

Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais

*Fábia Barbosa Ribeiro*¹

RESUMO: A formação de escolas e a sistematização do ensino no continente africano durante o período colonial, atendeu a interesses de projetos de dominação que tinham no trabalho forçado, sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização do indígena. Serviu também para hierarquizar as relações sociais nas colônias e para afastar os “indígenas” de sua própria História, veiculando conteúdos que remetiam ao passado, presente e futuro da metrópole. No caso das colônias portuguesas em África, apesar de ser utilizada como instrumento de segregação e dominação, a educação foi tomada como baluarte dos movimentos de luta anticolonial. No decorrer dos processos de independência, tornar-se-ia ferramenta de construção de identidades nacionais, e, nesse contexto, o ensino de História seria essencial. O presente artigo, visa promover uma reflexão acerca da importância da educação tanto para a consolidação do sistema administrativo colonial, como para os projetos de formação da nação no pós-independência. A educação é o fio norteador de discursos e práticas que se configuram de modo diferenciado em contextos distintos, todavia permeados pela transformação do sujeito pelo viés do conhecimento, seja ele utilizado para forjar e justificar um regime de trabalho forçado, seja para fazer nascer um cidadão pleno de direitos. Neste artigo, tomamos como exemplos os casos de Angola e Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História. África. Colonização. Colonial. Pós-colonial.

ABSTRACT: The training schools and the systematization of education in Africa during the colonial period, answered the interests of domination of projects that were in forced labor, its main base of economic and political support, justifying it and making it acceptable by the corollary of education and civilization of the indigenous. Also served to prioritize social relations in the colonies and to ward off the "Indians" of their own history, conveying content which referred to the past, present and future of the metropolis. In the case of Portuguese colonies in Africa, despite being used as a tool of segregation and domination, education was taken as a bulwark of anti-colonial struggle movements. In the course of the independence process, it would make national identities building tool, and in this context, the teaching of history would be essential. This article aims to promote a reflection on the importance of education for both the consolidation of colonial administrative system, as for the nation's education projects in the post-independence. Education is the guiding thread of discourses and practices that are configured in different ways in different contexts, but permeated by the transformation of the subject from the angle of knowledge, be it used to forge and justify worked regime forced either to give birth to a citizen full rights. In this article, we take as examples the cases of Angola and Mozambique.

KEYWORDS: Education. History. Africa. Colonization. Colonial. Postcolonial.

A educação no período colonial: instruir para dominar

A colonização portuguesa empreendida de modo sistemático a partir dos anos finais do século XIX, teve como princípio ideológico norteador a civilização da população africana.

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). fabiaribeiro@unilab.edu.br.

Nos primeiros lustros do século XX, constituiu-se nas colônias uma nova estrutura político-social, no interior da qual a educação, com um tipo muito bem delimitado de ensino, seria uma das peças fundamentais. Destinada aos “indígenas” - categoria social composta por 98% da população e que compunha a base da pirâmide social - a instrução tornou-se condição *sine qua non* em sua passagem para a condição de “assimilados” (o africano civilizado), pequeníssimo grupo que viria logo abaixo dos “cidadãos portugueses”. Em Angola, um regulamento publicado no ano de 1938, pelo Conselho de Governadores, impunha as seguintes condições para essa transição:

§2º - Por se distinguir do comum da raça negra, é considerado assimilado aos europeus, o indivíduo daquela raça, ou dela descendente que reunir cumulativamente, as seguintes condições:

1ª Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra;

2ª Falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa;

3ª Adoptar a monogamia; e

4ª Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família.

§3º - A qualidade de assimilado prova-se por uma certidão de identificação M/A, passada pelos Administradores de Concelho e Circunscrições” (art.º 1.º).

(apud NORÉ & ADÃO: 2003, p. 103)

Tais categorias, no entanto, permeadas pelas teorias raciais em voga à época, foram criadas no intuito de identificar os africanos, segregá-los e criar barreiras internas que os mantivessem ocupados com um processo de transição que passava, entre outras exigências, diretamente pela aquisição de letramento. A política de ensino para os indígenas assentava-se em uma trilogia orientadora que englobava a expansão da fé e do aprendizado de costumes portugueses, visando a assimilação pelo trabalho. A disseminação dessa “trilogia” de ensino ultramarina: fé, civilização e trabalho, ficaria sob os auspícios das ordens religiosas. (Idem, p. 107).

Em um sentido análogo, Patrícia Teixeira Santos destaca a importância da presença missionária na formação das primeiras escolas coloniais. Ao analisar a realidade do antigo

Sudão¹, em um contexto histórico marcado por constantes disputas entre missionários católicos e muçulmanos, no qual se constituem escolas artesanais e ateliês missionários, a autora nos oferece um importante painel comparativo, sobretudo ao demonstrar que: “a educação passa a ser vista como meio para fazer esses povos retornarem à sua ‘essência primeira’, porém conduzida de forma moderna para o serviço ao trabalho e para a consolidação da ordem colonial/civilizacional”. (2012, p. 145).

O surgimento de um sistema de ensino nas colônias ultramarinas portuguesas atendia aos interesses da metrópole, mas também proporcionava intensos debates e discordâncias entre os diversos setores envolvidos da administração colonial. Alguns temiam que a educação pudesse fornecer subsídios para revoltas, colocando-se em dúvida a capacidade dos indígenas (subalternizados pela sua condição de ‘nativos’, de acordo com as categorias coloniais portuguesas de classificação das populações) de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado. De modo geral, à semelhança das colônias francesas, defendia-se um ensino voltado apenas ao trabalho compulsório, desdenhando da necessidade de uma real instrução para os nativos.

Dessa forma, a instrução a eles destinada deveria ser apenas rudimentar, o que se revela em Angola através do Diploma Legislativo nº 518, de 16 de Abril de 1927, o qual, pela primeira vez, divide o ensino em dois “ramos” que cindiriam a sociedade pelo viés da educação. Este documento tinha oficialmente o escopo de “satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados como o europeu e africano”, propondo:

a) – para europeus e assimilados:

1º grau: Ensino primário infantil

2º grau: Ensino primário geral

b) – para indígenas:

1º grau: ensino elementar profissional

2º grau: ensino profissional

(apud NORÉ & ADÃO, p. 116).

No que tange ao ramo da educação indígena, o Diploma dispunha que no primeiro grau, nas escolas rurais, haveria um ensino que privilegiaria a criação de hábitos de higiene, de

compostura e especialmente de “hábitos de trabalho”, para que já na segunda etapa, em escolas-oficinas, a educação se voltasse totalmente para o ensino profissionalizante. E assim, todo o esforço colonizador se convergia para a prática laboral. Em Moçambique, o Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio de 1930, reconhecia que a instrução era “o principal agente civilizador”, meio para “a consolidação do domínio português na África e a base do progresso da Colónia, devendo por isso merecer a todas as autoridades a mais esperada solicitude”. Nesse documento, encontramos detalhes acerca da divisão da educação rudimentar e profissional, esforço de organização de um plano de ensino que nortearia as ações na província para a formação de quadros de mão de obra. Publicado em formato de manual e intitulado: “Organização do ensino indígena na Colónia de Moçambique”, definia em seu Artigo 1º que: “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e à si próprio”.

Dividia-se a educação do indígena em dois ramos: o ensino rudimentar e o profissional. Neste último, voltado para o aprendizado de trabalhos manuais, havia uma atenção especial às meninas, que deveriam, além de aprender um ofício, receber treinamento para que se tornassem exímias donas de casa, ou ainda empregadas domésticas. As escolas profissionais destinadas às meninas indígenas funcionariam em regime de semi-internatos que proporcionariam “o aperfeiçoamento da mulher indígena em ordem a prepará-la para formar o lar civilizado e para adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada”. Meninas a partir dos 10 anos de idade, que teriam entre outras aulas, economia doméstica, cujo objetivo era “preparar boas donas ou governantes de casa, compreendendo por isso a limpeza e o arranjo da casa e suas dependências, o tratamento da roupa e a culinária e serviço de copa”. Finalizando a divisão do “sistema de ensino”, previa-se a construção de Escolas Habilitação Indígena, destinadas a formar os quadros docentes responsáveis pelo processo de instrução da população não civilizada. (SAÚTE, 2004).

Embora estivesse completamente veiculada à formação de quadros para o mundo do trabalho, a instrução para os indígenas não deixava de ser um estágio de acesso à categoria de

assimilado, e, nesse sentido, a preocupação com a educação, sobretudo em seu viés de ascensão social, se disseminaria rapidamente pela população. Nas primeiras décadas do século XX, Zamparoni (2002) identificou os anseios de uma “pequena burguesia filha da terra⁴”, que através de uma imprensa alternativa, denunciava as mazelas do exíguo sistema educacional moçambicano. Em março de 1909, o jornal *O Africano*, inaugurado no natal anterior, anunciou audaciosamente a fundação, pelo Grémio Africano, de uma escola destinada aos indígenas, localizada nas imediações do Alto Mahé. Sem autorização regular, funcionava na própria sede do grémio, com a proposta de aulas diurnas para crianças e noturnas para os adultos⁵. A fundação dessa escola, nomeada sugestivamente de Escola António Ennes (nome do líder da ocupação militar portuguesa no sul moçambicano), revela segundo o autor, os desejos dessa pequena burguesia local que, cooptada, partilhava da “crença iluminista de que a felicidade do povo decorria da difusão da educação”. (ZAMPARONI, 2002, p. 464).

O jornal chamava a atenção para a necessidade de compromisso que os “já civilizados” tinham em trabalhar para que “nenhum africano, preto ou mulato” deixasse ao menos de saber ler, escrever e fazer as contas, tal como veio a fazer cerca de 20 anos mais tarde, seu congênere *O Brado Africano*, mantendo-se durante alguns anos, a dinâmica e lógica de assimilação de uma ordem colonial violentamente imposta. Vista como “fonte de emancipação e libertação”, a educação, na visão dessa pequena elite letrada, certamente afastaria os indígenas das “situações vexatórias” e dos constantes maus-tratos dos quais eram vítimas. Sensíveis à realidade, os artigos desses jornais denunciavam a precariedade das escolas africanas, denunciando o medo, por parte das autoridades coloniais, da autonomia que apenas a educação poderia trazer aos nativos. Em 1923, a escola do Grémio Africano inaugurou algumas classes com aulas de inglês, preocupada em capacitar seus membros para a acirrada concorrência do mercado de trabalho. (Idem, p. 462-465).

Críticas e denúncias manter-se-iam contundentes até pouco antes da instalação do Estado Novo em Portugal, em 1926, o qual empreendeu dura repressão a esses periódicos, que passariam então a operar com um discurso mais tímido. (Idem, p. 476-478). Nesse quadro, é evidente o distanciamento entre o discurso e a prática no que tange à educação nas colônias.

Nas primeiras décadas do século XX, a abrangência da escola era muito restrita. De fato, o projeto colonizador tinha no trabalho forçado sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização do indígena. Era comum em Angola, por exemplo, o recrutamento de crianças, “jovens estudantes”, para trabalhos considerados menos “penosos”. É interessante observar que algumas dessas escolas que deveriam formar mão de obra especializada, sequer atendiam às crianças indígenas, eram ocupadas apenas por colonos brancos e mestiços. (NORÉ & ADÃO, p. 104-105).

Apesar da dura repressão, da violência e da dissimulada exclusão social, eclodiram resistências sob todas as formas: revoltas, greves, sabotagens, movimentos que enfraqueceriam pouco a pouco as estruturas do regime colonial. E não apenas nas colônias portuguesas. A pequena elite local formada em todo continente africano, sofria uma forte influência dos ventos pan-africanistas vindos da América. A saída rumo a universidades europeias e norte-americanas, favoreceu os ímpetus anticoloniais das elites letradas que liderariam os primeiros movimentos de independência. A partir da década de 40, sobretudo ao final da Segunda Guerra Mundial, a questão da paulatina descolonização ganha destaque, tangenciando as discussões políticas francesas e britânicas.

O medo de empreitadas comunistas às colônias trazia a consciência da necessidade de se tentar neutralizar a rebeldia crescente. Independências controladas eram mais desejáveis do que processos de luta que poderiam obstar a exploração capitalista, um controle que poderia assegurar, como de fato o fez em alguns casos, a manutenção dos laços de dependência com a metrópole. Todavia, a atrasada economia lusitana, não podia prescindir do controle direto sobre as suas colônias, das quais se tornara cada vez mais dependente, como o fora durante todo o período moderno, em sua perene sujeição ao Brasil.

Nesse ínterim, a estratégia portuguesa encontrada para sustentar o regime colonial, foi tentar dissimular ainda mais a exploração de suas colônias. Dessa forma, no ano de 1951, a partir de uma manobra que incorporou o Ato Colonial de 1930 à constituição portuguesa, tornavam-se as colônias, doravante, parte integrante da “nação portuguesa”, procedendo-se a

sua transformação em “províncias ultramarinas”, verdadeiras extensões do território lusitano. Segundo Peixoto, uma “terminologia mais adequada aos territórios que, segundo o discurso oficial, formavam, solidários entre si e com a metrópole, uma só nação ‘pluricontinental’ e ‘multirracial’”. (2009, p. 16). Ainda assim, demorariam os portugueses, exatos dez anos para proceder à extinção do regime de indigenato, igualando-se, teoricamente, a partir de 1961, a condição social de africanos e portugueses.

Com efeito, ambos os acontecimentos, pouco ou nada alteraram a situação das populações locais. Serviriam, num primeiro momento, apenas como resposta às pressões dos organismos internacionais, tentativa desesperada de manutenção do *status quo*. O fato que viria alterar definitivamente a ordem vigente nas colônias portuguesas seria o início das lutas de libertação, influenciadas pelas primeiras independências no continente, como a de Gana e fomentadas por movimentos nacionalistas que se assentariam na busca por uma identidade unificadora. Os anos 50 são marcados pelo recrudescimento de movimentos de contestação ao regime colonial, duramente reprimidos pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE). Em Angola, por exemplo, intelectuais se reuniam clandestinamente em associações que muitas vezes se travestiam de clubes recreativos e sociais. Grupos como o Espalha Brasa, o Exército de Libertação de Angola (ELA), o Movimento para a Independência de Angola (MIA) e o Movimento de Libertação de Angola (MLA), distribuíam panfletos contestatórios com textos poéticos. Essa ação política clandestina, para além da conscientização, deu origem a uma literatura que se opunha à influência lusitana e que recebeu forte influência da literatura brasileira. (CUNHA, 2011). Nesse contexto de crescente tensão, o governo colonial português encetou, às portas das lutas de independência, novas práticas no âmbito da educação.

No apagar do colonialismo, novas tentativas de dominação via sistema educacional.

Até meados dos anos 60, os conteúdos trabalhados nas escolas coloniais não apresentavam qualquer menção à História do continente africano ou mesmo das próprias colônias. De origem portuguesa, os poucos materiais existentes destacavam as “bravias”

incursões lusitanas, glorificando tudo o que se relacionasse com a metrópole. Conforme apontou Alfredo Margarido (2000, p. 51), os africanos foram afastados de sua própria História e mais ainda da História Universal. E não seria diferente para os colonos europeus, seus descendentes e o reduzidíssimo contingente de mestiços e assimilados que compartilhavam as escolas feitas para a elite colonial. Segundo José Luís Cabaço:

O sistema educacional era unificado a todo império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação, sua fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colónias. As disciplinas de História e Geografia, Física, Humana e Económica, que se prologavam por todo ensino médio, referiam-se a História e a Geografia de Portugal, visando a comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mitificar a metrópole. O passado da África remontava às “descobertas”! O sistema colonial se repetia: a História de Moçambique começava com a “resistência heroica dos nossos antepassados lusitanos” à ocupação do Império Romano, como em Dakar e em Argel se aprendia sobre a História de “nos ancêtres, les gaulois” (2009, p. 115).

É fato que até pelo menos os idos dos anos 60, não havia professores em quantidade suficiente, nem mesmo materiais didáticos, para a instrução nas colônias. Naquela década, a opressão cotidiana vivenciada pela maioria da população, agravava-se na medida em que se tornavam mais rígidas as imposições do Estado Novo português e que se organizavam movimentos de luta armada pela independência. Externamente, organismos internacionais como a ONU e a OTAN, empreendiam duras críticas ao regime colonial salazarista, condenando-o formalmente no ano de 1957. (BOAVIDA, 1967, p. 104). Ainda assim, o governo colonial português lutaria em todas as frentes para assegurar o seu domínio. Nesse contexto, a situação apresentada por Cabaço, no que tange aos conteúdos lecionados nas escolas, assim como a estrutura do pálido sistema de ensino, começa a alterar-se ligeiramente.

Em 1962, já sob os auspícios de sua guerra de independência, foi lançado em Angola, um novo plano de governo para a Província, que comportava um “Plano de Ensino” destinado ao ensino rural, documento elaborado por Amadeu Castilho Soares, que nomeou o projeto de:

“Levar a escola à sanzala⁶”: plano de ensino primário rural em Angola – 1961-1962. (EPISTEME, 2002). Devido ao seu impacto, esse projeto serviu de modelo para um generalizado “Plano de Ensino das Províncias Ultramarinas”, publicado em 1964, mesmo ano em que seria extinto o regime de ensino segregado, com a consequente perda do monopólio da educação indígena pela igreja católica. (Idem, p. 143). Essas medidas faziam parte de um bloco de resoluções que visava assegurar o controle sobre as “ex-colônias”, em um momento conturbado no qual a opinião pública francesa, astuciosamente, anunciava que a África já era independente... (BENOT, 1968, p. 31).

O projeto idealizado por Castilho marca ações mais efetivas no escopo de expandir o ensino da Língua Portuguesa. De modo geral, a grande preocupação do Plano de Ensino era atingir a extensa área rural, desprivilegiada desde sempre de uma rede educacional sistemática. Entre outros objetivos, o Plano desejava incutir nas “comunidades tribais” o desejo de “querer uma escola” e envolvê-las na “concretização do projeto”. Aos “chefes tradicionais”, caberia a escolha de um professor local, denominado de “monitor”, que deveria ser formado através de “cursos intensivos”, assim como a coordenação da construção física do espaço escolar, realizada com recursos do Estado, o qual, segundo o documento, deveria assumir de vez “as suas responsabilidades com o ensino da população, até então hipotecadas às missões religiosas”. (EPISTEME, 2002, p. 137-138).

A partir da execução do Plano de Ensino, houve a preocupação com a elaboração de materiais didáticos mais “adequados”, tanto para a formação de professores, quanto para serem utilizados nas escolas pelos alunos, substituindo-se assim, paulatinamente, os antigos materiais oriundos da metrópole. Dessa forma, os primeiros manuais escolares produzidos localmente, foram elaborados por uma equipe liderada pelo então Inspetor de Direção Escolar de Angola, Antonio Almeida Abrantes, com ilustrações de Hipólito Andrade, um artista local. Estes primeiros manuais seriam destinados ao ensino da Língua Portuguesa aos indígenas e deveriam, no intuito de aproximar-se desse público, conter ilustrações e “motivos da ambiência natural dos alunos”. (Idem, p. 139).

A imprensa local saudou efusivamente a elaboração dos manuais, que possuíam imagens coloridas que remetiam em sua maioria a um ambiente rural e um processo de aprendizagem de leitura e escrita sistemática, que deveria levar à massificação do conhecimento da Língua Portuguesa entre as populações rurais. Em 17 de setembro de 1962, o *ABC – Diário de Luanda*, referia-se a edição dos manuais escolares como “a maior obra de 1962”. Um mês antes, o jornal *A Província de Angola*, havia destacado as qualidades dos novos manuais como “um curiosíssimo trabalho à base de desenhos coloridos”, que se apresentavam ainda como “novidades didáticas perfeitamente adaptadas às massas rurais menos evoluídas”, parte essencial de um “laborioso programa, que, como se vê, está destinado a obter um grande êxito, solucionando progressivamente um preocupante problema que colocará Angola na vanguarda dos esforços para a elevação das massas nativas menos evoluídas”. (Idem).

O primeiro manual de iniciação à leitura, confeccionado pela equipe de Antonio Almeida Abrantes e editado pela Livraria Lello e Cia. Ltda., intitulava-se: “*Iniciação da Leitura: caderno nº 1, volume I*” (1962):

Figura 1 - Iniciação da Leitura



Fonte: Caderno nº 1, volume I.

O manual, cuja contracapa acima retrata um jovem caminhando em direção à escola e na qual se lê um entusiástico: “vou aprender a ler”, apresenta exercícios simples para a alfabetização inicial dos alunos, acompanhados por desenhos de “pessoas comuns” (africanos vestidos aos moldes ocidentais) e animais domésticos como cães, bois, vacas, cabras e

galinhas, o que na concepção de seus idealizadores, aproximaria a criança nativa de suas origens e cotidiano⁷. É evidente que esses manuais encontravam-se comprometidos com um projeto colonizador que visava expandir a Língua Portuguesa na esperança de que “uma escolarização rápida e maciça pudesse criar uma afiliação cultural e uma identificação forte e generalizada com Portugal”. (SILVA, 1992-1994, p. 118). Tal identificação poderia assegurar a legitimidade dos territórios lusitanos no ultramar, uma vez que os antigos indígenas deveriam agora considerar-se como legítimos cidadãos portugueses.

A adesão de seus idealizadores ao projeto de maior integração das populações africanas à “sociedade portuguesa” evidencia-se ainda mais com a elaboração de instrumentais para a formação de monitores nativos, mais especificamente do manual: “Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural”. Este manual, logo em suas primeiras páginas, apresenta o “Decálogo do bom monitor”, especificando as atitudes que este profissional deveria ter para o correto desempenho de suas funções. Entre outras coisas, o “bom monitor” deveria: “amar Portugal, que é a sua pátria imortal”, nunca mentir, disciplinar com amor”; e ter “por ideal servir a Deus – servindo Portugal”. (1962, p. 3-5).

Ainda segundo as instruções do manual, um pensamento ou um provérbio português deveriam ser ditos pelo monitor e repetido pelos alunos no início e ao final de cada dia letivo, este deveria ser decorado em Língua Portuguesa e o seu significado explicado aos alunos em língua nativa. Todavia, o professor deveria aproveitar-se de todas as oportunidades, inclusive os intervalos das aulas, para desenvolver a capacidade de seus alunos de se expressarem somente através da “língua pátria”. Em “linguagem acessível” o mestre deveria dizer aos seus alunos algumas palavras sobre o hino nacional português, a fim de “criar logo de início, no espírito da criança, um sentido de respeito e patriotismo”. E explicar que este hino representa “a escola, a casa, a aldeia onde nasceu, muitas outras terras iguais, outras terras mais distantes – todas as terras de Portugal” (Idem, p. 37).

Os pequenos fragmentos dos primeiros manuais escolares e de professores, acima mencionados, demonstram a linha mestra de um processo maior de expansão do ensino em Angola, caracterizado pela rápida disseminação de escolas primárias. Em um período de dez

anos, Angola, por exemplo, veria saltar o número de alunos de 105.781, em 1960/61, para 521.920 alunos em 1972/1973, momento concomitante à ocorrência de guerras anticoloniais. É fato que as lutas de libertação e as posteriores guerras civis que assolaram as colônias portuguesas, logo após o crescimento do acesso ao ensino primário, fragilizaram o processo de constituição de um sistema educacional. Todavia, é possível verificar, como apontou Silva, “a transformação incisiva do sistema, ensaiada a partir do fim dos anos 50”. (1992-1994, p. 126)⁸. Podemos observar também o surgimento de uma incipiente produção didática, voltada inicialmente para a alfabetização mais rudimentar, que na sequência, voltar-se-ia para produção ao nível dos ensinos primário, secundário e técnico. Certamente foi salutar, no processo de expansão do ensino nas antigas colônias portuguesas, a difusão dos manuais escolares.

Educação e manuais escolares: o papel do Ensino de História na construção de um projeto de nação, o caso de Moçambique

A divisão empreendida no âmbito escolar pelo sistema colonial seria de toda a forma negada pelos quadros de sua administração. O passar dos anos e o acirramento das tensões internas nas colônias, levou a metrópole a implementar medidas para acelerar o processo de ensino-aprendizagem, na ilusão de criar uma identificação dos antigos “indígenas” com a “nação portuguesa”. Um esforço voltado para a tentativa de manter o regime colonial, conforme mencionado. No caso de Moçambique, em abril de 1963, a Direção dos Serviços de Instrução elaborou um “Panorama do Ensino na Província” com vistas a promover a aplicação dos programas do ensino primário aprovados pelo decreto 42.994 de Maio de 1960, o qual determinava por sua vez, que o ensino primário deveria funcionar como ensino de “adaptação” para aqueles alunos que não possuíam conhecimento suficiente da Língua Portuguesa, entre outras condições necessárias para ingressar no ensino comum. O “panorama” remete-se também à antiga legislação de 1930:

Resulta esta disposição, como é evidente, do reconhecimento de uma situação peculiar das províncias portuguesas de África onde vigorava o

regime de indigenato, mas de forma alguma significa que haja na legislação portuguesa sobre o ensino qualquer propósito de discriminação racial, conceito absolutamente estranho aos objetivos da nossa acção civilizadora nos territórios de África”. A criação da modalidade de ensino 'especialmente destinada aos indígenas' como já foi designado, ou ensino rudimentar, ou ensino de adaptação como agora se chama, obedeceu a intuítos de natureza pedagógica, e hoje como ontem mantem o objetivo único de promover a elevação social da criança autóctone (...) A mesma intenção prevalece na legislação promulgada em 1930: 'não é a separação de cores ou de raças; é a distinção de graus diferentes de civilização, a que o ensino, para ser eficaz, tem necessariamente de atender⁹.

Tal era o quadro às vésperas da deflagração do movimento de libertação pela Frente de Libertação Nacional. Moçambique era um país de população majoritariamente iletrada, com índices de analfabetismo que giravam em torno de 95 a 98%, segundo Eduardo Mondlane, um dos principais líderes da frente, autor da obra seminal “Lutar por Moçambique” (1969), na qual realiza um balanço da guerra de libertação e uma análise conjuntural de seu país. Como exemplo da condição, no âmbito da educação, daqueles que nomeou de “africanos negros”, Mondlane nos apresenta o seguinte quadro:

Embora quase 98 por cento da população de Moçambique seja composta por africanos negros, apenas uma pequena porção das crianças que frequentam a escola primária são africanas, e é insignificante o número de crianças africanas no ensino secundário. Em 1963 havia 311 escolas primárias com um total de 25.742 alunos, mas apenas um quinto eram africanos. No mesmo ano havia três escolas secundárias do Estado que podiam dar o diploma final do ensino secundário (...) na maior escola secundária de Moçambique (Liceu Salazar em Lourenço Marques), havia apenas 30 estudantes africanos de um total de mais de 1000 alunos. (...) Em teoria, a finalidade da educação é ajudar o africano a tornar-se “civilizado” e fazer dele um “português”. Isto é em si um método estritamente etnocêntrico, mas poderia pelo menos oferecer aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse no sentido mais desejável. Na prática, contudo, nada disto acontece. O sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil. Todo o sistema de ensino africano é concebido, não para produzir cidadãos, mas servidores de Portugal. (MONDLANE, 1995, p. 60-65). (grifos meus)

A análise elaborada por Mondlane no decorrer de sua obra, demonstra a percepção dos usos da educação como plataforma para a uniformização das massas, no sentido de mantê-las em estado de total ignorância frente ao sistema colonial, que lhes impunha formas degradantes de sobrevivência. Também aponta para o excludente sistema de ensino voltado para criar servos coloniais. Negar o acesso a um ensino qualificado era, segundo Modlane, uma forma de assegurar que os disputados postos de trabalho seriam ocupados apenas por imigrantes portugueses, europeus e seus descendentes. O líder moçambicano reconhecia na educação o seu caráter emancipatório e necessário no processo de luta por um país independente e ressalta a inadequação de um sistema de ensino voltado apenas aos interesses coloniais de formação de quadros para o trabalho e de uma “pequena elite europeizada”, com saberes que jamais atenderiam de fato às reais necessidades de Moçambique, afastando as pessoas de suas origens, ignorando “totalmente a existência de métodos educacionais locais”:

A maioria dos países africanos utiliza um sistema escolar que foi concebido para satisfazer as necessidades da Europa do final do século XIX. Chegou-se agora à conclusão, mesmo na Europa, que este sistema está desactualizado e que seu conteúdo é praticamente irrelevante (...) Tivemos que começar do zero, criando não só as estruturas mas elaborando também as matérias. (1995, p. 137). (Grifos meus).

Ressalte-se que no tocante à disciplina de História, ensinava-se nas escolas coloniais basicamente a História de Portugal e da Europa, destacando-se de maneira contumaz os grandes feitos portugueses, conforme já mencionado. Nesse sentido, trechos de algumas avaliações da disciplina de História, aplicadas em uma escola de Ensino Técnico Profissional no ano de 1964, ajudam a observar os movimentos para incutir os valores mais grandiosos da lusitanidade:

Na busca das Índias Ocidentais, isto é, nas suas viagens para o Ocidente, os portugueses chegaram à América, fundando no sul desse Novo Mundo uma nova Lusitânia, que é hoje a grande nação do Brasil.
(...)

VI c) Gloriosas as nossas caravelas sulcaram mares desconhecidos; em terra, desbravámos sertões; pelo ar abrimos novas estradas. Escreve os nomes de dois intrépidos portugueses exploradores do continente africano.

(...)

4º Na sua demanda da Índia, os Portugueses descobriram o Mundo. Não há parte do Mundo onde a pegada de um explorador português, o suor de um colono português, o sangue de um guerreiro ou de um mártir português não se tenham misturado com a terra.

(26 de Junho de 1964). (grifos meus)¹⁰.

Nesse contexto, uma das grandes preocupações da FRELIMO era dar conta de elaborar uma política educacional que mitigasse o quadro débil de alfabetização e de mão de obra especializada. A educação era vista como essencial também para uma formação político-ideológica que agregasse braços à luta armada. Foram criadas, paulatinamente, escolas nas zonas libertadas e no exterior. Uma das primeiras foi a Escola Secundária do Instituto Moçambicano, em Dar-es-Salam, Tanzânia, que contava com professores estrangeiros e moçambicanos e permitiu aos alunos vindos de Moçambique, continuar seus estudos e serem posteriormente encaminhados para o Ensino Superior. O Instituto Moçambicano foi fundado no início dos anos sessenta por Eduardo Mondlane e sua esposa Janete Rae Mondlane.

Janet Mondlane recorda-se do processo de produção dos manuais que seriam utilizados nessas escolas: “deixamos os livros de Portugal, utilizados em Moçambique e escrevemos os nossos próprios livros. Os Marcelinos, os Chissanos, Rebelo, Ganhão, Martins, juntamo-nos e escrevemos livros para o Instituto Moçambicano”. (MONDLANE, 2010). A escola de Dar-es-Salam incentivou a criação de outras mais na Tanzânia, como as escolas do Bagamoyo, Tunduro e Rotumba. E foi nos manuais desses primeiros centros educacionais, produzidos para os ensinos primário e secundário, que uma nova História do continente africano seria contada. Não seria tarefa fácil. Ao menos na capital Lourenço Marques, futura Maputo, a resistência à movimentação da FRELIMO se manteve forte até pelo menos meados dos anos 70. Todavia, os ecos da liberdade já se faziam sentir no que tange ao Ensino de História. O registro de uma reunião de professores realizada na Escola Liceu Salazar, demonstra a existência de debates acerca de uma gradual mudança nos conteúdos, para que fosse incluída a História de Moçambique:

No dia 29 de Março de 1973 pelas 17 horas, reuniu na Sala dos Professores do Liceu Normal Salazar um grupo de onze professores de História, deste estabelecimento de ensino, para se pronunciarem sobre uma possível alteração do programa de História do 5º ano (actual 3º ano).

A reunião foi iniciada pelo Senhor Reitor que acentuou o possível interesse e a grande urgência das conclusões desses professores sobre o assunto referido, proposto à sua reflexão e ao seu parecer.

Seguidamente, a reunião continuou com a presença dos Professores de História que numa troca de impressões aberta e informal, se pronunciaram acerca dos diversos pontos que adiante referimos.

(...)

Limitam-se a sugerir algumas alterações possíveis e oportunas – modificações essas que resultam da sua experiência pessoal e da reflexão prática acerca das orientações didáticas do programa.

(...)

4º - As guerras, segundo algumas opiniões, devem continuar a ensinar-se:

a) Por respeito à própria verdade histórica

b) Para fomentar certas qualidades de bravura, virilidade, disciplina etc, nela reveladas.

Não devem, porém acentuar-se as lutas do passado, sobretudo, sempre que houver outros aspectos civilizacionais a destacar (por exemplo, os positivos, da nossa política ultramarina, desde os começos).

5º - Dentro da nossa realidade ultramarina e num ensino de História feito no Ultramar, pareceu-nos importantíssimo, haver referências nas suas linhas mestras, à História da África e à História de Moçambique, até porque esta, didaticamente, é a história local a ser vivida através do ensino. Propomos a publicação dum folheto em que se concretizem, (como complemento e a propósito dum programa, que achamos deve ser comum a todo o Portugal) as realidades: africana e moçambicana.

(...)

7º - Os Compêndios deverão referir todos os factos importantes do passado, para que os alunos possam reconstituir inteiramente a verdade da História, nos diversos aspectos da vida dos homens que o precederam.

O organizador do programa poderá explicitar o que considera fundamental para as provas de apuramento dos alunos (orientação essa susceptível de modificações de ano para ano.) Seria ensinado aos alunos uma História verídica e, tanto quanto possível, completa. (grifos Meus)¹¹.

O documento acima revela o estágio de esfacelamento do sistema colonial. Naquele momento, a luta armada já havia conquistado boa parte do país. A cidade de Lourenço Marques seria um dos últimos redutos conquistados pelas forças revolucionárias da FRELIMO, poucos meses depois da reunião entre os professores de História do Liceu Salazar.

Num contexto adverso, uma liberação lenta e gradual de alguns aspectos da História de Moçambique, devidamente selecionados e obviamente relacionados ao fantástico mundo ultramarino lusitano, poderia ser de grande utilidade no escopo de reforçar a aparente comunhão entre portugueses e moçambicanos. Note-se que a História de Portugal continuaria a ser o principal conteúdo veiculado e que deveriam os professores acentuar “as lutas do passado, sobretudo, sempre que houver outros aspectos civilizacionais a destacar”, ressaltando-se os feitos positivos da política ultramarina “desde os começos”. Era difícil para o governo português admitir a sua derrocada...

Essas ações podem ser vistas como uma contrapartida e reação da administração colonial ao crescente avanço da frente de libertação moçambicana. Alguns anos antes, em 1971, o Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO, em pleno funcionamento, editara na cidade do Porto, através das Edições Afrontamento, um pequeno livro didático intitulado: “História de Moçambique”. Em sua introdução, a obra que conta com nove capítulos e faz parte da coleção “Libertação dos povos das colónias”, explica que adotará um novo método para o ensino da disciplina, que iria “se adaptar às condições actuais da luta do povo moçambicano”, adotando “um método revolucionário”. Afirma que durante muitos anos a História de Moçambique havia sido “um relato da colonização portuguesa”, contada apenas a partir da data em que “eles chegaram”. Finalmente, a partir desse material, essa História seria contada “sob um ponto de vista moçambicano”, regressando-se a meados do século XIV (marco cronológico inicial da obra), para contar a respeito de “civilização muito importante, o Mwanamutapa (Monomotapa)”:

Esta civilização que atingiu o seu ponto mais alto por volta do ano de 1500, marcou profundamente a História de Moçambique. Achamos correcto começarmos o estudo da História de Moçambique com a História do Mwanamutapa. Esta civilização não só influenciou a região do Norte mas também a região do Sul de Moçambique. Ao estudarmos a evolução desta civilização focaremos todo o povo moçambicano¹².

É evidente a intenção dos produtores do manual em ressaltar o carácter de grande civilização do Império do Monomotapa, que deveria fazer frente à sempre decantada força do

império marítimo português e seus feitos, aprendidos e desaprendidos nas escolas coloniais. O escopo era de demonstrar a grandiosidade do passado moçambicano. Confrontando o material produzido pela FRELIMO e os debates entre os professores de História do Liceu Salazar, não é difícil afirmar-se que a divulgação desse material e seus usos nas escolas das zonas libertadas tenham servido para abalar os últimos alicerces que sustentavam uma administração colonial em agonia de morte. Certamente a sua repercussão e a independência que batia às portas, teriam motivado os professores a repensar o currículo de História.

Extrapolando as salas de aula, essa procura por uma História “verídica” e “completa” (como desejavam os professores do Liceu) encontrava reflexos em profissionais da educação em busca de uma História verdadeiramente moçambicana para ensinar nas escolas. Na cidade da Beira, capital da província de Sofala, uma atividade de campo realizada no final do ano de 1974, revela as preocupações de um grupo de professores em promover aos alunos de uma turma do 9º ano da Escola Comercial e Industrial, momentos de conhecimento sobre a História da nação que se constituía:

Dentro de uma linha de trabalho traçada, logo no início do actual ano letivo, linha essa que prevê o trabalho de levantamento da História Nacional por grupos de trabalho constituídos por alunos apoiados pela professora de História, os alunos da 9ª classe da Secção Industrial da Escola Industrial e Comercial, prepararam uma visita de estudo a Vila de Manica, com a finalidade de estudarem “in loco”, vestígios de um passado histórico – as pinturas dos contrafortes do Vumba.

A nossa tarefa não foi fácil, pois, uma deslocação desta envergadura, na qual tomaram parte cerca de 88 alunos e dois professores – de História e de Desenho – implica a solução de vários problemas, que, só a boa vontade e a persistência podem ultrapassar.

(...)

Todos os transportes se concentraram junto da Escola, às 6H no dia 21 de Dezembro de 1974 e a partida verificou-se por volta das 8H, num ambiente da mais extraordinária alegria, cantando todos canções populares e revolucionárias, acompanhadas por instrumentos de corda.

(...)

Estava programada uma visita ao Museu local, pelas 16H. Até lá, o tempo foi considerado livre, para que os interessados pudessem dar uma volta pela vila. Entretanto, contactámos com as autoridades locais – Camarada Administrador e Comandante das Forças Populares a quem anunciamos a

nossa chegada, dissemos dos nossos objectivos e pedimos autorização para visitarmos o Museu, que se encontrava encerrado.

(...)

Depois do almoço em Vila de Manica, por volta das 15 horas, metemo-nos a caminho, de regresso à Beira, onde chegámos por volta das 21 horas, no meio da maior alegria e convictos que tínhamos conhecido um pouco mais de Moçambique e da sua História.

Beira, 11 de Dezembro de 1974.

UNIDADE-TRABALHO-VIGILÂNCIA (grifos meus)¹³.

A viagem dos alunos da Beira até Manica reflete um momento de construção paulatina do ideal de nação moçambicana. Apoiada por “camaradas” e pelas “Forças Populares”, uma atividade extracurricular revestia-se de um carácter de manifestação cívica, com a entoação de cânticos populares e revolucionários como forma de incentivar o sentimento patriótico. Praticamente independente esse novo país precisaria consolidar a sua unidade gestando uma identificação e comunhão entre pessoas de culturas e línguas as mais diversas. Unidade esta que alguns estudiosos chamariam mais tarde de “moçambicanidade”. (SERRA, et alii, 1998). A disciplina de História teria um papel fundamental na construção de uma “consciência patriótica e identidade nacional”. (SITOE, 2000, p. 38).

A criação do Ministério da Educação e Cultura em 1975 pelo governo de transição trouxe uma grande ruptura com o passado colonial no campo do Ensino de História. Dois anos mais tarde, mesmo que em meio à Guerra Civil, a Direção Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação, publica o programa da disciplina de História da 5ª à 9ª classe, com conteúdos detalhados e cronograma de aulas para a organização dos profissionais da educação¹⁴. Nos “objetivos políticos”, explicitam-se as preocupações na construção desse programa:

Um povo adquire personalidade própria conhecendo a sua História, enraizando-se na sua cultura. Quando as tarefas de um povo dominado durante séculos por uma ideologia estrangeira, dividido para melhor ser explorado, por contradições secundárias, torna-se fundamental e urgente que ele assuma uma identidade nacional, que encontre pontos de unidade entre as populações que se estendem do Rovuma ao Maputo. O estudo da História de Moçambique dever ser capaz de cumprir este objectivo prioritário criar o sentimento da unidade nacional em todos os

moçambicanos. No entanto não basta conhecer a sua história. É necessário que o estudo se revista de um carácter revolucionário para que, conhecendo a sua realidade, o povo moçambicano seja capaz de a transformar tendo como objectivo a criação de uma sociedade Nova, liberta da exploração do Homem pelo Homem. (...) Mas o nosso Homem não deve viver fechado na sua realidade nacional. Deverá conhecer a História de outros povos, conhecer os seus sucessos e fracassos na luta contra a exploração. (...) Compreenderá que são as massas, desesperadas pela sociedade de classes, que fazem da História e que estas, quando guiadas por um partido revolucionário, são capazes de derrubar os exploradores (...) Deve, assim a História ser encarada como uma arma poderosa na criação do Homem Novo, um contributo eficaz face às tarefas da Reconstrução Nacional a um estímulo no aumento a consolidação das zonas libertadas da Humanidade¹⁵.

Instituiu-se doravante, uma nova política educacional, que recomendava a retirada completa dos conteúdos de História de Portugal e a sua substituição pela História de Moçambique e dos “outros povos” do continente africano. Em 1978, o Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO (DTIP), publicou através da gráfica do próprio partido, um manual que ajudaria no processo de conhecimento da História desses “outros povos”. Intitulado: “História da África”, o segundo volume da coleção “Conhecer”, preocupava-se em oferecer subsídios para a recuperação do “passado histórico dos povos do nosso continente”, negado pela “ideologia colonialista”. Utilizado como recurso em cursos oferecidos pelo DTIP junto a operários e camponeses, pretendia tornar-se “um instrumento de estudo e de ensino”, capaz de desmascarar e denunciar o colonialismo e oferecer uma concepção “historicamente correcta”¹⁶. Dividido em quatro capítulos, dedica um longo espaço ao Egito Antigo, seguido pela História de “outros Estados africanos”, como Gana, Benim, Zimbábue e o Monomotapa¹⁷.

É fato que a recuperação da “real” História moçambicana servia diretamente aos propósitos ideológicos da FRELIMO de formação do “Homem Novo”. Gabriel Simbine, um antigo combatente que participou ativamente desse processo revela:

Fomos concebendo o que é que devia ensinar a História, a matemática, a Geografia e Ciências Naturais (...), à história recorreremos à aquilo que sabíamos, aquilo que a FRELIMO escreveu, sobretudo, o nacionalismo moçambicano devia fazer parte da História de Moçambique: quem somos

nós, donde viemos e sobretudo o que não eramos. Quer dizer, ensinar a história da negativa. Dizer, não, não somos isto, somos aquilo. Portanto, assim nasceu a nossa História. Tinhamos de tirar da nossa mente aquela história que nós aprendemos de pequeninos, que era sobre os reis D. Afonso Henrique, D. Dinis – o rei lavrador, etc. Não, não somos aquilo. Aquela não é a nossa história. A nossa história é de Maguiguana, heróis da resistência aqui em Moçambique, e começar daí o passado. A história da actualidade era da FRELIMO. Por que é que a FRELIMO lutava, quais era os objectivos? Isso significava ensinar um pouco do passado sem nada escrito e também a actualidade, a partir da fundação da Frelimo e o início da luta armada (...). (APUD SITOIE, 2000, p. 24-25. (grifos meus)¹⁸.

O depoimento de Simbine ratifica o direcionamento dado ao ensino de História nesse período. Ele ressalta as tentativas de resgate do passado moçambicano em associação aos fatos mais atuais. Atualidade esta que se encontra intrinsecamente atrelada à “fundação da Frelimo e ao início da luta armada”. Portanto, nos manuais escolares de História desse período (fim dos anos 70, anos 80 e 90), a História da FRELIMO e das lutas anticoloniais são o fio condutor dos conteúdos ali apresentados. Como exemplo, podemos mencionar os manuais da 5ª e 6ª classe publicados nos anos de 1986 e 1987, respectivamente, cujas capas abaixo apresentadas retratam fielmente a proposta.

Figura 2 – Manual da 5ª classe

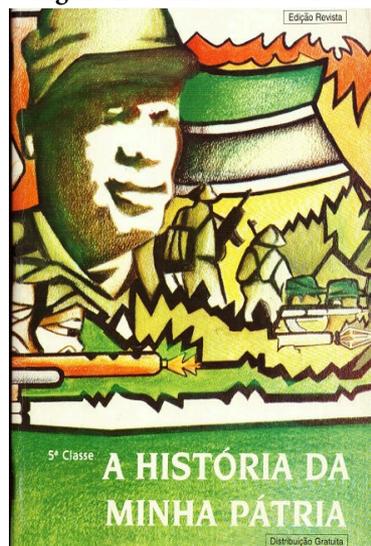
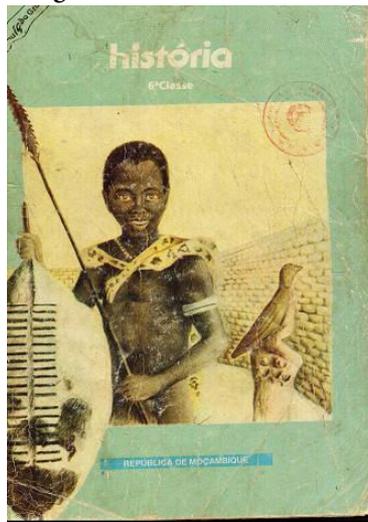


Figura 3 - Manual da 6ª classe



No manual da 5ª classe (NEGRÃO, 1986), observamos a figura de Samora Machel em primeiro plano, mártir da luta de libertação que falecera naquele mesmo ano. Combatentes ao fundo complementam o cenário de luta armada, preparando os alunos para um conteúdo que abrangia os seguintes tópicos:

- 1) O Povo de Moçambique há muito, muito tempo;
- 2) Reinos e impérios antigos;
- 3) Colonização portuguesa e a resistência do Povo Moçambicano;
- 4) A Luta Armada de Libertação Nacional;
- 5) Moçambique independente.

No volume destinado à 6ª classe (HOFISSO, 1987), um menino surge em primeiro plano, circundado por objetos “tribais”, que os remete às práticas tradicionais: um escudo com pele de animais, uma lança, uma manta de pele de onça a lhe cobrir os ombros. Essa imagem também sugere uma resistência guerreira, insígnias de prestígio nas mãos de uma criança, a defender o futuro de Moçambique. No que tange aos conteúdos, observamos agora uma preocupação com a recuperação da História do continente africano, com os seguintes tópicos abordados:

- 1) As primeiras comunidades em África; África, o berço da humanidade
- 2) O vale do Nilo;

- 3) Reinos e Impérios africanos, séculos IX/X-XVII;
- 4) África Austral;
- 5) África Oriental;
- 6) África Central;
- 7) África Ocidental;
- 8) África na era do tráfico;
- 9) O tráfico na África Ocidental;
- 10) O tráfico na África Oriental;
- 11) O comércio triangular;
- 12) As consequências do tráfico de escravos;
- 13) A Resistência e o surgimento do colonialismo;

É notável que a construção de novos conteúdos para a disciplina de História estivesse marcada pela recente luta anticolonial e pela exaltação de um glorioso passado moçambicano. Era a História a ser contada no esforço de dar unidade a um país com uma marcante diversidade étnico-linguística, que influenciou inclusive na escolha da Língua Portuguesa como idioma “oficial” pela Frente de Libertação. (IVALA, 2002, pp. 49-80)¹⁹. A análise mais profunda dos conteúdos desses manuais não cabe no espaço deste artigo, cuja pretensão primeira é a de oferecer uma reflexão acerca da educação como fio norteador de discursos e práticas que se configuram de modo diferenciado em contextos históricos distintos, tal como o são o período colonial e o pós-colonial, e finalmente, apontar para a importância dos livros didáticos como fonte histórica.

Fontes que permitem como apontou Munakata (2003), perceber o livro em toda a sua “materialidade”, como um produto de políticas públicas educacionais, nas quais transitam sujeitos diversos: tais como os próprios organismos elaboradores das leis, os autores contratados, editores, revisores, os quais influenciam direta ou indiretamente a forma como esses saberes são articulados no interior dos manuais. Conforme apontou Choppin, nos processos de constituição de identidades nacionais, o livro didático se encontra “efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma

que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico”. É necessário entender que os manuais escolares veiculam “de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização e de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude”. (CHOPPIN, 2002, p. 14). Mas isso é tema para outro artigo.

Referências

BENOT, Yves. **Ideologias das independências africanas**. Luanda: INALD, 1968, p. 31. Volume I.

BOAVIDA, A. **Angola: cinco séculos de exploração portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHOPPIN, Alain. 2002. **O historiador e o livro escolar**. *História da Educação*. Pelotas. n. 11, abr. 2002. p. 5-24.

CUNHA, A. “Processo dos 50”: memórias da luta clandestina pela independência de Angola. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], 8|2011. Disponível em: <http://ras.revues.org/543>; DOI: 10.4000/ras.543.

EPISTEME – **Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa – separata**. Ano IV – nºs 11-12 (2002) – 2ª série. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/>.

HOFISSO, N. **História - 6ª Classe. Maputo: República Popular de Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1987.

IVALA, A. Z. **O ensino de História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000**. 2002, 361 fl. Tese (doutorado). PUC/SP, São Paulo.

MARGARIDO, A. **A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2000.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Minerva Central, 1995.

MONDLANE, Janet. Janet Rae Mondlane (**depoimento, 2009**). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2010. 20 pp. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/janet_mondlane/TranscricaoJanetMondlane.pdf. Acesso 11/10/2015.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. In: **VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. MEMÓRIA DEL VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA**. San Luis Potosí. 2003. CD-ROM.

NEGRÃO, J. et. alii. **A História da minha pátria – 5ª Classe. Maputo: República Popular de Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1986.

NEWITT, M. **História de Moçambique**. Lisboa: Edições Europa-América, 1995.

NORÉ, A.; ADÃO. A. O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação**, número 001, pp. 101-126, 2003.

PEIXOTO, C. B. T. **Limites do ultramar português, possibilidades para Angola: o debate político em torno do problema colonial (1951-1975)**. 2009, 184 fls. Dissertação (mestrado). UFF, Niterói.

PORTUGAL. Governo Geral de Angola. **Iniciação da leitura: caderno nº 1**. Lisboa, 1962, Vol. 1.

Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000002&p=1>.

Acesso em: 11/10/2015.

PORTUGAL. **Província de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Instrução. Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural: livro do professor**. Vol. 1, 1962, 260 pags.

Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000009&p=1>. Acesso em: 11/10/2015.

SANTOS, P. T. Reflexões sobre o ensino colonial em África: trajetórias da instituição escolar no antigo Sudão (1889-1952). **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 139-155, 2012.

SAÚTE, A. R. **Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabral”, Manhiça-Alvor: (1926-1974)**. Maputo: Promédia, 2004.

SERRA, Carlos (org.). **Identidade, moçambicanidade, moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1998.

SILVA, E. M. O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974). **Revista Internacional de Estudos Africanos**, n.ºs 16 e 17, 1992-1994, p. 103-130.

SITOE, L. A. Ensino da História no 1º Grau da Escola Primária em Moçambique: o caso de Maputo Cidade, 1975-1995. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000. Monografia, p. 38.

ZAMPARONI, V. As “escravas perpétuas” & o “ensino prático”: raça, gênero e educação no Moçambique colonial, 1910-1930. **Estudos Afro- Asiáticos**, Ano 24, n.º 3, 2002, pp. 459-482.

Artigo recebido em 11 de outubro de 2015. Aprovado em 09 de novembro de 2015.

Notas

¹ Área de colonização francesa, que desde o ano de 2010, em meio a violentos conflitos, encontra-se dividida em dois países: o Sudão do Norte e o Sudão do Sul.

² Biblioteca Nacional de Moçambique. Organização do ensino indígena na colónia de Moçambique. Governo Geral de Lourenço Marques. Referência: CDU37-37-316/R 1316, pp. 5-6.

³ Idem. Portaria 1:117, Artigo 1º, pp. 59-69.

⁴ Conforme denominou o autor, o reduzido conjunto da população composta por mulatos e negros “com alguma instrução”.

⁵ Além da mensalidade ao Grémio, os interessados em usufruir da escola deveriam “contribuir” com um valor não menor do que 500 réis.

⁶ O mesmo que aldeia.

⁷ Este manual possui em seu final um manual do professor com 15 páginas de recomendações sobre como utilizar o livro com os alunos. No ano de 1973, Almeida Abrantes seria instado a produzir uma nova versão do manual que seria utilizada na Província da Guiné.

⁸ Não obstante o expressivo aumento, Silva (1992-1994, p. 120-121) observou que a proporção daqueles que concluíam os quatro anos do ensino primário manteve-se estável, em um patamar inferior a 10% e credita este quadro ao fato de haver poucos professores habilitados ao exercício da função. Um fator importante é que os profissionais melhor formados, africanos ou não, eram alocados nas escolas situadas junto à capital, Luanda e em suas imediações, o que acarretou um pronunciado insucesso escolar no meio rural.

⁹ Arquivo Histórico de Moçambique (AHM). Panorama do Ensino na Província de Moçambique. Direcção dos Serviços de Instrução. Abril/1963. Cota E237, p. 4.

¹⁰ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo da Educação. Processos de Escolas. Caixa 14. Cota 260.

¹¹ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Educação. Ata da reunião de professores de História do Liceu Normal Salazar. Documentos diversos – caixa (cota) 173.

¹² MOÇAMBIQUE. Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO. História de Moçambique. Coleção Libertação dos povos da Colónia. Volume 2. Porto: Edições Afrontamento, 1971. Mimeo. Material gentilmente cedido pelo professor Luís Felipe Pereira da Universidade Eduardo Mondlane. Em 1982 e 1983, respectivamente, seriam lançados dois volumes sobre a História de Moçambique, elaborados por professores da Universidade Eduardo Mondlane e editados pelos “Cadernos Tempos”. Sob direcção do professor Carlos Serra, apresentam-se os seguintes volumes: História de Moçambique – Volume 1: primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores (200/300-1886) e História de Moçambique – Volume 2: agressão imperialista (1886/1930).

¹³ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Educação. Dissertações e230 a e243 – caixa (cota) 61.

¹⁴ Trata-se de um momento conturbado do pós-independência, quando a FRELIMO, durante o seu III Congresso, torna-se um partido político adotando o marxismo-leninismo como ideologia de Estado e momento em que Moçambique vivencia uma Guerra Civil, que duraria cerca de 16 anos (1976-1992), e colocou em oposição a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana).

¹⁵ Arquivo Histórico de Moçambique. República Popular de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Nacional de Educação. Programa da 5ª a 9ª Classe. Disciplina de História. Maputo, 1977. Mimeo. Cota: C11370.

¹⁶ Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO. História da África. Maputo: Imprensa do Partido, 1978, p. 3. Material gentilmente cedido pelo professor Luís Felipe Pereira da Universidade Eduardo Mondlane.

¹⁷ Esse manual de sessenta páginas foi distribuído em cursos de capacitação de professores do Ensino Básico e seu conteúdo é um resumo, adaptado aos interesses do DTIP, de um compêndio de História da África, elaborado nos encontros de formação de trabalhadores ligados à “Educação e Cultura e ao Trabalho Ideológico”, conforme se informa em sua contracapa.

¹⁸ Gabriel Simbine, ex-combatente da Frente de Libertação e membro do Ministério da Educação nas décadas de 70 e 80, em entrevista concedida a Lucas António Siteo no dia 28/10/1998, data em que exercia a função de Diretor Adjunto Geral do Arquivo do Património Cultura de Moçambique.

¹⁹ Segundo o censo de 1997 havia em Moçambique cerca de onze grupos étnicos, unificados por uma proximidade linguística e cultural, falantes de mais de vinte idiomas. Zacarias Ivala destaca que esses dados precisam ser repensados a partir de um ponto de vista que considere o viés político-ideológico em que foram anteriormente definidos.