploração, pilhagem, subordinação dos negros, unidade africana, nacionalismo, libertação, independência, igualdade. As personalidades que se destacam na abordagem da expansão europeia e colonialismo são: David Livingstone e Henry Stanley Norton (como exploradores ocidentais); William Du Bois; Marcos Garvey; Hasting Banda; Kwame Nkrumah; Leopold Senghor; Patrice Lumumba (como nacionalistas africanos).

7.7 A visão de Técnicos do INDE

- **Elaboração de programas de ensino**

Com vista a obter informação junto dos planificadores dos documentos que orientam o processo de ensino, no que concerne as ideologias que nortearam a elaboração de programas de ensino, realizou-se entrevistas aos técnicos do INDE. Para junto dos técnicos aferir a origem dos conteúdos que compunham o programa de ensino foi-lhes questionado, qual era a fonte dos conteúdos do programa de História. Nas suas respostas, os técnicos afirmaram que:

a elaboração de um plano envolve muita gente (...) a sociedade civil, as universidades e tudo mais, e construímos a filosofia que vai nortear a elaboração dos programas (...). Temos especialistas de várias áreas (...). Em alguns casos envolvemos professores que estão ligados a prática para nos darem uma situação de atualidade (O).

Na sua visão, os programas de ensino resultam da auscultação social, da contribuição das universidades e de outros especialistas envolvidos. Para este, os programas de ensino resultam de uma interação entre diferentes atores sociais, numa perspetiva participativa e democrática. Portanto, na opinião dos técnicos atualmente, dada a existência de muitos técnicos especializados na área de ensino, de diversas fontes de informação e diversificados interesses sociais, fazem com que os currículos sejam mais inclusivos e participativos.

No que tange as orientações dadas aos técnicos no ato de elaboração de programas de ensino, os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que “Não há influência na elaboração dos programas, mas na elaboração do currículo que é a filosofia ali pode haver interferência política” (O). Portanto, para eles a única orientação no processo de elaboração de programas tem sido o alinhamento entre a filosofia requerida pelo poder político, com os anseios da sociedade.

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Questionados sobre “as mudanças na abordagem e nas finalidades do ensino do colonialismo na atualidade”, os técnicos entrevistados reconhecem haver mudanças mesmo que de forma não profunda. Nas palavras destes:

pode haver mudança na linguagem, porque a linguagem que era usada era muito violenta, mas agora a linguagem é moderada, e fala dos mesmos factos numa linguagem diferente (...) pretendemos que os nossos programas sejam para moçambicanos e não orientados para determinadas linhas políticas... nós queremos abordar como um facto e informar o que aconteceu sem tendências para este ou aquele (...) (O).

Por seu turno o entrevistado (P) defende a existência de mudanças profundas na abordagem do tema. Nas suas palavras explica que “penso que há mudança, porque o sistema colonial não reconhecia a identidade moçambicana, éramos todos portugueses” (P).

Portanto, os técnicos reconhecem a mudança de abordagem do colonialismo no ensino. Para eles, as principais mudanças relacionam-se com os objetivos educacionais, os contextos vividos e a linguagem usada na sua abordagem. Relativamente aos objetivos do colonialismo no sistema de ensino atual, visa contribuir para o conhecimento da História do país de forma a permitir o resgate da identidade e dignidade dos alunos. Portanto, a História não é abordada nos programas e outros documentos de ensino na perspetiva de incentivar ao ódio e revolta. Por isso reconhecem os entrevistados que:

atualmente ao abordarmos o colonialismo tentamos fazer ver aos alunos que este estava errado, mas que, no entanto, há evidências positivas da sua presença, temos a língua que usamos, estradas, ferrovias, então não podemos considerar tudo negativo. Há um progresso assinalável, positivo (P).

Ainda, contrariamente a uma linguagem violenta que caracterizava os programas e manuais anteriores, atualmente verifica-se uma linguagem mais moderada, mesmo que os conteúdos se tenham mantido em grande parte. Diferentemente de inculcar ideologias através do ensino da História, a nova abordagem incide na formação mais crítica, que possibilita o aluno desenvolver seus próprios valores na base da sua escolha. Por isso, os valores e as atitudes requeridas só poderão surgir através de um ensino do passado de forma mais imparcial, cabendo ao aluno adotar através da aprendizagem os seus próprios valores. Na verdade, a passagem do sistema monopartidário de ideologia socialista para o sistema multipartidário de economia de mercado abriu espaço para uma visão diferente da História. Deste modo os contextos históricos vividos têm uma influência direta na abordagem dos conteúdos.

Questionados sobre “o contributo do colonialismo para a formação dos alunos”, um dos entrevistados foi mais cauteloso na sua resposta ao referir que a aprendizagem do colonialismo pode ajudar o aluno a mudar a sua conceção sobre o tema. Para ele, está na origem deste facto, a mudança dos contextos histórico e político do país que está a contribuir para a construção de significados, também diferentes. Mais especificamente afirma: “pode mudar, mas o contexto é diferente. Se abordamos a luta armada para as crianças não tem o mesmo significado com os que viveram esse facto” (P).

Para o entrevistado (O), o ensino do colonialismo ajuda o aluno a conhecer a sua História como um facto vivido, mas não para criar o ódio e a vingança, mas:

(...) ensinamos o colonialismo (...) como um facto que os alunos devem saber que os nossos avós viveram num momento em que as decisões eram tomadas num outro país e não por eles, que os cidadãos moçambicanos eram considerados de segunda. São factos que devem ser abordados. Não queremos com isso colocar as nossas crianças contra Portugal, mas a saberem o que aconteceu e como. Como as pessoas eram diferenciadas em função de assimilação (O).

7.8. A visão de Autores de Manuais escolares

- **Elaboração de manuais escolares**

Passados 10 (dez) anos após a introdução do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, através da Lei n.º 4/83, sentiu-se a necessidade de sua revisão, de forma a enquadrá-la no contexto vigente na altura. Recorde-se que esta lei foi implementada num contexto monopartidário e em 1990 foi aprovada a nova Constituição da República, que abria espaço para o multipartidarismo. Para aferir dos entrevistados “como surgiu a ideia de elaborar manuais e quais os critérios respetivos”, estes afirmaram que:

já que existem muitas editoras e muitos professores que elaboram manuais, (...) é preciso ser conhecido (...), eu submeti meu texto a duas editoras. Mais tarde me ligaram da Plural editores para assinar contrato (...), mas tinha muitas correções por fazer de acordo com o que eles queriam (L).

Portanto, a liberalização do ensino e de produção de manuais escolares, tem contribuído para a existência de uma concorrência entre as editoras e conseqüentemente, dos autores na elaboração dos manuais escolares. Na verdade, com a introdução do CALE foi necessário adequar a produção destes documentos de ensino às orientações e exigências deste órgão ministerial. Parece razoável inferir que atualmente, o processo de produção e elaboração de manuais escolares resulta de uma forte concorrência entre as editoras. Nas palavras de um dos entrevistados “atualmente, muita coisa mudou, há muitas editoras, muitas pessoas a escreverem e a criticarem também, então tu tens que alinhar ao programa, se não (...), o manual não será aceite” (N).

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Com vista a aferir as mudanças ocorridas na abordagem do tema sobre o colonialismo, questionou-se aos autores “como é abordado o colonialismo atualmente e que mudanças se

verificam”. Os entrevistados no seu conjunto afirmaram que se regista atualmente uma mudança na abordagem do colonialismo, mesmo que de forma não aberta. No entender do autor (L) atualmente, “(...) começa a haver algum saudosismo em relação ao colonialismo, mas não creio que este saudosismo tenha sido colocado de forma aberta nos manuais. Aquela abordagem ainda continua lá (L)”. Na sua visão, apesar dos manuais escolares não abordarem de forma mais clara o colonialismo, existe um reconhecimento da sua contribuição para os povos colonizados pois “é incontornável [falar dos aspetos positivos do colonialismo] (...), os processos de introdução da língua portuguesa, da aculturação (...) as pessoas que levantaram a bandeira nacionalista em Moçambique foram as pessoas que beneficiaram da instrução colonial, então isto também não é negado” (L). No seu entender, a abordagem crítica ou africanista verifica-se quando:

(...) nós apresentamos uma legislação da época e se faz a apreciação crítica, nós estamos a tentar ser imparciais, estamos a apresentar os factos. Então perante estes factos vamos analisar o que foi o colonialismo, [em vez de] eu chegar na sala e dizer que o colonialismo foi isto, mais aquilo (N).

Portanto, a análise de fontes históricas e de outros documentos permite desenvolver o sentido crítico por parte do aluno, contribuindo deste modo, para a sua formação. Assim, concluem os autores, passou-se de uma abordagem mais “tendenciosa e acrítica”, para uma abordagem crítica e mais moderada, que permite analisar o colonialismo nas suas diferentes formas de atuação. Questionados sobre “os principais acontecimentos históricos mais abordados”, os entrevistados referiram com maior destaque o Estado Novo e a exploração (L, M e N); a descolonização e as lutas de resistências (L e N). Portanto, o Estado Novo é visto como aquele que intensificou a exploração e gerou maiores desigualdades entre colonizados e colonizadores. Enquanto as lutas de resistências representam uma resposta a essa exploração.

No que tange as “personalidades destacadas”, os autores apontam para António de Oliveira Salazar (K e L); Mouzinho de Albuquerque (L), Marcelo Caetano (L), descritos como exploradores e, por sua vez, Ngungunhane e Maguiguane (no sul de Moçambique) e os chefes de revolta no Bárue, nomeadamente Makombe Hanga e Nongwe Nongwe (no centro do país) (L), como resistentes e nacionalistas. Entretanto, não são referidos os líderes de resistência na região Norte do país. Em função dessa descrição, os autores realçam personalidades ligadas a dois temas, nomeadamente à conquista dos territórios africanos e exploração colonial e outras personalidades ligadas às resistências à ocupação colonial.

Para saber junto dos entrevistados qual era a contribuição do ensino do colonialismo para as futuras gerações, perguntou-se aos autores o seguinte “Qual a contribuição do colonialismo para

a formação dos alunos?” Na resposta a essa questão os entrevistados referiram que a aprendizagem do colonialismo contribui para formar alunos capazes de compreender o passado desenvolvendo a partir dele, o espírito de tolerância, de convivência social e da paz. Nas palavras do autor (K), o ensino do colonialismo ajuda o aluno:

(...) no sentido de ele distinguir os aspetos que podem ajudar a abrir a sua visão, da sua postura como cidadão, sobretudo, (...) da educação para cidadania. (...) é necessário que cada um pague por fazer alguma coisa. Cada um tem responsabilidade naquilo que é seu papel como cidadão moçambicano. Então eu acho que ajuda a despertar este sentimento de cidadão (...) ajuda a ter essa consciência de que é preciso ser patriótico.

Para uma contribuição positiva do tema entendem os autores que “depende da forma como ensinamos (...), se dermos instrumentos, fontes e evidências, isso ajuda na reflexão sobre o que foi o colonialismo e esta reflexão pode ajudar na sua formação como cidadão do mundo” (N). Para este, a contribuição do tema dependerá da metodologia de ensino proposta pelo professor. Assim, se propuser uma reflexão e crítica às fontes poderá ajudar a formar um cidadão consciente, que pauta pelo respeito, pela tolerância e ao mesmo tempo, “ajuda na construção de uma identidade nacional, no desenvolvimento de valores democráticos e de processos libertários (...)” (L). Pelo contrário, se recorrermos à metodologia expositiva e tradicional, que procura inculcar valores, este processo poderá contribuir para a formação de alunos intolerantes e com visões do mundo bastante limitadas.

7.9 A visão de Professores

- **O Ensino da disciplina de História**

Como foi referido na metodologia, a pesquisa envolveu no total dez professores, distribuídos em três províncias em representação das três regiões do país. Para a região Norte, foi selecionada a província de Nampula, na qual foram entrevistados três professores. No centro do país, foi escolhida para entrevista a província da Zambézia, tendo sido entrevistados também três professores e, para a região Sul, optou-se pela escolha da cidade de Maputo, com quatro entrevistados.

Para aferir junto dos professores de História, o objetivo do ensino desta disciplina na atualidade, assim como as respetivas mudanças, colocou-se a seguinte questão: “Qual era o objetivo atual de ensino da História e que mudanças se verificam em relação ao antigo sistema”. Os professores

em suas respostas dividiram-se em dois grupos. O primeiro grupo composto por (C, G, J) julga não ter havido mudanças significativas tanto na abordagem científica dos conteúdos, quanto nas suas finalidades. Nas palavras do professor (J), “Ensinar História continua a mesma coisa. Apesar de alguns conteúdos terem sido retirados. Mas não há muita inovação, eu não senti muita inovação. Mesmo como docente hoje dando História de Moçambique encontro o mesmo teor de antigamente.” (J). Para este grupo, apesar da mudança política que marcou a passagem do monopartidarismo para o multipartidarismo e por consequência disso, a revisão curricular, em nada significaram para a mudança na abordagem da História. Na sua visão, o que mudou foi a estrutura do sistema educacional, como são os casos de classes terminais e a distribuição adequada dos conteúdos em função dos níveis (C), assim como a abertura para a diversificação de manuais (B, E, G). Nas palavras de um dos entrevistados:

no sistema antigo as classes terminais eram a 6ª Classe e 9ª Classe, neste momento inverteram-se, temos a 7ª, 10ª e 12ª Classe (...) foi antecipada a estrutura dos conteúdos consoante os níveis, melhorado o currículo, mas praticamente não foi mudada a essência científica, a essência científica continua a ser a mesma (C).

Já o segundo grupo (F, G) considera haver mudanças significativas no que concerne a abordagem da História. Para eles, a nova situação política que o país vive, caracterizada pelo multipartidarismo, terá influenciado a passagem de uma História monolítica e controlada pelo poder, para uma visão mais diversificada. Como refere o professor (F) “a existência do multipartidarismo contribuiu muito para a liberalização das ideias (...) há abertura da crítica porque no passado a História era vista como Bíblia, tinha que seguir a linha que o partido queria, mas agora, há uma abertura” (F). Outras formas de mudança identificadas pelos entrevistados relacionam-se com “(...) o aparecimento de muitas editoras, embora sejam os mesmos temas, a abordagem é muito diferencial” (G).

Questionados sobre “a função que os manuais desempenham no ensino e os critérios de sua seleção”, os entrevistados afirmaram unanimemente reconhecerem a sua utilidade como meio auxiliar de ensino. Para eles, o manual escolar é um material que orienta a aprendizagem do aluno: “quando temos imagens, mapas e eles conseguem ter noção do que é que se está a tratar, (...) e fazer as conexões, (...) é muito importante e ajuda” (B).

No que se refere à seleção do manual os entrevistados entendem que apesar da liberalização de sua produção e comercialização, a sua seleção continua ainda sob tutela do Ministério de Educação. Para eles, “o Ministério de tutela é que seleciona o manual que deve ser usado num

determinado ano, mas não é uma seleção paradigmática” (D). De facto, foi criada no seio do Ministério, uma Comissão para Avaliação de Livros Escolares (CALE) cuja função é avaliar e recomendar o uso de determinados manuais escolares que se julgam estarem alinhados aos objetivos de Educação. Como resultado disso, a partir do ano de 2017 passou a vigorar um manual recomendado às escolas como oficial.

- **Narrativas sobre o colonialismo**

Para obter informação sobre a representação do colonialismo no sistema nacional de educação, questionamos os professores sobre “as finalidades da abordagem do colonialismo e as mudanças que se evidenciam atualmente”. Todos os entrevistados (10) concordam que atualmente o colonialismo é abordado de forma crítica, como uma etapa da História de um povo, que ajuda o aluno a fazer o seu próprio julgamento. Nas suas palavras os entrevistados referiram que hoje “não vamos abordar o colonialismo no sentido de ódio, ele deve ser abordado no sentido de que foi um mal em algum momento, (...) eu acredito que deveria se desenvolver mesmo o espírito de tolerância mais do que tudo” (A). Referiram igualmente que atualmente o colonialismo é abordado na perspetiva de:

tirar alguns aspetos negativos dentro do sistema e isso nós temos que esclarecer ao aluno para que amanhã não fique revoltoso deste colonialismo, é para que ele saiba se precaver, (...) é nesse sentido que nós tentamos ensinar (...) nesse colonialismo houve aspetos positivos e negativos. Por exemplo foram negativos os processos de exploração, de discriminação e de pilhagem de recursos, enquanto que se destaca pela positiva, a herança das línguas europeias e infraestruturas diversas (C).

Segundo eles, a principal mudança na abordagem do colonialismo está na visão crítica atual que permite ver o colonialismo em duas faces diferentes, uma negativa e a outra positiva. Para esta situação contribuíram bastante a implementação do multipartidarismo (B, D) e a existência de cooperação entre Moçambique e Portugal (E). Nas palavras dos entrevistados:

a existência do multipartidarismo contribuiu muito para a liberalização das ideias (...) há abertura da crítica porque no passado a História era vista como Bíblia, tinha que seguir a linha que o partido queria, mas agora já não, há uma abertura (F).

São apontados como aspetos negativos do sistema de educação, a exploração e a discriminação racial (C), humilhação e a pilhagem dos recursos (F). E, todos apontam como aspetos positivos a influência e a herança da língua portuguesa como a língua oficial, as infraestruturas herdadas e o

sistema de educação a que os moçambicanos foram sujeitos. Um dos entrevistados afirma que hoje “consegue-se perceber os aspetos positivos e negativos do colonialismo (...) deixou-nos infraestruturas, as pessoas aprenderam a falar e a escrever muito bem e formaram-se os primeiros professores” (I). Ainda, “o aluno de hoje consegue distinguir aspetos positivos e negativos. Foi positivo a prevalência da língua e negativo a humilhação” (...) é ensinado o colonialismo para conhecer o passado e o presente” (E).

No que se refere ao contributo de ensino do colonialismo para a formação dos alunos, os entrevistados reconheceram a sua importância na formação de valores inversos ao ódio, tais como a tolerância, o diálogo, o espírito de paz, igualdade e liberdade (A, F). Mais especificamente, um dos entrevistados afirma que “se o colonialismo tem alguns aspetos considerados negativos ele deve desenvolver os valores inversos: a tolerância, o diálogo, o espírito de paz, o espírito do reconhecimento do outro, como alguém igual a nós” (A). Ainda, para os entrevistados, o ensino do colonialismo contribui para o reconhecimento e conseqüente valorização da independência e dos feitos heroicos dos libertadores, formando assim, a personalidade moçambicana (B, C, E, H, J). Ensina-se o colonialismo “para exaltar a nossa moçambicanidade (...) pode ajudar sim, a melhorar aquilo que é a nossa ideia de Moçambique” (B).

Fica claro para os entrevistados que o colonialismo no Sistema Nacional de Educação atualmente em vigor é abordado numa perspectiva crítica com vista à formação de um aluno que compreende o processo histórico do passado e que saiba enquadrar-se no contexto vigente. Portanto, ensina-se o colonialismo na esperança de que o tema contribua para o desenvolvimento de atitudes e valores de “perdão”, de tolerância, mas também que contribua para o reforço da sua identidade. Uma identidade moçambicana resultante de um passado comum marcado pelo sofrimento e exploração. Uma identidade que leve ao aluno a reconhecer os seus libertadores como heróis.

Capítulo VIII: Discussão dos resultados

Depois de apresentação e análise das informações resultantes dos programas de ensino, de manuais escolares e das entrevistas ao longo do Sistema Nacional de Educação no período após a independência em Moçambique pretende-se, neste capítulo, discutir os resultados da análise. A discussão é feita de forma comparada, confrontando as abordagens dos intervenientes da investigação e outras, veiculadas nos documentos analisados sobre o colonialismo. A discussão é consubstanciada com outras informações resultantes da literatura consultada sobre o assunto. Os itens da discussão foram estruturados em três partes, que coincidem com os objetivos da investigação. Procura-se desta forma, responder como o poder político interferiu no processo de definição de políticas educativas no período após a independência; que finalidades representava o ensino da História no Sistema de Educação e que narrativas foram construídas e veiculadas sobre o colonialismo nos manuais escolares depois da independência.

8.1 Influência do poder político na definição de políticas educativas

Pretende-se neste subcapítulo analisar como o poder político instituído no período após a independência em Moçambique interferiu na definição de políticas de ensino, condicionando o processo de elaboração de programas e de manuais escolares de História, do 1º ciclo do ensino secundário. Para o efeito, os três guiões de entrevista dirigidos aos intervenientes da investigação tinham em comum, questões relativas as formas de controlo da educação e as orientações que eram dadas pelo poder político no processo da atividade dos nossos informantes da investigação. Assim, no contexto da implementação do Sistema Nacional de Educação à luz da Lei n.º 4/83, os dados provenientes da análise revelaram a existência de influência do poder político instituído, tanto na conceção do modelo de educação, na elaboração de programas, de manuais escolares quer também, na transmissão dos conteúdos de ensino. Essa interferência, na ótica dos entrevistados, relacionava-se com dois fatores: o contexto político-ideológico decorrente do socialismo, que tinha sido instituído como linha de orientação política e o contexto socioeconómico vigente neste período.

No contexto político-ideológico, é preciso lembrar que desde a independência Nacional em 1975, até a implementação da nova Constituição da República em 1990, predominou o regime socialista

de partido único, definido no III Congresso em 1977. A adoção dessa política era vista como condição inevitável para ajudar a criar a unidade Nacional e a acelerar de forma rápida a reconstrução da economia do país, dilacerada pela colonização. Ainda, a diversidade étnica e cultural que caracterizava o país na altura em que a Frelimo tomou o poder, por um lado, e a prevalência de mentalidades coloniais na maior parte da população, por outro, reforçaram para a adoção e definição do regime socialista de partido único, como linha de orientação. Para a Frelimo, a adoção deste modelo de governação contribuiria para agregar as diversas etnias sob sua égide e ao mesmo tempo asseguraria a vontade coletiva, eliminando fações, que no seu entender, dificultariam o projeto de construção da unidade nacional. De facto, a maior parte dos recém-estados africanos assumiram regimes de partido único, sob justificativa de agregar as múltiplas realidades étnico-culturais de forma a facilitar o processo de construção da nação (e.g. Kavanagh, 1977).

Na mesma linha de pensamento, Fanon (1997) refere que o projeto de construção da nação em África foi reforçado muitas vezes pelo recurso de símbolos e conceitos de unidade nacional, passado comum e futuro melhor para todos. Deste modo, o sofrimento comum resultante da colonização permitiria sonhar coletivamente para um futuro próspero, onde não haveria mais sofrimento. Em função disso, a educação deveria constituir veículo principal de difusão dessa ideologia, daí resultando a necessidade de seu controlo. De facto, nas palavras de Mondlane “a finalidade da nossa luta (...) destina-se em primeiro lugar e acima de tudo a construir um novo Moçambique, onde não haverá fome e onde todos os homens serão livres e iguais (...)” (Mondlane, 1995, p. 129). Este era o sonho coletivo idealizado pela Frelimo, pelo qual as pessoas lutariam para um futuro melhor. Assim, a Frelimo era definida como partido de “vanguarda”, instrumento de “modernização” e ao mesmo tempo, partido dinamizador de desenvolvimento (e.g. Mazula, 1995). Transformava-se assim a Frelimo, em guardiã dos destinos coletivos dos moçambicanos, chamando a si próprio o controlo e a planificação de todas áreas de desenvolvimento. Portanto, um destino que resultava da construção de uma elite política, cujo objetivo era de impor a sua hegemonia e controlar as instituições (e.g. Meneses, 2015; Mindoso, 2011; Sumich, 2008). De facto, a educação enquanto processo de transmissão e veículo de cultura, de políticas e de culturas dominantes tem o compromisso de garantir a reprodução e a conservação de suas ideologias. E a difusão ideológica do Estado sobre o currículo verifica-se, segundo Pareskeva (2001) através da sua intervenção direta na planificação, conceção curricular, no controlo e valorização do conhecimento transmitido e da forma como os professores assumem seu papel no processo de

ensino. O forte controlo do Estado sobre a educação foi durante muito tempo vista como fonte importante para perpetuar um conjunto de valores e condutas, cujo objetivo é a formação intelectual dos alunos de forma “a atenuar e/ou neutralizar determinadas lacunas e solidificar aspetos que se julguem positivos para o desenvolvimento da sociedade” (Pareskeva, 2001, p. 75). No caso da Frelimo pretendia através da educação, moldar as diferenças sociais resultantes da diversidade étnica e assim, perpetuar os valores da ideologia marxista-leninista para cimentar a unidade nacional. Na visão de Fanon (1997, p. 149), os partidos únicos instituídos em África no período após a independência tinham “a missão de fiscalizar as massas (...) para lembrar-lhes constantemente que o poder espera deles obediência e disciplina”.

No contexto socioeconómico, refira-se que a implementação da Lei n.º 4/83 foi igualmente caracterizada por inúmeras dificuldades tanto de ordem financeira, como de ordem humana para levar a cabo a eficaz implementação de ensino. Trata-se de um período em que o país acabava de introduzir o Sistema Nacional de Educação (SNE), no entanto, sem muitas condições para a erradicação do analfabetismo que afetava mais da metade da população. Sobre este assunto, vários autores (e.g. Mazula, 1995; Sumich, 2008) referenciam que depois da independência nacional, a taxa de analfabetismo situava-se acima de 90%.

Por seu turno, essas dificuldades geravam ainda, outros problemas que desafiavam o sistema, tais como a falta de materiais de ensino, a escassez de quadros qualificados e de infraestruturas educativas. Por isso, Maximiano e Assis (1991) referem que a maior preocupação do governo no período após a independência prendia-se com a necessidade de criação de condições para que fosse garantida em todas as escolas, a difusão dos princípios da nova ideologia, e, ao mesmo tempo, que se garantisse a produção e elaboração de programas, de manuais escolares e de políticas de formação de professores. Na mesma linha de pensamento (Gómez, 1999) e Conceição (2015), destacam que neste período, o ensino de História, assim como de outras disciplinas, era suportado por textos de apoios produzidos pelos respetivos professores, a partir da linha orientadora da ideologia Frelimista.

As situações político-ideológicas acima referidas e a ausência das condições financeiras e materiais no período socialista condicionaram para colocar o Estado como único e exclusivo planificador e controlador do processo de ensino. Por isso, a educação no contexto socialista era “dirigida, planificada e controlada pelo Estado” (art.º 1º, da Lei 4/83). Deste modo, todo o processo de planificação de ensino, de definição de políticas de formação de professores, de conceção e produção de programas e de manuais escolares encontravam-se centralizadas pelo

Estado e suas instituições. Foi neste contexto que foi criado o INDE, cuja função era de conceber os programas de ensino, elaborar os manuais escolares, garantir o controlo e sua distribuição. Na verdade, o INDE era a única instituição no país que tinha a competência exclusiva de produzir esses documentos de ensino. Por isso, com vista a garantir o controlo no âmbito de produção de programas e de manuais escolares, o INDE elaborou em 1984, um documento de orientação designado por “normas gerais de planificação curricular”. Concebe-se nesse documento, a planificação curricular como “guia para a ação”, que orienta a tomada de decisão sobre as finalidades da educação e do tipo de sociedade que se pretende formar (INDE/RPM, 1984a). Neste contexto, pretendia-se formar uma sociedade moçambicana de base político-cultural homogénea, portanto, sem bases étnicas, que ao mesmo tempo exaltava os valores da ideologia socialista e enaltecia o papel dos seus heróis libertadores da pátria.

O controlo do Estado sobre a educação foi igualmente testemunhado pelos entrevistados que referiram que neste período, tanto a elaboração de programas de ensino e de manuais escolares, quanto o processo de interpretação e transmissão dos conteúdos de ensino era condicionado basicamente no alinhamento à perspectiva marxista-leninista. De facto, a educação implementada à luz da Lei n.º 4/83 consistia basicamente em seguir o modelo socialista “devendo os programas e conteúdos de ensino refletir a orientação político e ideológico do partido Frelimo” (art.º 3º da Lei 4/83). Portanto, os programas de ensino eram orientados segundo a ideologia da Frelimo, cujo objetivo central era a formação do Homem Novo. Por isso, o “SNE deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo (Lei n.º 4/83)”.

O Homem novo que a Frelimo sonhava formar fundamentava-se em três paradigmas. Primeiro, a escola era concebida como instrumento de libertação do passado colonial, em segundo lugar como o garante da formação técnico-científica com vista a assegurar o desenvolvimento e, finalmente, como o meio de distribuição de cultura através do resgate de valores da moçambicanidade (Basílio, 2010). Desta forma, os alunos aprendiam, por um lado, a desligar-se dos vestígios do colonialismo e dos rituais tradicionais da sua cultura, por outro, aprendiam novos valores que ressaltavam ideias de uma só comunidade nacional homogénea, com valores que ultrapassavam os limites da sua identidade étnica e, ao mesmo tempo, com o domínio técnico-científico para garantir a geração de riquezas.

De acordo com INDE (1984a), a filosofia do Sistema Nacional de Educação encontrava a sua justificação no modelo da sociedade nova que se pretendia construir em Moçambique, a sociedade socialista. E a construção dessa sociedade contava com a educação, como veículo dessa ideologia,

daí que, o processo de conceção curricular, de produção de manuais escolares e de outros materiais de ensino era controlado e monitorizado pelo Estado.

Outra forma de controlo da educação e de difusão da ideologia vigente manifestou-se pela introdução no sistema de ensino, da disciplina de História de Moçambique de forma obrigatória, a fim de permitir que os alunos compreendessem a seu passado, que durante muito tempo, lhes havia sido negado pela colonização. Nesse ensino, a História deveria despertar no aluno o sentimento patriótico, a unidade nacional e uma visão ampla do mundo, baseados na conceção materialista (Lei n.º 4/83).

Por seu turno, o Sistema Nacional à luz da Lei n.º 6/92 surgiu no contexto capitalista, de forma a responder os desafios da nova Constituição da República de (1990), que consistia na introdução do pluralismo político. Portanto, no âmbito da educação esperava-se com esta lei introduzir mudanças atinentes à descentralização da educação, à diversidade cultural, ao respeito e à valorização cultural e, sobretudo, à educação democrática.

Contrariamente ao desenvolvimento desses valores, os resultados da investigação revelaram que a alteração da Lei n.º 4/83 para a Lei n.º 6/92 não trouxe mudanças significativas. De facto, a análise de programas e de manuais escolares referentes a estes períodos permite concluir que há semelhanças, tanto na estrutura dos conteúdos, como na forma de abordagem e nas finalidades de ensino da História. A título de exemplo, nos dois manuais escolares da 9ª classe (das Leis n.ºs 4/83 e 6/92) a abordagem dos conteúdos continua a mesma, partindo desde a formação do sistema capitalista até às resistências africanas.

De igual modo, Basilio (2010) e MEC (1995) chegam à mesma conclusão de que os Sistemas de Educação à luz das Leis 4/83 e 6/92 não criaram mudanças significativas na estrutura curricular dos conteúdos, assim como na sua abordagem científica.

Este estado de situação pode estar relacionado com o contexto político e ideológico de formação dos atores do processo de ensino que elaboraram estes documentos, que tinham basicamente uma orientação partidária, resultante da imposição de valores. Essa orientação contribuiu para a “formatação” dos intervenientes para uma abordagem monolítica da História, baseada na explicação dos factos numa perspetiva ideológica socialista. Aliás, os entrevistados reconheceram a sua dificuldade em adaptar-se ao novo modelo político adotado. Na verdade, a introdução do multipartidarismo através da Constituição de 1990, não significou necessariamente um rompimento total com o regime socialista, de partido único, pois esta ideologia sobreviveu e continuou a orientar o desenho de políticas no período subsequente. No seu estudo sobre

“ideologias de modernidade da elite moçambicana” Sumich (2008) faz perceber que o fracasso do socialismo revolucionário, e a posterior introdução do capitalismo neoliberal em 1992, não significou efetivamente uma mudança pois, na prática, os dois modelos políticos assumiram o mesmo caráter revolucionário e caracterizaram-se pela centralização do processo de definição de políticas de desenvolvimento.

Portanto, apesar da alteração constitucional que abriu espaço para o pluralismo político, ainda prevaleciam dificuldades de adaptação a essas mudanças. As dificuldades relacionavam-se com “o fanatismo” político-ideológico resultante “da formatação e padronização” dos intervenientes do processo de ensino em relação às ideologias do regime socialista; no alinhamento destes ao sistema político e ideológico capitalista; na falta de experiência dos atores e sobretudo, da necessidade de controlo do poder por parte do Estado (e.g. Sumich, 2008).

Na opinião dos entrevistados, as principais dificuldades verificadas no ato de produção de manuais escolares por parte dos profissionais da educação nesse período relacionavam-se com a rígida centralização e controlo do Estado sobre os autores de programas e de manuais escolares, no controlo do trabalho dos professores na lecionação dos conteúdos; na supervisão e monitorização constante da atividade dos profissionais de educação; na insuficiência de tempo concedido aos autores de manuais escolares para a produção destes, uma vez que a cada ano, desde 1983, era necessário elaborar um manual escolar para a classe a introduzir (e.g. MEC, 1989) e na escassez de quadros qualificados para o efeito (e.g. Gómez, 1999). Refira-se que a implementação da Lei n.º 6/92 preconizava a introdução gradual de manuais escolares à medida que se introduzia uma classe do sistema de educação. O gradual aumento de disciplinas, em simultâneo com o aumento da classe, contribuiu para o volume de trabalho por parte dos autores e consequentemente para a escassez de tempo.

Outra forma de controlo do Estado sobre a educação consistiu na criação do CALE em 2001, cuja função era de garantir a uniformização de procedimentos atinentes a produção e elaboração de manuais escolares. Foram criados os procedimentos e critérios para avaliação do manual escolar, tendo em vista a conjuntura política vigente (e.g. Maximiano & Assis, 1991). Portanto, a comissão ora criada tinha por um lado, o objetivo de avaliar o manual escolar quanto as suas funções pedagógicas e social, e, por outro, a assegurar que este veicule as ideologias políticas vigentes, de forma a que se garanta que aquilo que as crianças aprendem na escola representem as visões e orientações do sistema político.

Portanto, ao se conceber a ideologia marxista-leninista como guia de orientação e ao mesmo tempo um modelo que deve nortear o processo de concepção e de organização da educação, incorremos ao contestado conceito de “representações coletivas” de Durkheim (Vala & Castro, 2013). Na visão destes, esta concepção pode conduzir para o pensamento segundo o qual, o saber resulta de construção de um grupo e imposto aos indivíduos, por um lado, e, por outro, o de dar origem a grupos homogêneos sem, no entanto, atender a diversidade cultural e de pensamentos que as dinâmicas sociais atuais impõem. Na mesma linha de pensamento, Jodelet (1993) critica este modelo de representações coletivas ao considerar que não é a partilha da mesma ideia a nível do grupo que solidifica as identidades, mas, o pensamento diferente em cada membro do grupo.

Contrariamente ao controlo direto do Estado sobre o processo educativo manifestados nas Leis 4/83 e 6/92, a revisão curricular de 2004 – 2008 ocorreu num contexto diferente, marcado pela globalização e democratização do ensino. No âmbito da educação, a introdução de um novo currículo justificava-se pela necessidade de responder aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, através da massificação do ensino, da eliminação das desigualdades, da obrigatoriedade de ensino primário por um lado e, por outro, na formação profissional com vista à criação de riqueza e de autoemprego (INDE/MINED/Moçambique, 2010b).

De facto, a análise dos programas de ensino e dos manuais escolares permite confirmar que a democratização de ensino plasmada no plano curricular tem sido evidente no Sistema de Educação vigente. Pois, os planos de ensino atuais têm pautado por defender a pluralidade de ideias e de fontes no ato de concepção e produção do currículo, já que a sua fonte de orientação deixou de ser unicamente a ideologia partidária, para se tornar num processo de auscultação e de interação entre os vários segmentos da sociedade (INDE/MINED/Moçambique, 2010a).

Outro fator relaciona-se com o facto de o Estado ter liberalizado o processo de produção de manuais escolares, o que contribuiu simultaneamente para a sua diversidade e para a existência de muitas editoras. Ainda, o currículo vigente criou condições para a emergência de novos contextos e culturas variadas, exigindo desse modo o reconhecimento da diversidade na escola, sobretudo, do que ensinar. Por isso, no atual currículo há um reconhecimento de que a educação deve organizar-se de modo a fornecer os alunos instrumentos para compreenderem o mundo, viverem e cooperarem com os outros (INDE/MINED/Moçambique, 2010a). Nas palavras de Roldão, o debate atual sobre a abordagem curricular na escola visa desconstruir a concepção

hegemónica, construída e instituída pelos interesses do poder político “que ignora, oculta, mistifica e penaliza a diferença” (Roldão, 2003, p. 12).

Portanto, se por um lado a liberalização na produção e elaboração de manual escolar contribuiu para a sua diversidade, por outro, a seleção e adoção do manual escolar para o uso nas escolas continua sob controlo do Estado. De facto, a partir do ano de 2017, de uma lista de sete editoras existentes e aprovadas para a produção de manuais escolares de História, foram adotados apenas os manuais escolares da Texto Editores para o uso oficial em todas as escolas do 1º ciclo do ensino secundário do país.

Apesar dos entrevistados reconhecerem que a indicação desses manuais não é pragmática, não deixam de fazer críticas a tal postura por considerarem que deviam ser consultados os professores e outros intervenientes. A indicação do manual pelo Estado de ano para ano e sem consulta prévia aos seus utilizadores não só cria dificuldades aos professores e alunos, mas também contribui para o fraco aproveitamento pedagógico, já que alguns não reúnem a qualidade científica requerida. Ademais, a seleção e adoção de manual escolar pelo Estado anula a premissa defendida e plasmada nos programas de ensino, segundo a qual, os planos “resultam da interação social” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 3). No entanto, enquanto instrumento de ação pedagógica, o manual escolar é elaborado em função dos seus principais utilizadores, alunos e professores (e.g. Tormenta, 1996) e estes atores no caso moçambicano não são efetivamente envolvidos no processo da sua adoção.

Na visão de Morgado (2004), a seleção ou adoção de um manual escolar relaciona-se com os objetivos que a educação defende em cada época ou contexto. No nosso entender, o controlo do Estado na seleção do manual escolar no contexto da Educação em Moçambique visa perpetuar e transmitir visões hegemónicas do passado, construídas e manipuladas pelo poder político, contrariando o princípio de educação democrática patente nos programas de ensino em vigor.

De facto, desde a nacionalização de ensino pelo Estado em 1977, o processo de produção e de seleção de manuais e programas de ensino era controlado pelo Estado. E estes instrumentos de ensino eram encarados como guia de orientações metodológicas que deveriam ser rigidamente cumpridas pelos atores. Na verdade, o MINEDH orienta para a obrigatoriedade de uso de manuais escolares da Texto editores no ensino da História em todo o território nacional e no controlo da sua produção e reformulação por meio do CALE. Nesta vertente, a escola é vista como um lugar ideal para moldar os princípios de virtude, de convivência social e de inculcação de valores morais e éticos.

8.2 Finalidades de ensino da História no período após a independência

Foi referido acima, que a alteração das Leis 4/83 e 6/92 não criou mudanças tanto na estrutura dos conteúdos dos programas e de manuais escolares, quanto na abordagem dos mesmos. Deste modo, se a História no currículo de ensino à luz da Lei n.º 4/83 visava a formação de Homem Novo, com uma identidade nacional, no outro currículo de ensino (Lei n.º 6/92), a História cumpria a função de consolidação e de reforço da moçambicanidade. Assim, a formação do Homem Novo e da moçambicanidade pretendidas nos planos curriculares, passavam necessariamente pela transmissão de valores construídos pela elite política. Pois, a escola é uma das instituições sociais cuja função é transmitir e legitimar as ideologias dominantes e perpetuar o seu poder (e.g. Santos, 2000). Deste modo, o ensino da História era encarado como um processo de construção simbólica de realidades do passado, de forma a permitir o Estado controlar o poder.

Nesse contexto, os dados da investigação revelaram que o ensino da História visava contribuir para a formação da nação moçambicana, baseada nos valores e ideologias do sistema político vigente. Portanto, além de transmitir conhecimentos sobre o passado, o ensino da História visava a formação de valores capazes de ajudar o aluno a despertar a consciência nacional e o sentimento patriótico, reconhecendo os combatentes da luta de libertação como seus heróis.

De facto, Sumich (2008) explica que logo após a independência, a Frelimo elegeu a educação como uma das suas prioridades por duas razões: primeiro, para preparar quadros para fazer face ao projeto de desenvolvimento e, em segundo lugar, por se considerar a educação como fonte para a reconstrução da identidade nacional.

Portanto, a História como disciplina curricular passou a ser considerada neste período como veículo de ideologias do sistema político vigente. Uma História construída por um grupo dominante, manipulada em função dos seus objetivos e transmitida por meio das instituições, como versão única e oficial.

Para o caso de Moçambique, a politização dos factos do passado comum foi marcada pela exclusão tanto dos vestígios coloniais, quanto dos valores tradicionais que orientavam os modos de vida das populações. Essa atitude estatal tinha em vista a criação da moçambicanidade (e.g. Cabaço, 2007; Mazula, 1995), a reconstrução da identidade nacional e a legitimação das elites políticas resultantes da luta de libertação nacional (e.g. Sumich, 2008). Nas palavras de Le Goff (2000), as classes políticas e os grupos dominantes em qualquer sociedade, sempre se

preocuparam em apoderar-se de memórias do passado, como condição para o reforço do seu poder, para manter o seu prestígio e reforçar a coesão social.

Neste caso, a função e os objetivos do ensino da História em Moçambique no período após a independência visavam a formação política e ideológica dos alunos, com vista a criar o patriotismo, a identidade e unidade nacional, sobretudo, a formação de valores baseados no socialismo. Esta era uma formação que tendia a destruir as ideologias coloniais ainda prevalecentes na mentalidade dos moçambicanos, para assumirem uma postura científica e transformadora social. De facto, tanto nos manuais escolares, como nos programas de ensino desse período, existe pretensão de destacar a ideologia socialista como um movimento libertador dos povos colonizados. O destaque da ideologia socialista como o garante da luta de libertação nacional resulta segundo Le Goff (2000), do facto da memória social constituir uma área conflituosa, onde os diferentes grupos lutam tanto para garantir o poder, a manutenção da coesão, como para a sua falsificação. Para o caso da Frelimo construir memórias do passado, a partir da luta de libertação implicou por um lado, apagar as culturas e tradições dos povos de forma a garantir a união dos vários grupos sociais existentes, moldando-os segundo seus interesses, para permitir o controlo do poder.

Portanto, o processo de reconstrução da identidade nacional que se pretendia era feito através de dois processos. O primeiro, consistia no combate aos valores tradicionais, tidos como produtores de “obscurantismo, da superstição, do tribalismo (...)” (INDE, 1984a, P. 2) e conseqüentemente, contribuir para a construção de uma imagem positiva e heroica dos combatentes que desencadearam a luta de libertação nacional. O segundo consistia no combate ao colonialismo e de todas as formas de discriminação e de exploração, como condição para a formação de uma sociedade nova, a socialista. De facto, os fundamentos do SNE tinham como pressupostos a crítica ao modelo de educação colonial e tradicional, baseada nos valores étnicos (MEC, 1983).

Portanto, a tradição e seus valores eram vistos como fatores perturbadores do processo de construção da unidade nacional, que se afigurava como imperativo. Por isso, Mazula (1995) explica que a integração das diversas etnias numa nova realidade, foi objetivo da Frelimo tendo, por isso, adotado o regime de Partido único, baseado na ideologia marxista-leninista como ideologia que poderia garantir a concretização desse projeto. O socialismo era visto pelo SNE como instrumento que iria apoiar as classes operárias e camponesas a adquirirem a ciência e a técnica para a sua libertação.

Já no contexto da educação resultante da revisão curricular de 2004 – 2008, nota-se uma grande viragem na abordagem dos conteúdos e, sobretudo nos objetivos do ensino da História. Neste

currículo, parece razoável afirmar que o ensino da História visa proporcionar o aluno uma formação que possibilite a sua inserção no mundo permitindo a sua comunicação e convivência com os outros, reconhecendo a diversidade de culturas, religiões e raças (INDE/MINED/Moçambique, 2008a). De facto, analisando os programas e os manuais escolares, não são evidentes marcas e conceitos tipicamente marxistas e leninistas, de combate ao tribalismo, à burguesia, ao obscurantismo, tal como era enfatizado nos manuais anteriores. Contrariamente a esta posição, os programas e manuais escolares em vigor apresentam um ensino formativo da História, cujo objetivo é de desenvolver capacidades de análise e de crítica. Na visão de Lee (2008) a abordagem formativa da História consiste em desenvolver no aluno o espírito crítico e reflexivo que possibilite avaliar o passado para compreender o presente. Ou seja, a disciplina de História tem lugar no currículo de ensino por contribuir para o desenvolvimento de capacidades de análise e de crítica que possam permitir o aluno a compreender que a História não é uma construção hegemónica em função das vontades políticas, mas que ela resulta de uma construção humana num dado período de tempo. Nas palavras de Le Goff (2000), a construção humana do conhecimento só pode ocorrer através da democratização da memória social, permitindo que cada grupo social recorra ao passado que lhe convêm, para o resgate da sua identidade, libertando-se de construções hegemónicas.

A nível dos documentos analisados, as abordagens críticas e formativas da História são refletidas tanto pela natureza de orientações metodológicas que os programas apresentam, quanto pela linguagem mais abrangente e reconciliadora usada e pelos exercícios ou atividades propostas aos alunos. No que tange as orientações metodológicas, os programas de ensino recomendam aos professores a recorrerem a diversas fontes de informação. Portanto, o recurso de fontes variadas tem como pressuposto cruzar as informações, facilitando a análise crítica e comparativa das mesmas. Recomenda-se ainda nestes programas, que o ensino da História deve assegurar o aluno a valorizar o diálogo como premissa para a gestão de conflitos e para a preservação da paz (INDE/MINED, 2008b). Quanto a natureza das atividades, os exercícios recomendados no mesmo programa de ensino dão relevância a realização de trabalhos independentes e de entrevistas no caso dos combatentes de luta armada de libertação nacional. Ao recomendarem o recurso dessas estratégias metodológicas, os programas de ensino seguem na verdade, um ensino reflexivo e crítico pois, na visão de Barton (2004) a contribuição da História para a aprendizagem formativa e para a promoção da cidadania passa necessariamente pela adoção de três estratégias. Primeiro, desenvolver o pensamento crítico consiste em desenvolver no aluno a capacidade de perceber que

cada sociedade assume, seleciona e defende determinados valores e que “as instituições, as atitudes e os modelos sociais que vivemos hoje são o resultado de um processo histórico” (Barton, 2004, p. 17). O segundo processo é recorrer à variedade de fontes, pois a tomada de decisão e o juízo de valores depende da análise, da crítica e do julgamento que fazemos das fontes. Esta atividade, na ótica do autor, permite o desenvolvimento da cidadania evitando que o aluno aceite de forma passiva valores com que não se identifica. Finalmente, a terceira forma é a consideração do bem comum que consiste no trabalho conjunto entre os alunos, para permitir a discussão coletiva sobre a justiça e a diferença desenvolvendo o espírito de tolerância. Por isso, o ensino da História deve “desenvolver uma visão alargada da humanidade” para permitir o aluno de “reconhecer, respeitar e compreender a diversidade humana” (Barton, 2004, p. 22) como condição para uma democracia pluralista.

Mas, a concretização desse modelo de ensino depende da forma como nos posicionamos face ao ensino da História e das finalidades requeridas pelo sistema político-ideológico (e.g. Santos, 2000). Portanto, se o objetivo de ensino for o de moldar a consciência, de ensinar ou transmitir valores, a História assumirá o caráter informativo. E, nessa vertente, a metodologia ideal para o efeito basear-se-á na exposição e memorização dos conteúdos e no controlo da aprendizagem pelos professores. Caso o objetivo do ensino da História seja a formação do aluno, então, a História assume um papel reflexivo e democrático (e.g. Roldão, 2003). Por outro, uma educação formativa e crítica da História passa pela definição de estratégias que estimulem a criatividade, o respeito e a maior atenção pelo aluno, a livre iniciativa do aluno (Proença, 1989). Portanto, trata-se de uma educação que permite o desenvolvimento de capacidades e atitudes que contribuem para a autonomia de pensamento, garantia de acesso à igualdade para todos e à participação na vida ativa da sociedade (e.g. Roldão, 2003). Sobre este assunto, o programa de ensino recomenda o recurso de uma metodologia combinada que incide em desenvolver no aluno as capacidades de trabalhar em grupo, permitindo o debate de ideias, cultivando o respeito pela diferença e do interesse pela integração (INDE/MINED, 2008b).

Deste modo, a educação democrática passa por determinar a natureza das atividades a serem desenvolvidas na aula e a respetiva metodologia de trabalho, criando condições para que a aprendizagem ocorra. A análise dos programas e de manuais escolares, resultantes da revisão curricular de 2004-2008, mesmo de forma tímida apresentam atividades que promovem no nosso entender, a crítica e reflexão. De igual modo, os programas de ensino, sugerem que na abordagem do sistema colonial deve-se induzir os alunos a avaliarem o colonialismo de forma a

compreenderem por si próprios as diferenças atuais de desenvolvimento económico entre os colonizadores e colonizados (INDE/ MINED, 2008c). Portanto, há pretensão de colocar o aluno diante das fontes para que possa analisá-las, julgá-las e formar o seu próprio juízo de valor.

Assim, no nosso entender, a aprendizagem formativa e crítica consiste em propor atividades que auxiliam o aluno de forma individual, a saber julgar, avaliar e por via disso, a formar por si próprio os valores que defende. Trata-se de uma visão histórica formativa que permite o aluno questionar, criticar e formular o seu juízo de valor em relação ao sistema, através da aprendizagem de aspetos negativos e positivos do colonialismo.

Se por um lado os manuais escolares e os programas de ensino trazem esse contributo para a formação crítica do aluno, por outro, os exercícios patentes apresentam, no final, um guião de respostas. Facto que é criticado por Palachard (1943) ao referir que um manual escolar só poderá ser útil e estimulador de novas descobertas se apresentar exercícios claros que suscitem investigação e cujas respostas não se encontrem de forma fácil no próprio manual. A presença de ficha de correção no próprio manual, na nossa opinião, pode estar relacionada com a escassez de recursos financeiros dos pais e encarregados de educação, para a aquisição dos manuais escolares de ano para ano em função da “indicação” das editoras pelo Estado; a ausência de bibliotecas em muitas escolas nacionais e, sobretudo, a falta de outras fontes complementares de consulta.

8.3 Narrativas construídas sobre o colonialismo nos manuais escolares

No contexto da educação à luz das Leis 4/83 e 6/92, os dados da investigação permitem afirmar que o colonialismo era abordado de forma dura e negativa. A crítica ao colonialismo consistia em denunciar o seu carácter “explorador, discriminatório e opressor” com objetivo de criar uma rutura com o passado dos alunos. Na ótica de Jodelet (1993), a partilha da mesma condição social, do sofrimento comum, do mesmo passado, são formas de afirmação de uma identidade e contribuem para o reforço de laços sociais.

Na opinião dos nossos entrevistados, denunciar os males do colonialismo nessa perspetiva, tinha como objetivo não só reconstituir a História do país, mas também, criar traços comuns do passado, marcado pela humilhação e colonização dos moçambicanos. Uma identidade do passado, capaz de criar revolta e ódio e ao mesmo tempo, que projeta a construção de um futuro promissor (o

socialismo). Nas palavras de Bauman (2010), a identidade projeta-se para um futuro como destino prazeroso e como ponto de chegada.

No contexto da educação moçambicana, o ponto de chegada que se almejava era a construção de uma sociedade socialista, sem bases étnicas por um lado e, por outro, munir os alunos de conhecimentos técnico-científicos para combater a fome, a miséria e o subdesenvolvimento. Deste modo, o projeto de construção da nação moçambicana era visto como promissor no sentido de que levaria a criação de uma sociedade sem classes, onde não haveria a exploração nem a dominação. De facto, o socialismo era visto não apenas como instrumento de libertação dos operários e camponeses, mas também como um instrumento de desenvolvimento. Neste sentido, encontramos a construção social de significados e símbolos através de elementos do passado, por um grupo que transmite e veicula através de instituições sociais e políticas, tais como a escola, a sociedade e os partidos políticos, a que Moscovici chamou de representações hegemónicas.

De facto, a reivindicação de uma identidade coletiva não é nada mais do que um argumento da defesa de interesses e projetos políticos (Brás, 2014). No caso de Moçambique, foi um projeto definido e encabeçado pela Frelimo e transmitido através de Educação. Pois, os valores e as normas sociais que os manuais escolares veiculam são também uma construção social dos grupos dominantes (Apple, 2002).

Esse modelo de conceção da educação como veículo de ideologias dominantes não é recente na História pois, desde a ditadura militar em 1926, até o fim do Estado Novo em Portugal, os manuais escolares tentaram inculcar nas crianças a ideia da grandeza da nação colonizadora e passaram obrigatoriamente a incluir temáticas sobre a domínio colonial, a missão civilizadora e a necessidade de povoamento das colónias (Vidigal, 1996). Para o sistema colonial a educação era concebida como o veículo mais suave para a imposição da mentalidade colonial aos nativos (Caetano, 1951).

Desta forma, faz sentido as afirmações de Benito (2001), ao referir que os currículos representam um espelho da sociedade que os produz. Enquanto a sociedade colonial defendia a ideia nacionalista de ensino através da exaltação dos feitos da colonização, da descoberta e da missão civilizadora, a Frelimo, por seu turno, empenhou-se na defesa de um nacionalismo baseado na crítica ao colonialismo, cuja pretensão era demonstrar que este era um sistema negativo e opressor, razão que justificou o desencadeamento da luta de libertação nacional. Esse combate na ótica da Frelimo deveria basear-se no princípio marxista-leninista, que condenava a exploração de homem pelo homem, promovendo assim a igualdade, a justiça e bem-estar social. Por isso, o

provimento do bem-estar social deveria ser liderado pela Frelimo, “guia do povo”, centralizando por isso, o processo de ensino.

Na verdade, os programas de ensino em Moçambique foram sempre elaborados e controlados pelo Estado através das suas instituições, tais como o Ministério da Educação e o INDE. Por isso, estes documentos foram também considerados obrigatórios para o trabalho docente. Estes programas de ensino, enquanto documentos orientadores do processo de produção de manuais escolares e de planificação da aula, apresentam uma estrutura organizativa bastante elaborada. Além dos objetivos, finalidades ou metas, eles apresentam orientações metodológicas na abordagem de cada unidade, em função dos objetivos que se pretendem alcançar. Orientam o que se pretende em cada unidade temática e esclarecem como abordar tais conteúdos, tendo em conta a linha ideológica a seguir.

Ao veicularem a ideologia, visões e objetivos de um grupo dominante, os programas escolares assumem uma importância vital para dar forma ou traduzir os objetivos pretendidos pelo poder político (e.g. Castro, 1999) em conteúdos e atividades a serem desenvolvidas pelos professores, com vista ao alcance desses mesmos objetivos políticos. Ao orientarem de forma rígida a abordagem dos conteúdos, por um lado, e ao cingirem a explicação dos factos históricos a uma perspetiva única e monolítica (socialista), por outro, o currículo implementado no período após a independência não resultava de uma construção social participativa e inclusiva, mas de uma construção política e ideológica. Uma construção política que contribuía para a manutenção e reprodução social de uma ideologia (Tormenta, 1996). Tratava-se de um currículo concebido por um grupo hegemónico, implementado rigidamente pelos atores e transmitido como conteúdos acabados e inquestionáveis. Nessa ordem, o currículo não era encarado como espaço onde fluem tensões e interesses dos grupos sociais, ou nas palavras de Roldão, “onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos (...)” (Roldão, 2003, p. 18), ou mesmo, onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais procurando, para o efeito, representar a diversidade desses atores, buscando incluir as diferentes visões e interesses.

De facto, os programas de ensino referentes a este período orientavam que a preocupação do professor na abordagem do colonialismo deveria consistir em “mostrar que a exploração, a humilhação, enfim, o sofrimento, criam nos homens a necessidade de lutar pela libertação (...)” (INDE, 1995b, p. 51). Com isso, pretendia-se inculcar que os alunos assumissem um posicionamento político do sistema e não um posicionamento pessoal face ao colonialismo. A partir dessa visão, podemos concordar com Carretero e Van Alphen (2014) quando afirmam que

os currículos de História, enquanto narrativas oficiais, continuam a perpetuar uma História dominante, considerada única e inquestionável, na perspectiva de construção da unidade nacional e do heroísmo patriótico. Por isso, os entrevistados revelaram que o poder político vigente interferia no processo de elaboração de manuais escolares e de programas de ensino, assim como no controlo do processo de ensino. O trabalho dos autores, assim como o trabalho dos professores, era monitorizado direta ou indiretamente pelo Estado através das suas instituições, tais como MEC, INDE até os serviços de segurança do Estado.

Este tipo de controlo visava garantir o processo de transmissão de valores às novas gerações, de forma a manter a ideologia defendida pelo regime. De facto, Cabecinhas e Feijó (2013), assim como Carretero e Van Alphen (2014), salientam que aquilo que os alunos aprendem através do ensino de História é uma representação de narrativas dos grupos dominantes.

Como resultado da imposição de narrativas dominantes, a abordagem do colonialismo no período monopartidário em Moçambique era bastante rígida. Nas palavras dos entrevistados, o objetivo dessa abordagem era de inculcar nos alunos uma ideia de que o colonialismo era a fonte de todos os males. Pois, tratava-se de uma época em que procurava-se construir a identidade nacional.

Na perspectiva de Fanon (1997, p. 157), a formação das nações africanas no pós a independência resulta da experiência de que “quanto mais o povo compreende, mais se torna vigilante, mais se torna consciente de que definitivamente, tudo depende dele e que a sua salvação reside em sua coesão”. Consciente desta necessidade, a Frelimo definiu como referência principal para a concretização deste projeto, o ensino da História pré-colonial e mais tarde, a colonial de forma homogênea. Um passado colonial, caracterizado, por um lado, pela exploração e pela discriminação e, por outro, pela coragem e união dos africanos nas lutas de resistência. Nas palavras de Meneses (2015), resgatar memórias do passado colonial tem sido determinante para a produção de identidade nacional em Moçambique.

Essa forma de conceção curricular e de abordagem do colonialismo contradiz com a perspectiva da sociedade democrática e multicultural, onde a realidade social enquanto construção social de um grupo e num dado espaço de tempo, não deve ser transmitida de geração em geração através da escola, mas deve ser construída por cada geração, em função das suas experiências, da interação entre o passado e presente, através de diálogo (Oliveira & Bomény, 1984).

Para os entrevistados, os programas de ensino orientavam para uma abordagem negativa do colonialismo para mostrar que o sistema era humilhante, opressor e explorador. De forma a demonstrar essa preocupação de construção da nação, os manuais escolares e os programas de

ensino estruturavam-se em duas temáticas, uma ligada à “exploração” e à “pilhagem” de recursos, onde se destacam António Salazar, António Ennes e Mouzinho de Albuquerque e, a outra, ligada às lutas de resistências e à ocupação colonial, com destaques para Ngungunhane e Farlahi.

Portanto, a abordagem do colonialismo perspectivava levar o aluno a combater os males do sistema colonial, ajudando-o a libertar-se da mentalidade racista, discriminatória e opressora da burguesia europeia. Considerava-se que este modelo de aprendizagem permitiria ao aluno assumir valores comuns baseados na unidade nacional, na consciência nacional e patriótica, assumindo com orgulho a personalidade moçambicana. Para Meneses (2015) o projeto de construção da nação em Moçambique realizou-se através das narrativas construídas da luta anticolonial, denunciando os seus males.

Da análise feita, conclui-se que os manuais escolares e os programas de ensino de História no SNE seguiram uma abordagem dialética da História, orientados na base da ideologia socialista. A História como disciplina visava a formação da identidade nacional, através da abordagem negativa de um passado comum. Um passado descrito como de perda de dignidade, de opressão, de exploração, de sofrimento.

O colonialismo é apontado como a causa do subdesenvolvimento de Moçambique e, por isso, a necessidade do seu combate por todas as formas, seja por via de armas, quer seja por via de ensino. O combate ao colonialismo foi atribuído ao socialismo como instrumento de luta dos povos. Por isso, deu-se muito relevo à sua contribuição para a luta de libertação nacional. Tal como se pode constatar, os temas mais destacados no manual e nos programas referentes ao colonialismo, estão relacionados com o capitalismo e a colonização, por um lado e com o socialismo e as lutas de resistências, por outro.

Por seu turno, no contexto da revisão curricular, os dados permitem inferir que o ensino do colonialismo visa duas finalidades. A primeira finalidade tem em vista contribuir para a compreensão do colonialismo como um tema do passado, um sistema opressor que impôs o seu poder sobre os africanos. A segunda finalidade consiste em, a partir da compreensão do passado colonial, permitir a reconstrução de identidades e a autoafirmação dos valores da moçambicanidade baseados na abordagem crítica do colonialismo.

A abordagem crítica é definida como aquela que proporciona ao aluno capacidades de “elaborar pensamentos autónomos (...) e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais (...)” (INDE/MINED/Moçambique, 2010b, p. 3). Para isso, a abordagem

crítica e formativa passa necessariamente por apresentar o colonialismo nas suas diferentes dimensões e ultrapassar a visão binária, rígida e homogénea do passado colonial, dando conta da diversidade de experiências e de memórias dos grupos envolvidos.

Na nossa análise observou-se que, apesar dos manuais escolares dos dois períodos (socialista e capitalista) terem mantido quase os mesmos conteúdos e os mesmos conceitos (tais como o tráfico de escravos, a pilhagem, o comércio desigual e como um sistema que atrasou o desenvolvimento de África) a sua abordagem mudou significativamente nos currículos atuais face aos primeiros. A mudança referida resulta do reconhecimento dos diferentes contributos do colonialismo.

Como contribuição positiva, é referido no manual escolar que o sistema colonial contribuiu para o desenvolvimento da consciência nacionalista africana, para a expansão das cidades e das infraestruturas económicas e sociais de Moçambique (Sopa, 2011). Situação semelhante é também apontada pelos entrevistados ao referirem que as abordagens negativas e positivas do colonialismo são necessárias, primeiro para denunciar os males causados e, em segundo lugar, para dar conta da complexidade dos contributos dos diferentes grupos durante a colonização. Mesmo assim, não deixam de reconhecer a sua contribuição, ainda que de forma involuntária, na introdução da língua portuguesa e na construção de infraestruturas sociais.

A abordagem da complexidade do processo colonial abre espaço para a materialização da política de educação multicultural que defende a diversidade cultural, o respeito pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais e a convivência comum (Branco, 2006). Uma educação que aceita e valoriza a liberdade do aluno como elemento ativo na produção de pensamentos e saberes e que acolhe a diversidade de valores como princípio de convivência e de comunicação intercultural.

Para isso, o principal desafio da sociedade democrática é “a sua crescente configuração multicultural” (Branco, 2006, p. 39). Uma sociedade multicultural que exige uma educação não só democrática, mas também democratizadora. Portanto, o passado colonial deve ser avaliado pelo aluno dentro dos padrões e contextos vigentes, assumindo assim um posicionamento pessoal e não “imposto”, tal como acontecia no sistema educacional anterior.

O conhecimento aprofundado do passado deve contribuir para duas situações: a primeira, no sentido de permitir que através da aprendizagem do seu passado desenvolva o patriotismo e a valorização de sua identidade; a segunda, no sentido de ajudar a avaliar o impacto do colonialismo para os diferentes grupos sociais e nos diferentes contextos. Desta forma, a compreensão do passado irá promover a formação dos valores de tolerância, solidariedade, a convivência e a

preservação da paz, ao mesmo tempo que precaver-se-ão futuras situações semelhantes de dominação, que constituem uma violação dos direitos humanos e geram desigualdades persistentes.

Conclusões e considerações finais

A análise das representações do colonialismo nos manuais escolares em Moçambique permite-nos afirmar que o ensino da História e do passado colonial, em particular, variou ao longo dos tempos em função dos objetivos pretendidos em cada um dos contextos históricos do país. Assim, no período socialista o ensino do colonialismo visava, a partir de um passado comum, marcado pela exploração e discriminação, criar um sentimento de revolta e de rejeição do sistema colonial. Uma negação do colonialismo com vista a criar a unidade e a identidade nacional. Trata-se de um contexto político de partido único, de ideologia marxista-leninista, que centralizou todo o processo de ensino, influenciando tanto a conceção de políticas educativas do modelo de educação, como a produção de materiais de ensino. O colonialismo, enquanto um dos conteúdos de ensino era transmitido, como a razão de todos os males e, em particular, da pobreza e do subdesenvolvimento. Por isso, o seu ensino tinha um caráter “informativo”, pois o seu objetivo era o de resgatar as memórias coloniais de forma a facilitar a criação da nova geração, o “Homem Novo”. As principais narrativas construídas sobre o colonialismo neste período relacionavam-se com o seu caráter “explorador”, “dominador”, “opressor”, “ambicioso”, “desumano”, “racista”, “discriminatório”, criador da desigualdade e da pobreza nas colónias.

Essa conceção politico-ideológica prolongou-se até à aprovação da Lei n.º 6/92 que introduziu o multipartidarismo. Embora a nova Lei em referência tenha manifestado intenção de introduzir mudanças, de abordar a História de uma forma que se distanciasse da ideologia marxista-leninista, prevalecia ainda a marca socialista no ensino. Situação esta que viria a alterar-se a partir de 2004-2008, quando se iniciou a revisão curricular dos Ensinos Básico e Secundário Geral.

Nestas reformas, concebe-se a educação como o meio de inserção do indivíduo no mundo global. De acordo com os programas de ensino, um dos pressupostos que norteou o processo de elaboração dos programas foi o de permitir a formação de cidadãos que reconhecem e são capazes de conviver com a pluralidade de valores e capacitados para os desafios da globalização. Nesta vertente, as reformas levadas a cabo incidiram sobre o reforço da componente da História local, a profissionalização do ensino, o conhecimento de línguas estrangeiras e sobretudo, o aprofundamento das relações de convivência e de tolerância. O pluralismo político e social defendido nestes documentos tem vindo a contribuir para a liberalização do ensino, permitindo a

entrada de várias editoras e, conseqüentemente, a diversidade de manuais escolares e de outros meios de ensino.

A análise desses documentos permitiu constatar que, embora os conteúdos de ensino sejam os mesmos no contexto da Lei n.º 4/83 e da Lei n.º 6/92, por um lado, e se tenham mantido os conceitos e as narrativas coloniais do período socialista, por outro, os atuais currículos de ensino apresentam uma mudança na abordagem do colonialismo. Em função desses pressupostos curriculares, a abordagem do colonialismo no sistema de ensino agora em vigor regista uma tendência crítica e “formativa”. Refere-se ao ensino de memórias do passado que possam contribuir para o desenvolvimento da capacidade de o aluno adquirir um profundo conhecimento de si próprio e da sua cultura, como condição para o conhecimento dos outros. Só assim poderá permitir o desenvolvimento do espírito de tolerância, o respeito pelas diferenças, rumo à inserção num mundo global.

De facto, os dados da investigação revelaram que é possível encontrar nesses documentos uma visão menos dicotómica e rígida do colonialismo. Apontam-se como aspetos positivos a herança de um conjunto de infraestruturas, a difusão da ciência e das línguas europeias, entre outros. Ainda, os atuais manuais e programas escolares, procuram distanciar-se da anterior abordagem tipicamente socialista e monolítica, para enfatizar o pluralismo de ideias, segundo uma abordagem democrática e formativa.

Apesar desse esforço de procurar distanciar-se da abordagem socialista do colonialismo nos documentos em análise é visível que as grandes narrativas permanecem as mesmas, apesar da mudança de linguagem. Nesta vertente, o colonialismo português de forma mais específica continua a ser descrito como a causa do subdesenvolvimento de Moçambique pois, entende-se que este, ainda não era um país industrializado. Assim, a gestão das suas colónias passou por conta das companhias privadas e concessionárias tendo por isso, incrementado dupla exploração. Permanece ainda nestes documentos, uma forte componente da abordagem da História que incide sobre o movimento socialista e seu contributo para a Luta Armada de Libertação Nacional. Por um lado, o desencadeamento dessa luta contou com apoio de muitos países africanos, principalmente os de colonização inglesa e francesa, por outro lado, beneficiou de apoio de países Latino-Americanos e Asiáticos de ideologia socialista. É referido, por exemplo, o apoio prestado aos guerrilheiros da Frelimo pela Argélia e Tanzânia, tanto no treinamento militar, quanto no estabelecimento de bases de guerrilha (Sopa, 2011). A referência sobre a Luta Armada é enfatizada nesses documentos como um exemplo a ser seguido pelas gerações vindouras. Da

mesma forma, os programas orientam para a realização de pesquisas e entrevistas com personalidades que se destacaram no processo de lutas anticoloniais.

Contributos da investigação

Analisar as representações do colonialismo a partir de manuais escolares no período após a independência em Moçambique é um tema ainda não explorado a nível do país, pelo que a sua contribuição nessa área é de extrema importância. A sua relevância fundamenta-se basicamente em dois sentidos. Primeiro, por ajudar a compreender como é que as memórias do passado colonial foram construídas e transmitidas no sistema educativo depois da independência em Moçambique. Em segundo lugar, por permitir a compreensão de como o poder político instituído em Moçambique apropriou-se das memórias do passado para a construção de uma identidade nacional, por um lado, e, por outro, para perpetuar o seu poder através de transmissão de narrativas históricas dominantes. Desta forma, foi útil investigar as representações do colonialismo por ter permitido a visualização de como as relações entre os dois países (Moçambique e Portugal) foram construídas e ajustadas em função dos contextos e dos objetivos políticos. Esperamos que esta investigação contribua para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de paz, de convivência social e o respeito pela diversidade cultural.

Limitações

Toda investigação é um longo processo de aprendizagem longe de ser consensual e inacabado, o que nos leva a considerar a existência de algumas limitações na realização desta investigação. A primeira limitação prendeu-se com o facto de não termos conseguido envolver na investigação um número considerável de técnicos do INDE, o que impossibilitou colher vários testemunhos que eventualmente poderiam dar mais consistência a investigação, nomeadamente não nos foi possível entrevistar os responsáveis do INDE no período imediatamente a seguir à Independência. Outra limitação decorreu da impossibilidade de integrar o testemunho de alunos de História dos dois períodos de estudo, tal como havíamos inicialmente planificado. Uma vez que pretendíamos fazer a análise das representações do colonialismo de forma comparada ao longo da História de Moçambique, os alunos que frequentaram um e outro sistema de educação eram participantes privilegiados. Contudo, não foi possível reunir condições para chegar ao contacto e entrevistar aqueles que tinham frequentado o ensino da História no período socialista, de 1983 a 1992. Como alternativa, resolvemos pela inclusão dos técnicos do INDE uma vez que são estes que elaboram

os programas e currículos de ensino, ao mesmo tempo que se conseguiu aceder a técnicos que participaram na formulação dos programas e currículos dos dois períodos em estudo.

Outra limitação relacionou-se com a integração de um número reduzido de professores nas cidades de Quelimane e Nampula, contrariando o número previsto de quatro professores em cada cidade. A seleção dos professores obedeceu o critério de terem lecionado no contexto das duas leis referidas, a Lei n.º 4/83 e a Lei n.º 6/92. Este constrangimento deveu-se ao facto de a maior parte dos professores se encontrarem reformados ou a exercerem outras atividades não letivas, o que os colocava fora do nosso critério de seleção.

A escassez de fontes de informação e a fraca conservação de documentos produzidos nos primeiros anos após a independência limitou em parte, a investigação pois, dificultou o acesso de programas de ensino e de manuais escolares elaborados entre 1975 a 1982. Também não nos foi possível encontrar nas bibliotecas públicas os documentos produzidos antes de 1975 e que foram usados nas zonas libertadas pela Frelimo antes da independência nacional. A falta de digitalização de arquivos e sua disponibilização para a consulta dificultou esta investigação e dificulta também o papel dos professores no planeamento de atividades fora da escola assim como limita o trabalho de pesquisa autónoma a realizar pelos estudantes.

Futuras investigações

O autor desta investigação tem pretensão de dar continuidade a este trabalho e proceder a uma análise comparativa das representações do colonialismo nos manuais escolares de Moçambique e Portugal. Enquanto membro do projeto intitulado *“Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”*, que agora se inicia, espera poder dar continuidade a esta investigação de forma mais aprofundada.

Esta investigação centrou-se na análise das representações do colonialismo nos manuais escolares em Moçambique no período após a independência, o que suscitou a curiosidade de, numa futura investigação, perceber como o mesmo tema é representado nos manuais escolares portugueses. Uma das constatações da investigação foi a centralização do Estado no processo de seleção de manuais escolares, facto que cria a necessidade de compreender as razões que concorrem para o efeito e a partir dela, contribuir para a implementação de uma seleção participativa, integrando os seus principais utilizadores (professores e alunos). Pensa-se igualmente desenvolver investigações sobre a representação das elites políticas moçambicanas nos manuais escolares, com vista a aferir que grupos e de que região são mais representativos. A partir desta e de outras

investigações poderemos contribuir para a desconstrução do saber dominante das elites políticas, tentando dar voz as outras narrativas dos grupos envolvidos, cujas Histórias foram durante muito tempo silenciadas.

REFERÊNCIAS

- Afigbo, A. E. (2010). Repercussões sociais da dominação colonial: novas estruturas sociais (Capítulo 19). Em A. A. Boahen (Ed.), *História Geral da África VII - África Sob Dominação Colonial de 1880 - 1935* (2.ª ed., pp. 567–590). Brasília: Comité Científico Internacional da UNESCO para a Redação da História Geral da África.
- Almeida, P. R. (1979). *História do colonialismo português em África: Cronologia do Século XIX. Volume III*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Althusser, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Anderson, B. (2012). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.
- Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e de género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Araújo, M., & Maeso, S. R. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia, Araraquara, 15*(28), 239–270.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, K. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. Em I. Barca (Ed.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11–28). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Basilio, G. (2010). *O Estado e a Escola na construção de identidade política Moçambicana (Tese de Doutoramento)* (Dissertação de Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Baptista, M. M. (2013). A Identidade cultural Portuguesa: do colonialismo ao pós-colonialismo: memórias sociais, imagens e representações identitárias. *Comunicação e Sociedade, 24*, 270–287.
- Bauman, Z. (2010). *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna* (Jorge Zahar Editor). Rio de Janeiro.
- Benito, A. E. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. Em G. O. Sauter & J. M. S. Rodríguez (Eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Benson, C. J. (1997). *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: Instituto

- Nacional de Desenvolvimento de Educação.
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Berelson, B., & Lazarsfeld, P. (1952). *The Analysis of communication content*. Glencoe: IL Free Press.
- Boahen, A. A. (2010). *História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935* (2.ª ed.). Brasília: Universidade Federal de São Carlos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). Técnicas de análise de material qualitativo (Capítulo 11). Em *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 303–310). Porto: Porto Editora.
- Bonafé, de J. M. (2011). *Políticas do Manual Escolar*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Branco, M. L. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo (Capítulo 4). Em J. Paraskeva (Ed.), *Currículo e Multiculturalismo* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Brás, J. (2014). Identidade e representações: a cultura portuguesa em negativo. Em M. M. Batista, J. E. Franco, & C. Béata (Eds.), *Europa das Nacionalidades: Imaginários, Identidades e Metamorfoses Políticas*. Coimbra: Grácio Editor.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2.ª ed.). Oxford: University Press.
- Cabaço, J. (2007). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cabecinhas, R., & Cunha, L. (2003). Colonialismo, identidade nacional e representações do «negro». *Estudos do século XX*, 3, 157–184.
- Cabecinhas, R., Lima, M. E. O., & Chaves, A. M. (2006). Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. Em J. Miranda & M. I. João (Eds.), *Identidades Nacionais em Debate* (pp. 67–92). Oeiras: Celta Editores.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial*. Porto: Editora Campo das Letras.
- Cabecinhas, R., & Nhaga, N. (2008). Memórias coloniais e diálogos pós-coloniais: Guiné-Bissau e Portugal. Em R. Cabecinhas & L. Cunha (Eds.), *Comunicação intercultural: Perspetivas, dilemas e desafios* (pp. 109–131). Porto: Editora Campo das Letras.
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. Em M. M. Batista (Ed.), *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51–66). Lisboa: Ver o Verso Edições.

- Cabecinhas, R., & Feijó, J. (2013). Representações sociais do processo colonial – perspectivas cruzadas entre estudantes moçambicanos e portugueses. *Revista de Sociologia Configurações*, (12), 117–139.
- Cabecinhas, R., Macedo, I., Jamal, C., & Sá, A. (2018). Representations of European colonialism, African resistance and liberation struggles in Mozambican history curricula and textbooks. Em van K. Nieuwenhuys & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial pasts in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217–237). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Caetano, M. (1951). *Tradições, Princípios e Métodos da Colonização Portuguesa*. Lisboa: Divisão de Publicações e Biblioteca. Agência Geral do Ultramar.
- Cainelli, M., & Tuma, M. (2008). Educação Histórica: Iniciando Crianças na Arte da Construção do Conhecimento Histórico. Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 229–240). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Carretero, M. (1997). *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Edições Artes Médicas.
- Carretero, M., & Alphen, V. F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290–312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Carvalho, A. (2015). Discurso mediático e sociedade: Repensar a Análise Crítica do Discurso. *EID&A – Revista Electrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 9, 175–199.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Conceição, M. T. (2015). *Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique - 1950 – 1995* (Dissertação de Doutoramento em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2004). *A descoberta de África* (2.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação e Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Editora Almedina.
- Crespi, F. (2007). *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*

- (4.ª ed.). California: SAGE Publications.
- Cunha, L. (2006). *Memória Social em Campo Maior*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, L. (1994). *A imagem do Negro na banda desenhada do Estado Novo. Relatório de aula teórico-prática*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga.
- Dilek, D., & Yapici, G. (2008). A herança da colonização na era pós-moderna: perspectivas dos jovens professores estagiários turcos em tomo da consciência histórica sobre colonizadores e colonizados. Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 97–108). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Dos Santos, M. (2005). Portugal, a CPLP e a Lusofonia. Reflexões sobre a Dimensão Cultural da Política Externa. *Negócios Estrangeiros*, (8), 71–91.
- Fairclough, N. (2006). *Capitalismo Global e consciência crítica da linguagem*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Fanon, F. (1997). *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Firmino, G. (2010). A situação do português no contexto multilingue de Moçambique. Em M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. do C. Fonseca, O. Golçalves, A. L. Vilela, & A. A. Silva (Eds.), *A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação: teorias, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gago, M. (2008). A identidade e a orientação do «eu» e do «nós». Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55–64). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Gatti Jr., D. (2004). *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. São Paulo: EDUSC.
- Gerard, F.-M., & Rogiers, X. (1988). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editores.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.ª ed.). São Paulo: Atlas Editores.
- Glaserfeld, E. (1996). *Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Gomes, M. S. C. (Ed.). (2001). *Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Gomes, R. (1996). Percursos da Educação colonial no Estado Novo (1950 -1964). Em A. Nóvoa, M. Depaepe, E. V. Johanningmeier, & D. Soto Arango (Eds.), *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* (pp. 153–163). Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação e EDUCA.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária da Universidade Eduardo Mondlane.
- Graça, P. (2005). *A construção da Nação em África*. Coimbra: Edições Almedina.
- Hall, S. (2003). Quien Necesita La Identidad. Em S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hall, S. (2006). *Identidade na pós-modernidade* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editor.
- Henriques, M. C., & Mello, G. de S. (Eds.). (1990). *Pensamento e Doutrina política. Textos antológicos de António de Oliveira Salazar* (2.ª ed.). Lisboa: Editora Verbo.
- Hobsbawm, E. (2004). *A questão do Nacionalismo: nações e nacionalismo desde 1780* (2.ª ed.). Lisboa: Terramar Editores.
- Igreja, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal - 2º e 3º ciclos do Ensino Básico - da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Jamal, C. (2010). *Integração de saberes locais nos currículos de Ensino Básico, caso da Maganja da Costa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo.
- Jodelet, D. (1993). Representações Sociais: um domínio em expansão. Em D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17–44). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Kavanagh, D. (1977). *A cultura política*. Lisboa: Edições Estúdios Cor.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Viseu: Edições Pedago.
- Lange, H. (2005). *Reflexões sobre a utilização do manual da 9ª classe. O caso das escolas secundárias da Maxaquene e Josina Machel – cidade de Maputo* (Monografia de Licenciatura em Ensino de História e Geografia). Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo.

- Lee, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11–32). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Le Goff, J. (2000). *História e memória* (Vols. 1–2). Lisboa: Edições 70.
- Lessard-Herbert, M., Goyyet, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamento e práticas* (4.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. de S. M. (2001). Escola e política linguística em Moçambique: cidadania ameaçada. *Revista Teias*, 2(3), 1–10.
- Magalhães, J. (2011). *O mural do tempo: manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mallinda, D. (2001). *Cartografias da nação literária moçambicana: Contos e lendas, de Carneiro Gonçalves*. Maputo: Editora Promédia.
- Marques. (1999). Do livro único à diversidade dos manuais na disciplina de Geografia. Em R. V. de Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. D. de Sousa (Eds.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais* (pp. 317–323). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Martins, A. (1948). *Correntes atuais do pensamento colonial*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Matui, J. (1998). *Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Editora Moderna.
- Maximiano, E., & Assis, A. (1991). O ensino da história no período após a independência. Em J. Alexandrino & P. M. G. Meneses (Eds.), *Moçambique - 16 anos de historiografia: focos, problemas, metodologias, desafios para a década de 90* (Vol. 1, pp. 157–164).
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Afrontamento.
- Mbokolo, E. (2007). *África Negra: História e civilizações do século XIX aos nossos dias* (Vol. 2). Lisboa: Edições Colibri.
- Medina, J. (Ed.). (1985). *História Contemporânea de Portugal, 5 Volumes*. Lisboa: Edições Multilar.
- Mendes, V., & Valentim, J. (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: um estudo exploratório. *Psicologia e*

- Saber Social*, 1(2), 221–231.
- Meneses, P. (2012). Nação e Narrativas pós-coloniais: interrogações em torno dos processos identitários em Moçambique. Em A. M. Leite, H. Owen, R. Chaves, & L. Apa (Eds.), *Nação e narrativa pós-colonial I. Angola e Moçambique: Ensaio*. Lisboa: Edições Colibri.
- Meneses, P. (2015). Xiconhoca, o inimigo: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (106), 9–58.
- Mindoso, A. (2011). A construção simbólica da nação nos livros escolares no Moçambique pós-colonial (1975 - 1990). Apresentado na XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Bahia.
- Mondlane, E. (1976). *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista de Educação*, 22(37), 7–32.
- Morais, M. dos A. (2008a). A educação para a cidadania na aula de História: concepções de professores em formação inicial. Em I. Barca (Ed.), *Atas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 241–254). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares, contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahara Editor.
- Mota, J. G. (2017). A construção nacional moçambicana no após a independência: a educação formal como vetor de surgimento do Homem Novo (1975- 1983). Em *Anais do III Seminário do Programa de Pós-graduação em História*. Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão.
- Newitt, M. (1995). *História de Moçambique*. Lisboa: Edições Colibri.
- Novak, J. (1995). El Constructivismo humano: Hacia la unidade y la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. Em J. Porlan, J. Garcia, & P. Canal (Eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (2.ª ed.). Sevilla: Díade Editores.
- Olabeuénaga, J. I. R., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, C. (2003). A Lógica da Observação – Contributos para o Esclarecimento do Conceito de Construtivismo. *Revista Diacrítica*, 17(3), 339–349.
- Oliveira, C. de. (1990). Da ditadura militar a implantação do Salazarismo. Em A. Reis (Ed.), *Portugal Contemporâneo, Volume IV: 1926-1958*. Lisboa: Alfa.
- Oliveira, J., Guimarães, S., & Bomény, H. (1984). *A Política do Livro Didático*. São Paulo:

- Unicamp / Summus.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educacion en America Latina*. Madrid: Edições UNED.
- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editores.
- Palachard, E. (1943). *Problemas actuais de pedagogia: o livro escolar e a escola – os exames e a verificação do rendimento escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Paraskeva, J. (2001). *A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Lisboa: Edições Asa.
- Paraskeva, J. (2006). Desterritorialização da Teoria Curricular. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2(1), 1–34.
- Paravino, R. (2003). Teoria das representações sociais: pertinência para a pesquisa em Comunicação de massa. Apresentado na XXVI Congresso Brasileiro de Ciências de Comunicação, Bahia: INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação.
- Pardal, L., & Lopes, S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (2.ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Pedra, J. A. (2002). *Currículo Conhecimentos e Suas Representações* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Papirus.
- Pereira, J. L. (2002). *L'Histoire dans l'enseignement général (de la huitième à la dixième classe) na Mozambique: l'analyse des programmes et manuels de l'enseignement de l'histoire* (Dissertação de Mestrado). Université Caen-Normandie, Caen.
- Pidner, F. (2010). *Diálogos entre Ciência e saberes locais: Dificuldades e Perspectivas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pinto Coelho, M. (2004). Análise do Conteúdo versus Análise Crítica do Discurso: algumas semelhanças e diferenças. Em *Actas do V Congresso Português de Sociologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História - Textos Complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado* (2.ª ed.). Lisboa: Pactor Editora.

- Renan, E. (1982). *O que é uma Nação?* Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
- Ribeiro, F. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. *Mneme -Revista de Humanidades. Dossiê Ensino de História*, 16(36), 27–53.
- Richards, T., & Richards, L. (1991). The NUDIST Qualitative Data Analysis System. *Qualitative Sociology*, 14(4), 307–324.
- Rodrigues, A. (2000). *O ensino da literatura no ensino Secundário: uma análise de manuais para escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, O. C. (2007). *O sistema de ensino em Moçambique (1964-2004): a importância da língua portuguesa como factor de cooperação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henriques, Porto.
- Rodrigues, M. V. (2012). Tratamento e Análise de Dados (Capítulo 9). Em H. C. Silvestre & J. F. Araújo (Eds.), *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171–210). Lisboa: Lisboa Editora.
- Rogiers, X., & de Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia de integração: competências e aquisições no ensino* (2.ª ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosas, F. (1990). Os anos da guerra e a primeira crise do regime. Em A. Reis (Ed.), *Portugal Contemporâneo, Volume IV: 1926-1958*. Lisboa: Alfa.
- Rusen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Santos, L. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M. (1990). Um regime de governo forte sob a inspiração nacionalista-corporativa. Em A. Reis (Ed.), *Portugal Contemporâneo, Volume IV: 1926-1958*. Lisboa: Alfa.
- Seabra, M. T. da S. D. (1995). *Gestão do alargamento da rede escolar do ensino primário na Província Ultramarina de Moçambique, de 1965 a 1972. Estudo de Programação Educativa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Silva, R. (1990). As colónias: da visão imperial à política integracionista. Em A. Reis (Ed.), *Portugal Contemporâneo, Volume IV: 1926-1958*. Lisboa: Alfa.
- Sumich, J. (2008). Construir uma nação: ideologia da modernidade da elite Moçambicana. *Revista Análise Social*, 43(2), 319–345.

- Tembe, C. (2005). *O uso do Manual de História- 10ª classe. O caso das escolas secundárias da zona verde e do 1º ciclo de polana* (Monografia de Licenciatura em Ensino de História e Geografia). Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo.
- Tormenta, J. R. B. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade da Madeira. (2005). *Projeto de Bolonha*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Uzoigwe, G. N. (2010). Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral (Capítulo 2). Em A. A. Boahen (Ed.), *História Geral da África VII - África Sob Dominação Colonial de 1880 - 1935* (2.ª ed., pp. 21–50). Brasília: Comité Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da África.
- Vala, J. (1999). Análise de Conteúdo. Em A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J., & Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. Em J. Vala & P. Castro (Eds.), *Psicologia Social* (9.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vidigal, L. (1996). Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890 - 1945). Em A. Nóvoa, M. Depaepe, E. V. Johannigmeier, & D. Soto Arango (Eds.), *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* (pp. 379–419). Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação e EDUCA.

Legislação Oficial

- Circular Ministerial n.º 2/GM/2012, MINED, República de Moçambique.
- Decreto de Lei n.º 121/87, de 28 de Outubro, República Popular de Moçambique.
- Despacho Ministerial de 27 de Setembro de 2001, MINED. República de Moçambique.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1984a). *Normas Gerais de Planificação Curricular*. Maputo: INDE.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1984b). *Programa da 8ª Classe*. Maputo: INDE.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1984c). *Programa da 9ª Classe*. Maputo: INDE.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1995a). *Programa da 9ª Classe*. Maputo: INDE.

- INDE/República Popular de Moçambique. (1995b). *Programa da 10ª Classe*. Maputo: INDE.
- Ministério de Educação e Cultura. (1977a). *Programas Reformulados do Ensino Secundário de 5ª à 9ª classe*. Maputo: República Popular de Moçambique.
- Ministério de Educação e Cultura. (1977b). *Relatório Nacional de Ribaué, 3 a 15 de Janeiro*. Maputo: República Popular de Moçambique.
- Ministério de Educação e Cultura. (1989). *Balanço de Introdução do Sistema Nacional de Educação*. Maputo: República Popular de Moçambique.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*. Maputo.
- República Portuguesa (1945). *Constituição Política da República Portuguesa. Ato Colonial*. Coimbra: Coimbra Editora.
- República Portuguesa (1951). *Constituição Política da República Portuguesa e Ato Colonial: Revisão Constitucional da Constituição Política de 1933, Pub. L. N.º 2048*. Coimbra: Coimbra Editora.
- República Popular de Moçambique (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março*, aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.
- República de Moçambique (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio*, sobre o Sistema Nacional de Educação.
- República de Moçambique (1995). *Política Nacional de Educação e Estratégias de sua implementação*. Maputo, Imprensa Nacional.
- República de Moçambique (2004). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.
- República de Moçambique (2008). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.
- República de Moçambique (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015*. Maputo, Imprensa Nacional.

Manuais Escolares analisados

- Assis, A, Tajú, G & Covane, L. (1990). *Da aurora do capitalismo às vésperas da primeira guerra mundial*, História 9ª classe, Rio Tinto, Edições ASA.

Fernando, L & Nhampule, T. (1998) *História 9ª classe*, Maputo, Diname.

Fenhane, J. (1996), *História 10ª classe*, Maputo, Diname.

Sopa, A. (2011) H10 *História 10ª classe*, 1 ed. Maputo, Texto Editores, Lda – Moçambique.

Sumbane, S. (2017) H9 *História 9ª classe*, 2 ed. Maputo, Texto Editores, Lda – Moçambique.

Entrevistas com professores:

A, entrevista realizada no dia 10 de Março de 2017, na escola secundária da Polana- Maputo;

B, entrevista realizada no dia 10 de Março de 2017, na escola secundária da Polana- Maputo;

C, entrevista realizada no dia 10 de Março de 2017, na escola secundária Estrela vermelha-
Maputo;

D, entrevista realizada no dia 10 de Março de 2017, na escola secundária Estrela vermelha-
Maputo;

E, entrevista realizada no dia 18 de Maio de 2017, na escola secundária 25 de Setembro-
Quelimane;

F, entrevista realizada no dia 11 de Maio de 2017, na escola secundária de Coalane - Quelimane;

G, entrevista realizada no dia 18 de Maio de 2017, na escola secundária 25 de Setembro-
Quelimane;

H, entrevista realizada no dia 18 de Julho de 2017, na escola secundária de Nampula;

I, entrevista realizada no dia 21 de Julho de 2017, na escola secundária de Napipine- Nampula;

J, entrevista realizada no dia 19 de Julho de 2017, na residência da professora – Nampula.

Entrevistas com autores de manuais escolares:

K, entrevista realizada em 28 de Novembro de 2016, secretaria do Ministério de Educação e
Desenvolvimento Humano- Maputo;

L, entrevista realizada em 16 de Novembro de 2016, no gabinete do diretor geral do Arquivo do
Património Cultural (ARPAC) – Maputo;

M, entrevista realizada em 24 de Novembro de 2016, no gabinete do assessor do Presidente do
Município de Matola – Maputo Província;

N, entrevista realizada em 28 de Novembro de 2016, no gabinete do diretor adjunto do Instituto
Superior de Administração Pública (ISAP) – Maputo.

Entrevistas com técnicos do INDE:

O, entrevista realizada em 06 de Dezembro de 2016, na secretaria do INDE- Maputo;

P, entrevista realizada em 06 de Dezembro de 2016, na secretaria do INDE- Maputo.

Apêndice 1: Guião de entrevista dirigido aos professores

CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>I CONTRIBUTO DO ENTREVISTADO PARA O ESTUDO</p>	<p>- Legitimar a entrevista junto do entrevistado.</p>	<p>-Explicitar os objetivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. - Obter autorização para gravar a entrevista. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.</p>
	<p>- Identificar aspetos do entrevistado que se coadunem com o perfil de informante privilegiado.</p>	<p>- Começo por questioná-los sobre o percurso académico, experiências anteriores ou paralelas ao ensino, dados pessoais: Idade Ano e área de formação Tempo de serviço Classes ou níveis lecionados ou leciona</p>
<p>II O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA</p>	<p>- Transportar o entrevistado para o ensino de História.</p>	<p>- Como era o ensino da disciplina de História no período do antigo SNE? - Quais as finalidades de ensino da História? - Que funções desempenham(ram) os manuais escolares no ensino da História? - Como é/era feita a seleção de manuais escolares? - Quais considera terem sido as principais mudanças no ensino da disciplina? - E como avalia hoje o ensino da disciplina de História?</p>
<p>III A TEMÁTICA DO COLONIALISMO</p>	<p>- Comparar as representações do colonialismo nos manuais nos períodos marcantes da História da Educação em Moçambique - Identificar as principais ideologias veiculadas nos manuais de História - Avaliar a influência do poder político no processo de elaboração dos manuais escolares - Auscultar o impacto do ensino do colonialismo para a formação dos alunos</p>	<p>- Como era/é abordado o tema do colonialismo? - Quais os principais acontecimentos históricos e personalidades abordadas? - Como era/é monitorizado o trabalho dos professores? - Que objetivos/finalidades representava ou representa o ensino do colonialismo? - Que mudanças significativas se verificam na abordagem do tema? - Até que ponto o ensino do tema colonialismo pode ajudar na formação dos alunos?</p>

Apêndice 2. Guião de entrevista dirigido aos autores de manuais escolares

CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>I CONTRIBUTO DO ENTREVISTADO PARA O ESTUDO</p>	<p>- Legitimar a entrevista junto do entrevistado.</p> <p>- Identificar aspetos do entrevistado que se coadunem com um perfil de informante privilegiado.</p>	<p>-Explicitar os objetivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. - Obter autorização para gravar a entrevista. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.</p> <p>- Começo por questioná-los sobre o percurso académico, experiências anteriores e dados pessoais: Idade Editora em que trabalhava Experiência/ percurso profissional enquanto autor dos Manuais de História Funções que desempenha atualmente</p>
<p>II O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA</p>	<p>- O trabalho do Autor dos Manuais de História</p>	<p>- Como surgiu a ideia de elaborar manuais? - Que mecanismos/requisitos eram usados para seleção dos autores? - Quais eram as orientações dadas aos autores na elaboração de Manuais? - Como e por quem era monitorizado o trabalho dos autores?</p>
<p>III A TEMÁTICA DO COLONIALISMO</p>	<p>- Comparar as representações do colonialismo nos manuais escolares nos períodos marcantes da História da Educação em Moçambique</p> <p>- Identificar as principais ideologias veiculadas nos manuais de História</p> <p>- Avaliar a influência do poder político no processo de elaboração de manuais escolares</p> <p>- Auscultar o impacto do ensino do colonialismo para a formação dos alunos</p>	<p>- Havia/há orientações específicas para a temática do Colonialismo? - Havia/há indicações para que algum acontecimento histórico ou personalidade não fosse ou seja abordada? - Que finalidades/objetivos representam (vam) o ensino do colonialismo? - Que mudanças identifica entre os manuais de hoje e dos de antigamente na abordagem do tema? - Quais os principais acontecimentos históricos e personalidades abordadas? - Até que ponto o ensino do tema colonialismo pode ajudar na formação dos alunos?</p>

Apêndice 3. Guião de entrevista dirigido aos técnicos do INDE

CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I CONTRIBUTO DO ENTREVISTADO PARA O ESTUDO	- Legitimar a entrevista junto do entrevistado.	-Explicitar os objetivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. - Obter autorização para gravar a entrevista. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.
	- Identificar aspetos do entrevistado que se coadunem com o perfil de informante privilegiado.	- Começo por questioná-los sobre o nível académico Idade atual Sector afeto
II PROGRAMAS DE DISCIPLINA DE HISTÓRIA	- Transportar o entrevistado para o contexto da sala de aula de História.	- Em que ano ou período o INDE começou a produzir programas de ensino de História? - Qual a fonte dos conteúdos que compõem o programa de História? - Quais eram as orientações dadas na elaboração dos programas de História?
III A TEMÁTICA DO COLONIALISMO	- Rever as imagens e conceções do colonialismo no entrevistado	- Que finalidades pretendiam-se com o tema colonialismo? - O que mudou na abordagem do tema (Antigo sistema e o novo) - Como o ensino deste tema contribuiu ou pode contribuir para a formação do aluno?

Anexo 1: Declaração para a obtenção de autorização para a realização de entrevistas



Campus de Guaitar
4710-057 Braga - P
cabecinhas@ics.uminho.pt
tel.: +351 253 604 214

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Comunicação

A _____

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que o Mestre Cassimo Manuel Jamal está a realizar a sua investigação no âmbito do Doutoramento em Estudos Culturais, sobre o tema **"Representações do Colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º ciclo do Ensino Secundário geral no período pós independência em Moçambique"**. Para a elaboração da sua tese de doutoramento será essencial recolher dados com Professores e estudantes de História. Nesse sentido, solicitamos autorização para efetuar pesquisa com estudantes e Professores desta instituição.

Agradecendo a atenção prestada, apresento os meus melhores cumprimentos,


Rosa Cabecinhas
Diretora do Curso de Doutoramento em Estudos Culturais
Professora Associada do Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho

Braga, 27 de junho de 2016

Anexo 2. Capas dos Manuais escolares analisados

