

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

ENSINO DA HÍSTÓRIA NO 1º GRAU DA ESCOLA PRIMÁRIA EM
MOÇAMBIQUE: O CASO DE MAPUTO CIDADE, 1975-1995

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

Lucas António Siteo

2000

Maputo, Moçambique

37:94(679) /
5623 e af

F. LETRAS U.E.M.	
N.º	27.421
DATA	30 de Maio 00
ADMISSÃO	Coferente
COTA	HT-74

DECLARAÇÃO

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

DEDICATÓRIA

À memória dos meus pais, António Siteo e Amélia Mondlane

À minha esposa, Leocádia Marcelino Reginaldo Cumbane

Às minhas filhas, Kátia da Graça Siteo e Keila Eunice da Graça Siteo

À memória do meu irmão Benedito Abel Chivambo Macateco

Aos meus irmãos Ana Siteo e Ernesto Siteo

AGRADECIMENTOS

Aos meus supervisores, Professores Dr. David Hedges, Joel das Neves Tembe e Mouzinho Mário, pelo encorajamento, apoio e acompanhamento incansável sem o qual este trabalho não teria sido possível.

Ao Professor Dr. Fernando Ganhão, pela autorização concedida para ter acesso ao fundo documental da educação da FRELIMO, produzida durante a luta armada de libertação nacional. Ao Dr. António Sopa, pelo seu apoio incansável na busca de material bibliográfico sem o qual teria sido difícil realizar este estudo.

Aos Dr. Luís Filipe Pereira e Professor Dr. Carlos Machil pelo seu aconselhamento e encorajamento para conclusão do curso nos momentos mais críticos da minha vida e na escolha do tema deste trabalho.

Aos meus primos drs. Narciso Fernando Hofisso e Benilda Reis pelo encorajamento, apoio em material bibliográfico, pelas valiosas contribuições e revisão linguística.

Agradecimentos especiais a todos professores entrevistados e Direcções das Escolas Primárias: 7 de Setembro, 3 de Fevereiro, 16 de Junho e Alto Maé, pela abertura e franqueza demonstradas na discussão da problemática do ensino da História, durante a entrevista e pelo apoio prestado na organização e selecção dos professores para entrevistas e pela franqueza com que responderam aos inquéritos.

Aos Instrutores, Direcção Geral e formandos do Centro de Formação de Professores Primários da Munhuana - Cidade do Maputo, pela abertura e franqueza demonstradas na discussão do processo de formação de professores primários, particularmente, para o ensino da História, durante a entrevista.

O meu grande apreço aos Drs e Engenheiro Domingos Muiambo, Gabriel Simbine e Pedro Chale, pela transmissão dos seus conhecimentos e experiências sobre o processo de educação, particularmente, do ensino da História nas escolas e centros pilotos da FRELIMO, na Tanzânia e nas zonas libertadas, durante a luta armada de libertação nacional.

ABREVIATURAS

AHM	- Arquivo Histórico de Moçambique
CFPP	- Centro de Formação de Professores Primários
CFQ	- Comissão de Formação e Quadros
CNET	- Comissão Nacional de Elaboração de Textos
CRDS	- Centro Regional de Desenvolvimento Sanitária
DEC	- Departamento de Educação e Cultura
DNEP	- Direcção Nacional do Ensino Primário
DNP	- Direcção Nacional de Planificação
DNFQ	- Direcção Nacional de Formação e Quadros
EP1	- Ensino Primário do 1º Grau (1ª à 5ª classe)
FEF	- Fundo de Educação da FRELIMO
FRELIMO	- Frente de Libertação de Moçambique
INDE	- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
IMAP.M	- Instituto do Magistério Primário – Maputo Cidade
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
MINED	- Ministério de Educação
PRE	- Programa de Reabilitação Económica (Também significa Programa de Reajustamento Estrutural)
RENAMO	- Resistência Nacional de Moçambique
SNE	- Sistema Nacional de Educação
SSEG	- Subsistema de Educação Geral
UEM	- Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZIP	- Zona de Influência Pedagógica

ANEXOS

Os anexos encontram-se separados em dois (2) volumes: **A** e **B**.

O volume **A** contém as Entrevistas e Inquéritos com respectivos Guiões e Tópicos usados no trabalho de Campo.

O volume **B** contém os Quadros e Organogramas que são indicados no texto e nas notas de rodapé deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objecto de estudo o “Ensino da História no 1º Grau da escola primária em Moçambique: o caso de Maputo Cidade”, entre 1975 e 1995, período correspondente aos anos da ruptura com o do sistema de educação colonial no País, iniciada durante a luta armada de libertação nacional, nas zonas libertadas da FRELIMO e consolidada com a introdução e implementação do Sistema Nacional de Educação.

A escolha desta urbe, fundamenta-se no facto de se localizar as escolas onde realizou-se a pré-testagem dos materiais desta disciplina aquando da introdução do SNE e provavelmente é também onde concentra-se o maior número de professores e instrutores com formação e experiência superior que os das escolas primárias e CFPP's, fora desta cidade.

Com este estudo pretende-se demonstrar como a desarticulação entre os objectivos, conteúdos e metodologias de ensino da História no 1º Grau da escola primária e os de formação inicial dos professores primários, agravada pelas mudanças económicas e sociais introduzidas nos finais dos anos oitenta se reflecte profundamente nas estratégias e práticas didáctico-pedagógicas, contribuindo para uma formação limitada e deficiente de valores cívicos e patrióticos das crianças e jovens.

Este trabalho incidiu na análise da diversa literatura sobre o ensino da História, documentos de trabalho, programas e manuais de ensino primário, relatórios, programas e planos de estudo dos CFPP's, estudos sobre Moçambique com especial enfoque para a educação, dados estatísticos, produzidos entre 1967 a 1997. Para complementar os resultados o autor realizou entrevistas, inquéritos aos docentes e Direcções das escolas primárias da cidade de Maputo, aos antigos professores e responsáveis das escolas primárias e centros pilotos da FRELIMO, aos Instrutores, formandos e Direcção geral do CFPP da Munhuana e do Instituto de Magistério Primário da cidade de Maputo, ao antigo Director do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, bem como observações de atitudes e práticas didáctico-pedagógicas dos professores primários.

O autor entende que constitui justificativo para este estudo o facto de que a formação integral do aluno passa pela análise do papel desempenhado pelo ensino da História no EP1 que deve contribuir para a formação científica, como também a introdução e desenvolvimento de valores cívicos e patrióticos nas crianças e jovens, cuja principal base são os conteúdos da História de Moçambique e as respectivas novas alternativas de estratégias de ensino-aprendizagem. - Método Histórico e seus procedimentos básicos.

No que se refere aos programas da História e de Metodologia do ensino de História vigentes nos CFPP com os do EP1 do Sistema Nacional de Educação que tem contribuído para a deficiente formação científica e didáctico-pedagógica dos professores primário. Por último, é interessante ainda identificar o papel das mudanças política, económica e social em curso no País, na formulação de objectivos e conteúdos do ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas dos professores.

A análise das entrevistas, inquéritos feitas aos professores, instrutores, formandos e direcções das escolas primárias, do CFPP – Munhuana e do Instituto de Magistério Primário, das observações feitas no terreno, atitudes e práticas didáctico-pedagógicas dos docentes e da diversa literatura revelaram o seguinte:

- A desarticulação dos programas da História e de Metodologia do ensino de História vigentes nos CFPP com os do EP1 do Sistema Nacional de Educação, tem contribuído para a deficiente formação científica e didáctico-pedagógica dos professores primários e, conseqüentemente na transmissão dos conteúdos, aplicação das novas alternativas metodológicas de ensino desta disciplina introduzidas no âmbito do SNE e na formação de valores cívicos e patrióticos nas crianças e jovens.

- As mudanças económicas, sociais e políticas introduzidas no País, nos finais dos anos oitenta, teve e/ou têm influência na revisão dos objectivos e conteúdos do ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas dos professores primários no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

O presente estudo está dividido em cinco capítulos que tratam sucessivamente:

1. introdução;
2. Ensino da História nas zonas libertadas da FRELIMO;
3. Ensino da História antes da introdução do SNE;
4. Ensino da História no âmbito do SNE;
5. Conclusões e recomendações.

SUMÁRIO

Capítulo I – Introdução	1
Capítulo II – Ensino da História nas zonas libertadas da FRELIMO, 1967-1975	8
2.1. Sistema de educação colonial e os seus resultados	9
2.2. Educação nas zonas libertadas	10
2.3. Rede escolar	17
2.4. Ensino Primário	20
2.5. Ensino da História	23
2.6. Formação de professores primários	30
Capítulo III – Ensino da História antes da introdução no SNE, 1975-1985	38
3.1. Política educacional pós-colonial	39
3.2. Reforma dos programas de ensino, 1975-1977	40
3.3. Introdução do ensino da História de Moçambique em todo País	41
3.4. Implantação da política de educação nacional	46
3.5. Sistema Nacional de Educação	49
3.6. Contexto sócio-económico e político do País da implementação do SNE	51
Capítulo IV – Ensino da História no âmbito do SNE, 1986-1995	54
4.1. Objectivos gerais	55
4.2. Unicidade dos programas do ensino	57
4.3. Estratégias de ensino-aprendizagem	59
4.4. A contribuição do Livro Escolar da 4ª e 5ª classes programado sobre a consciência, sentimento nacional e patriótico, unidade nacional, identidade cultural e personalidade moçambicana	60
4.5. Práticas didáctico-pedagógica dos docentes primários	67
4.6. Revisão dos Programas do ensino e do Livro Escolar, 1991-1995	69
	IX

4.7. Programas de formação de professores primários e sua articulação com os do ensino da História da 4ª e 5ª classes do SNE	75
4.8. Instrutores dos Centros de formação de Professores Primários	86
4.9. Impacto dos programas de História e de Metodologia do ensino de História na docência da História no EP1	88
4.10. Impacto das mudanças políticas e sócio-económicas no ensino da História, nas atitudes e práticas didáctico-pedagógica dos professores do EP1, entre 1987-1995	98
Capítulo V – Conclusões e Recomendações	100
5.1. Conclusões	100
5.2. Recomendações	104
Bibliografia	107
1. Fontes primárias	107
2. Fontes secundárias	113
3. Artigos e Monografias não publicados	113
4. Bibliografia e Obras de Referência	114

Capítulo I: Introdução

O presente trabalho tem como objecto de estudo o “Ensino da História no 1º Grau da escola primária primário em Moçambique: o caso de Maputo Cidade”

Este estudo procura analisar o papel do ensino da História e a sua contribuição para formação científica, da consciência e sentimento nacional e patriótico, da identidade cultural e personalidade moçambicana da criança na escola primária, para além de avaliar o grau de articulação dos programas de História e de Metodologia do ensino da História, vigentes nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) com os programas escolares do EP1 do Sistema Nacional da Educação e o seu impacto na formação científica, didáctico-pedagógica dos docentes primários e nas práticas pedagógicas para a concretização dos objectivos e aplicação das novas metodologias de ensino nesta disciplina. Pretende ainda analisar o impacto da guerra na implementação do Sistema Nacional de Educação e das mudanças política, económica, social e cultural em curso no País desde finais da década 80, nos conteúdos do ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas de professores primários neste Grau.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), em particular o Grupo de Disciplina de História, manifestou em Agosto de 1986, junto à Direcção do Ministério da Educação, numa das sessões de coordenação e análise dos programas e livros escolares da 5ª classe, ainda em processo de concepção e elaboração, a preocupação de estar a conceber novos programas e materiais de ensino sem que houvesse uma actividade paralela e articulada de programas para a formação de professores primários capazes de os implementar. Se isso não estaria a minar logo à partida a implementação eficiente do Sistema Nacional da Educação?

Esta preocupação foi colocada nessa altura porque o grupo já pressentia o prelúdio da incapacidade científica e pedagógica da maioria dos técnicos pedagógicos do Departamento de Orientação Pedagógica e da Inspeção Pedagógica do MINED, dos Instrutores dos CFPP, técnicos pedagógicos das Direcções Provinciais e Distritais de Educação e dos professores primários que participaram no Seminário Nacional de introdução do Sistema Nacional da Educação, 4ª classe, realizado em 1985. A resposta dada a esta questão foi de instruir ao INDE para que continuasse a conceber e elaborar os programas e materiais escolares e que a

Direcção do MINED se responsabilizaria pelo processo da formação de professores primários.

No Seminário Nacional de 1988, realizado no Centro Regional de Desenvolvimento Sanitária (CRDS), os participantes foram unânimes em reconhecer a sua insuficiência científica e pedagógica para implementar os programas do ensino da História da 4ª à 7ª classes. Eles argumentavam nunca ter sido formados nos conteúdos programáticos e novos métodos de ensino introduzidos e desenvolvidos nestas classes, no âmbito do SNE.

O autor do presente trabalho por interesse profissional vem desde esse período acompanhar a implementação desta disciplina nas escolas primárias e foi-se apercebendo que os problemas científico e didáctico-pedagógica no processo de ensino/aprendizagem que os professores enfrentam, revelam uma lacuna profunda que não pode ser ignorada.

Em 1987 Moçambique introduziu o Programa de Reajustamento Estrutural, também denominado de Programa de Reabilitação Económico e Social. Em 1990 fez-se a revisão da Constituição da República que trouxe mudanças no sistema político, económico e social caracterizadas pela opção a uma economia de mercado e ao multipartidarismo. Estas transformações tiveram um impacto profundo na sociedade moçambicana, em particular, no ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas dos docentes que despertaram uma especial atenção e interesse no autor. Na sequência destas mudanças, foi promulgada a Lei nº 6/92 de 5 Maio, que reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº4/83 de 23 Março, às novas condições política, económica e social do País.

À luz da Lei nº 6/92 de 5 de Maio, foram introduzidas algumas alterações nos objectivos e conteúdos dos programas de ensino da História do EPI e procurou-se abordar factos recentes da História de forma distorcida que no fundo só denunciam a negação da negação "*ideologização do ensino da História*". No entanto, não mudaram os seus métodos de ensino, sobretudo o Método Histórico e seus procedimentos metodológico, introduzidos a partir da 4ª classe, no âmbito do Sistema Nacional da Educação.

Na prática, a Lei nº 6/92 de 5 de Maio, manteve os objectivos gerais do Sistema Nacional da Educação, em particular, os que se referem à Educação para a cidadania, que se encontram mais explícitos no Plano Curricular do Ensino Básico

(1997) tais como “Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; Inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento: lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade; Educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; Educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional; Educar a criança, o jovem e o adulto para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos, em particular os direitos da mulher e da criança; Assegurar o conhecimento e o respeito pela Constituição da República de Moçambique; Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física; etc.”

O presente estudo aborda o período compreendido entre 1975 e 1995, que corresponde aos anos da ruptura com o sistema de educação colonial no País, iniciada durante a luta armada de libertação nacional, nas zonas libertadas e consolidada com a introdução e implementação de novos conteúdos e métodos de ensino nesta disciplina no âmbito do Sistema Nacional da Educação.

Para a elaboração do presente trabalho foi necessário recorrer-se às entrevistas qualitativas e inquéritos aos antigos professores dos Centros Educacionais de Bagamoyo, Tunduru e Piloto de Matchedje, docentes das escolas primárias da cidade de Maputo, Instrutores, Direcção e estudantes do Centro de Formação de Professores Primários da Munhuana. As entrevistas foram individuais e em grupo tendo como objectivo obter o máximo possível da informação fiável e, cada escola recebeu o inquérito para ser respondido pelos professores de cada classe, sob orientação dos directores pedagógicos. Esta metodologia pretendeu dar a máxima liberdade e imparcialidade aos docentes dessas escolas para fornecer informações e sugestões reais inerentes aos problemas de ensino-aprendizagem na disciplina de História.

A escolha das escolas da cidade do Maputo deve-se ao facto de ter sido nelas onde se realizou a testagem dos programas e livros da História durante o processo da sua concepção e elaboração, assim como se pensa que é nesta cidade onde existe maior parte de professores primários com formação científica e didáctico-pedagógica considerada aceitável.

As entrevistas e os inquéritos foram instrumentos valiosos para o conhecimento real e profundo dos problemas e das dificuldades que os docentes

enfrentam no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Por outro lado, permitiram igualmente detectar com objectividade e clareza as causas da deficiente preparação científica e pedagógica dos professores primários, os conteúdos que se consideram contraditórios com a actual fase política, social e económica do País, as atitudes e práticas pedagógicas dos docentes no ensino da História, como consequência do impacto da economia de mercado e do multipartidarismo.

O autor consultou o Arquivo Histórico de Moçambique (AHM) onde teve acesso a documentos de trabalho, relatórios, programas de ensino primário produzidos pela Frente de Libertação de Moçambique, durante a luta armada de libertação nacional, Anuários de Ensino, estudos e legislação sobre o ensino primário em Moçambique, produzidos no período colonial.

No Ministério da Educação conseguiu-se obter relatórios, documentos de trabalho, revistas pedagógicas, programas de ensino primário, dados estatísticos, planos estratégicos da educação editados no tempo colonial e pós-independência.

No Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação o autor teve acesso a relatórios, documentos de trabalho, estudos, programas de História e manuais do Professor, teses de Bacharelato, licenciatura e de mestrado. No Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane, conseguiu-se estudos, relatórios, incluindo teses de licenciatura e doutoramento disponíveis. No Centro de Formação de Formação de Professores da Munhyana conseguiu-se obter programas e planos de estudos dos cursos de formação de docentes. Foram também recolhidos outras publicações e estudos sobre Moçambique com especial enfoque para a educação, editados de 1975 a 1997.

Todo o material recolhido contribuiu substancialmente para o autor aprofundar o seu conhecimento sobre a problemática da educação no período em estudo, em especial sobre o ensino da História na escola primária desde a luta armada de libertação nacional e no âmbito do SNE. O mesmo permitiu também ao autor para analisar, compreender, interpretar e dominar os conceitos chave para a elaboração deste trabalho.

Na revisão e análise da literatura para o presente estudo o autor constatou que grande parte dela debruça-se sobre o sistema de educação colonial e o seu impacto na formação dos moçambicanos, a educação nas zonas libertadas da FRELIMO durante a luta armada de libertação nacional, a educação em Moçambique entre

1975-1985, o Sistema Nacional de Educação, incluindo o currículo de formação de professores primários para o EP1, entre 1983 e 1997. Esta literatura contribuiu para a compreensão e interpretação dos conceitos centrais para o desenvolvimento do trabalho.

A literatura relacionada com a problemática do ensino da História na escola primária, produzida a partir de 1992, faz uma análise crítica à construção do discurso dos manuais de ensino da História, da 4^a, 5^a e 6^a classes, concebidos no âmbito do SNE¹. Porém, ela não analisa as reais causas do seu insucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Um outro estudo sobre o ensino da História no EP1 foi realizado em 1997, tendo como seu objecto de análise “Articulação entre os objectivos do ensino da História e avaliação final no 1º grau do ensino primário”.² No entanto, ele também não explora com profundidade as principais causas da fraca realização do papel e dos objectivos, sobretudo na aplicação dos seus métodos de ensino. Por outro lado, todos os estudos e teses disponíveis sobre o currículo e modelos de formação de professores primários fazem uma análise geral e não abordam especificamente o problema da articulação entre os programas do ensino da História com os da História e de Metodologia do ensino da História vigentes nos Centros de Formação de Professores Primários.

Outras teses disponíveis abordam problemas de ordem filosófico-antropológica e cultural no ensino da História, fazendo uma análise crítica à “ideologização partidária” do ensino da História e do seu “divórcio” com as particularidades culturais dos alunos e/ou comunidades originárias.³ No entanto, estes trabalhos tentam ignorar que a realidade da escola não é a realidade da vida, porque se ela fosse partiria da realidade da vida. Seria louvável que o norte da educação partisse dos vários nortes sócio-económicos, culturais e ideológicos das comunidades originárias (famílias, grupos etno-linguísticas) para o norte ideal ou desejado. Também seria melhor que o carácter classista da educação partisse de

¹ . OSÓRIO, Conceição (1991). Educação e o ensino da História. In: Moçambique – 16 anos de Historiografia: Fofocos, problemas, metodologias, desafios para a década de 90. Volume 1. Maputo. P. 175-192.

² . HOFISSO, Narciso Fernando (1997). Articulação entre os objectivos do ensino da História e avaliação final no 1º Grau do Ensino Primário em Moçambique: o caso de Maputo Cidade e Inhambane: 1985-1995. Tese de Mestrado em Ciências de Educação. (Não publicado). Stockholm Institute of Education-Maputo. 115 p.

caracteres classistas das particularidades do nosso mosaico, mas é um processo que um dia talvez venha a alcançar essa sincronia.

Portanto, o autor pretende com este trabalho contribuir para a revisão, reajustamento e articulação dos programas do ensino da História no EP1 com os da História e de Metodologia do ensino da História dos CFPP de modo a assegurar uma formação científica e didáctico-pedagógica sólida aos professores primários para que estes tornem mais eficiente o processo de ensino/aprendizagem desta disciplina, de forma que ela possa cumprir o seu papel de contribuir para a formação de valores patriótico e cívico nas crianças e jovens moçambicanos.

No processo da recolha e análise das fontes e literatura para este estudo o autor teve imensas dificuldades, dentre elas destacam-se: a coincidência com o período da realização da avaliação semestral, final do ano lectivo e do estágio nas escolas e consequente ocupação dos professores primários e dos instrutores do Centro de Formação de Professores Primários, a desconfiança sobre os objectivos das entrevistas e inquéritos com a inspecção do MINED, embora fossem antecipadas com uma explicação detalhada às direcções, a falta de retorno dos resultados dos vários estudos que o Ministério da Educação tem realizado, o estado de desespero e de desmotivação que a maioria dos docentes vive resultantes do alto custo de vida e fraco poder de compra, a mentalidade distorcida da economia de mercado faz com que os docentes só aceitam ser entrevistados mediante o pagamento de um certo valor monetário, etc.

No Arquivo Histórico de Moçambique, a documentação do Fundo da Educação da Frente de Libertação de Moçambique não está tratado nem organizado. Ela ainda encontra-se em bruto nas caixas, dificultando a sua rápida investigação. Seria de recomendar a sua organização e tratamento para facilitar o seu acesso para as futuras pesquisas. A documentação recolhida neste fundo não tem dados estatísticos sistematizados sobre o número das escolas, alunos e professores que haviam durante a luta armada de libertação nacional, tornando difícil o seu conhecimento real e um estudo comparativo com os dados apresentados nos documentos oficiais da FRELIMO. A falta de acesso aos antigos responsáveis do Departamento de Educação e Cultura em toda a sua extensão pelo excesso do formalismo ou pura recusa dos mesmos, apesar de vários e insistentes pedidos de

³ . MAZULA, Brazão (1995). Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Lisboa.

entrevistas formulados. Por último pode-se destacar a falta de estudos sobre a educação nas zonas libertadas, durante a luta armada de libertação nacional.

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. O capítulo I debruça-se sobre a introdução do trabalho. *O capítulo II* procura analisar a experiência da educação nas zonas libertadas da Frente de Libertação Nacional, durante a luta armada, para buscar nela a génese da política de educação nacional como fonte de inspiração do Sistema Nacional de Educação concebido e implementado pós-independência, em particular da História de Moçambique e do seu papel na escola primária, a formação dos professores primários e sua articulação com o programa de ensino desta disciplina, bem como o seu impacto no ensino-aprendizagem da mesma, entre 1968-1975. *O capítulo III* faz uma breve análise da política educacional pós-independência, da reforma dos programas de ensino e sua vigência, em particular, do ensino da História, entre 1975-1985, o Sistema Nacional de Educação e o contexto político e sócio-económico da sua implementação.

O capítulo IV faz uma avaliação do ensino da História no âmbito do SNE com base na análise dos programas, aplicação das novas estratégias metodológicas introduzidas no ensino da História, contribuição do livro escolar sobre os valores patriótico e cívico que se pretende introduzir e formar a criança através do ensino da História, a prática didáctico-pedagógica dos docentes primários nesta disciplina, revisão dos programas de ensino e do livro escolar da História e o seu impacto, articulação entre os programas dos Centros de Formação de Professores Primários com os do ensino da história da 4ª e 5ª classes, formação de professores primários e o seu impacto científico e didáctico-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. Por outro lado, analisa-se o impacto das mudanças política, económica e social no ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas dos docentes, entre 1986-1995. *O capítulo V* apresenta as conclusões e recomendações deste estudo.

Cap. II : Ensino da História nas zonas libertada da FRELIMO, 1967-1975

Com a fundação da Frente de Libertação Nacional e o início da luta armada de libertação nacional, em Moçambique, foi concebido um projecto duma política de educação nacional com objectivos políticos que correspondessem às estruturas económica, social e cultural das zonas libertadas e para o avanço da própria luta, bem como procurando englobar para as futuras necessidades e preocupações de um País independente.

O presente capítulo pretende conhecer, analisar, compreender e interpretar a génese do sistema de educação moçambicano durante a luta armada de libertação nacional, sua implementação nas zonas libertadas da Frente de Libertação de Moçambique, em particular, o papel do ensino da História na escola primária e sua contribuição na formação da consciência e sentimento nacional e patriótico, da unidade nacional, da identidade cultural e personalidade moçambicana e na educação patriótica para o desenvolvimento do orgulho patriótico, de ser moçambicano e das virtudes básicas moral e cívica; analisar o impacto do contexto político e militar no ensino da História; analisar o processo de formação de professores primários, sua articulação com o programa do ensino da História e o seu impacto científico, didáctico e pedagógico no ensino/aprendizagem desta disciplina.

Este estudo apoia-se essencialmente nos documentos de trabalho, programa de História para o ensino primário e relatórios do Departamento da Educação e Cultura (DEC), das escolas primárias, dos Centros Pilotos, Centros Educacionais de Bagamoyo e Tunduru produzidos durante a luta armada, nas entrevistas feitas aos antigos professores primários nas zonas libertadas da FRELIMO, teses e publicações disponíveis.

Este capítulo subdivide-se em quatro partes. A primeira parte faz uma análise sumária do sistema de educação colonial entre 1930 a 1975, abordando principalmente os seus resultados na instrução da população moçambicana e seu impacto nas necessidades imediatas da luta armada de libertação nacional. A segunda parte faz uma abordagem do "sistema" de educação da FRELIMO implementado nas zonas libertadas, durante a luta armada de libertação nacional,



entre 1967 a 1974 e a sua perspectiva futura para um Moçambique independente. A terceira parte analisa o ensino da História nas zonas libertadas e a sua contribuição na formação de valores patriótico e cívico na escola primária, entre 1968 a 1974. A quarta parte analisa o processo de formação de professores primários e seu impacto na prática didáctica e pedagógica dos docentes nesta disciplina, entre 1968 e 1974.

2.1. Sistema de educação colonial e os seus resultados, 1930-1975

O sistema de educação colonial implantado em Moçambique entre 1930 e 1975 teve um carácter discriminatório, através de múltiplas barreiras, com fundamentos sócio-económicos, políticos, ideológicos e objectivos bem claros. Neste sentido, a partir de 1930, o regime colonial institucionalizou no nosso país um sistema educacional discriminatório e religioso que visava impedir a maioria da população moçambicana ter acesso à educação e a postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional; a sua despersonalização sistemática; inculcar valores culturais e cívicos portugueses e desenvolver nela o sentimento patriótico como “portugueses de pele preta” e o amor pela Igreja Católica, principal instrumento ideológico ao serviço do sistema colonial, até 1975.

A finalidade suprema do sistema de educação colonial era de transformar os moçambicanos numa população dócil, obediente e leal a Portugal e prepará-los como trabalhadores, artífices e fornecedores de mão-de-obra barata para a exploração dos recursos da colónia e/ou que correspondesse as exigências da dinâmica do sistema capitalista colonial.

Nesta perspectiva, a maioria da população moçambicana foi mantida analfabeta e/ou sem nenhuma qualificação técnico-profissional, durante vários anos, ou seja até ao fim da dominação colonial. As consequências deste sistema foram tão graves para os moçambicanos e estima-se que na década de 60, em Moçambique, o índice da população africana analfabeta era entre 95 a 98 por cento⁴ e até 1975 era dos mais altos de toda África, cerca de 93.⁵

Como forma de assegurar os objectivos e finalidades do ensino, o Governo colonial criou as Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, mais tarde

⁴ CHIVAMBO, Eduardo Mondlane. Lutar por Moçambique. Lisboa. Livraria Sá Costa Editora, 1976. p. 65

⁵ MACHEL, Graça: In Jornal “Domingo”. Maputo 818 (1997) (Moçambique)

chamada Escola de Habilitação de professores de Posto Escolar. A primeira escola foi criada em 1926, através da Portaria nº 312 de 1926 e foi aberta em 1930 e nos anos subsequentes foram abertas outras escolas do género, na "Província/Estado de Moçambique". A primeira foi organizada e dirigida pelo Estado entre 1930 e 1941 e, daí até 1974 ela e outras que foram sendo criadas, passaram à responsabilidade da Igreja Católica, cujos programas de formação se reduziã a repetição dos conteúdos da 4ª classe e tudo do português, Aritmética, Moral e Religião Cristã e a prática agrícola pois, o professor saído destas escolas devia ser defensor da língua e cultura portuguesas e da Religião Católica nas zonas mais recondidas da colónia. As mesmas apenas recebiam alunos das escolas das missões católicas e mais tarde com certidão de boa conduta moral e cívica e de fidelidade ao Estados e à pátria portugueses, o que significa que deviam ser assimilados.⁶

No primeiro ano da década de 70 haviam 1.423 professores primários e 1.104 professores de Posto formados nas escolas de Magistério Primário e de Habilitação de Professores de Posto Escolar, respectivamente. Em Fevereiro de 1974, o relatório dos Serviços Provinciais de Educação, indica a existência de 10.098 professores primários, incluindo o Seviço-Extra escolar e o Ensino primário. Contudo estes números merecem uma certa reserva pois, o regime já não fazia distinção das origens de formação.⁷

Os resultados do sistema de educação colonial, em Moçambique, tiveram o seu impacto negativo no processo da Luta Armada de Libertação Nacional, sobretudo em termos de quadros e técnicos qualificados cientificamente e capazes de conduzir a guerra, dirigir os vários departamentos que iam sendo criados e necessários para assegurar o desenvolvimento da educação nas zonas libertadas e no campo diplomático, entre outros.

2.2. Educação nas zonas libertadas

A formação da Frente de Libertação de Moçambique, a 25 de Junho de 1962 e o início da Luta Armada de Libertação Nacional, a 25 de Setembro de 1964,

⁶ . SAUTE, Alda, Escola de Habilitação de Professores Indígenas « José Cabral », Manhiça - Alvor: Subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 - 1974). 1995. A- 510. pp. 7-8. (Tese de Licenciatura).

⁷ . MEC. Jornal do Professor. Ano II. Nº 10. Setembro (1982). p. 27.

significaram um salto qualitativo de um processo de resistência secular do povo moçambicano contra o sistema colonial português. O surgimento das primeiras zonas libertadas da administração colonial portuguesa entre 1965 e 1966, controladas pela FRELIMO, inaugurava uma nova época na História do Povo Moçambicano e o início de novos e vários desafios para além de conduzir militarmente a luta pela conquista completa da Independência Nacional. Esses desafios foram também o começo de um processo de construção e consolidação da Unidade Nacional, em toda sua dimensão político-cultural para a edificação de um Estado-Nação. Isto significa que, nesse processo já havia uma consciência assente no presente e com uma visão do futuro.

A construção e consolidação da Unidade Nacional foi caracterizada por contradições próprias do desenvolvimento duma revolução, que neste caso, importa destacar as que estavam relacionadas com o tipo de ensino a adoptar nas escolas que iam sendo criadas nas zonas libertadas. Durante a Luta Armada de Libertação Nacional, iniciou-se o processo da reforma do ensino e da ruptura com o sistema de educação colonial baseado na discriminação dos moçambicanos e na promoção dos interesses económico, político-ideológico e cultural do regime colonial. Este princípio de negação e ruptura com o colonialismo foi também extensivo a outros aspectos da sociedade tradicional, considerados negativos. Neste contexto, a educação e a cultura eram a condição básica para o sucesso da luta para a libertação total da Pátria e para criar uma personalidade Moçambicana.

Por consequência, desde cedo, houve a consciência de que o avanço e o sucesso da luta armada de libertação nacional, necessitavam de pessoas com qualificação técnica e com um mínimo de conhecimentos científicos ou de educação básica, num momento em que a sua falta se fazia sentir em todos os sectores do Movimento, principalmente o das forças de libertação nacional. Eduardo Mondlane exprimia esta consciência em 1968, nos seguintes termos:

[...]. A luta moderna é uma luta científica. Como tal ela tem que ser dirigida por indivíduos com um mínimo de conhecimentos científicos.[...]. Sabemos que para podermos preparar as matemáticas e químicas necessárias para detonar pontes, explodir carros blindados e leves; para manejar minas anti-carros e anti-pessoais, temos de compreender algumas noções de química e física. Para podermos atingir o nosso alvo durante os ataques às bases e fortificações do inimigo, para podermos abater os aviões e helicópteros do inimigo, devemos saber como calcular com rapidez as distâncias, altitudes e

velocidades que nos separam do inimigo. Para isso é preciso que tenhamos escolas onde se possam adquirir esses conhecimentos básicos.⁸

A formação e preparação técnica e científica de quadros moçambicanos capazes de assegurar a reconstrução e desenvolvimento económico, social e cultural das zonas libertadas e do país pós Independência, as missões diplomáticas nos países onde a FRELIMO tinha ou ia abrir as suas representações, os departamentos que iam sendo criados, a produção de programas de informação e propaganda para todo o país, etc., era uma questão fulcral para o movimento da libertação nacional. Eduardo Mondlane, dirigindo-se aos quadros do Departamento da Educação e Cultura, reunidos em Tunduru, a 20 de Dezembro de 1968, dizia que:

No II Congresso da FRELIMO insistiu-se que se reconstrua a nossa economia, a nossa vida social e a nossa cultura em moldes cada vez mais modernos e melhores. Desde que a luta armada começou a FRELIMO [...]. tem-se esforçado em estabelecer programas de reconstrução económica e social em todas as províncias em luta, criando novos programas de produção agrícola, cooperativas comerciais, de indústrias caseiras, etc. Mas para que todas essas empresas possam produzir os frutos desejados é necessário que os que são encarregados de dirigir os trabalhos tanto como todos os que trabalham em todos os níveis da vida do povo tenham conhecimentos científicos básicos. Se tivéssemos quadros bem preparados nas línguas modernas, no conhecimento de problemas internacionais, etc., teríamos menos dificuldades em afectar pessoal moçambicano nas várias missões que o Comité Central decidiu que se estabelecessem em pontos cruciais do mundo. Durante a última sessão do Comité Central criou-se um novo departamento do Comércio, Cooperativas e Indústrias. Mas por falta de pessoal, ainda não foi possível estabelecer-se o departamento[...]⁹

Finalmente, a educação nas zonas libertadas, surgia também como uma exigência popular, conforme mostra o extracto que se segue:

Logo a seguir ao desencadeamento da luta armada um grupo de anciãos foi ter com o Presidente Mondlane e falou nestes termos: 'Sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós já somos velhos. Não pedimos nada para nós,

⁸ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO (FEF), Cx.2. Mondlane, Eduardo, Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC). Discurso de abertura da reunião em Tundura (20.12.1968). p. 2.

⁹ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. MONDLANE, Eduardo Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC). Discurso de abertura da reunião em Tundura (20.12.1968). pp. 2 a 3.

mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos à FRELIMO.¹⁰

Neste contexto, a FRELIMO desde os seus primórdios, definiu a educação como uma das prioridades básicas. Para a sua efectivação a Frente de Libertação de Moçambique foi concebendo uma política educacional nacionalista assente na nova realidade político-ideológica, sócio-económica e cultural moçambicana, como alternativa ao do sistema colonial português, que fosse capaz de formar e preparar quadros necessários para o avanço da luta armada contra o colonialismo português, para responder às exigências imediatas da população das zonas libertadas e futuras do País independente. Com esta política os moçambicanos a partir e durante o processo da luta armada de libertação nacional, iniciaram uma nova era na sua história que lhes garantia o seu direito à educação e à instrução e, conseqüentemente o começo de um processo de recuperação da sua nacionalidade, identidade cultural e personalidade moçambicana, do orgulho de ser moçambicanos e não portugueses, de ter uma pátria própria e amor a ela.

Objectivos da educação

O projecto da política de educação nacional concebida durante a luta armada de libertação nacional e implementada nas zonas libertadas definia como seus objectivos entre outros preparar quadros para se estabelecer uma estrutura política e administrativa no país; preparar quadros para a luta armada, para a reconstrução sócio-económica e cultural das zonas libertadas e do país pós independência e para se garantir a manutenção das missões e relações diplomáticas com os países e povos que apoiam a luta contra o colonialismo português; criar uma sociedade nova assente numa mentalidade nova e revolucionária; contribuir para a destruição da mentalidade velha dominada pelo conservantismo e tradicionalismo; formar o Homem Novo com uma personalidade dotada de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista.¹¹

¹⁰ . MAZULA, Brazão. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985, (1995). Lisboa. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. p. 108.

¹¹ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. MONDLANE, Eduardo, Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC). Discurso de abertura da reunião em Tundura (20.12.1968). p. 4 e Mazula, Brazão, opcit. pp.109 a 111.

O projecto da política de educação nacional preconizava ainda como objectivos criar uma consciência de responsabilidade colectiva livre de individualismo e corrupção; criar (nos alunos) uma personalidade moçambicana, que, sem subserviência alguma, assumindo a sua realidade (sócio-cultural), saiba, em contacto com o mundo exterior, assimilar criticamente as ideias e experiências de outros povos, transmitindo-lhes também o fruto da nossa reflexão e prática e desenvolver a unidade do povo moçambicano. A longo prazo, a educação tinha como objectivo final liquidar o analfabetismo, dando a cada cidadão moçambicano um mínimo obrigatório da educação de base.¹²

Da leitura e análise destes objectivos, pode-se concluir que entre outros, a educação procurava dar respostas aos problemas imediatos da luta armada e das zonas libertadas, formando quadros capazes de solucioná-los; dar uma educação patriótica, visando desenvolver a consciência nacional, construir a unidade nacional; a identidade cultural e personalidade moçambicana, fazendo assumir a cultura enquanto património do povo e como processo de construção da moçambicanidade e dar um ensino obrigatório de base a todos moçambicanos, sem distinção de cor, raça, crença religiosa, estatuto social ou económico.

O projecto da política de educação nacional definia o papel e a estratégia da educação no contexto da luta armada de libertação nacional e a longo prazo, os princípios orientadores, conteúdos, etapas e níveis de ensino (primário, secundário, médio, formação de professores, superior) e o sistema educacional (estrutura, organização, funcionamento), cuja implantação e funcionamento devia corresponder à dinâmica progressiva das novas necessidades e exigências de cada fase da luta, do desenvolvimento político, sócio-económico e cultural das zonas libertadas e do país pós independência. A seguir analisam-se os princípios definidos pela FRELIMO nesse projecto.

Princípios da educação

Para a prossecução dos objectivos da educação, o projecto de educação concebido pela FRELIMO defeniu princípios orientadores de educação que deviam

¹² . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx.2. MONDLANE, Eduardo, Presidente da FRELIMO. Departamento da Educação e Cultura (DEC), Discurso de abertura da reunião em Tundura (20.12.1968). p. 4.

ser observados no processo da sua execução. De entre eles se destacam os da (1) *educação ligada às tarefas da Revolução*, que significava que a educação devia responder às tarefas e necessidades impostas pela Revolução a cada momento da sua evolução: imediatas e de longo prazo, dando prioridade àquelas ligadas com as primeiras; (2) *educação permanente*, para todos os militantes activos em cada momento, independentemente do seu nível e escalão, deviam ter a possibilidade de elevar o seu nível técnico, cultural ou político e (3) *prioridades*, definia como prioritários para a formação todos os militantes afectos directamente às tarefas político-militares, de produção, etc., assim como a escolarização de crianças.¹³

O projecto definia ainda uma (4) *educação progressiva*, que se devia basear na educação permanente e visava cobrir progressivamente a população que gradualmente ia-se envolvendo aos diferentes sectores da actividade revolucionária, em particular na produção; (5) *selecção positiva*, definia que na escolha de militantes para frequentar estágios ou cursos, devia-se dar preferência às suas capacidades de trabalho e ao seu comportamento cívico e político; (6) *acelerar a formação de quadros*, preconizava a necessidade de estudo e elaboração de programas especiais que permitissem acelerar a formação de quadros necessários às diversas tarefas da revolução, especialmente para a educação de adulto; (7) *educação de adultos*, dava especial atenção à formação de quadros a todos os níveis necessários para as tarefas imediatas, desde alfabetização até ao aperfeiçoamento técnico, médio e superior.¹⁴

Por outro lado, o projecto orientava a (8) *implantação do sistema*, preconizando que todo o sistema educacional devia, a longo prazo, ser implantado em todo o território de Moçambique; uma (9) *escola única*, para o qual o sistema educacional devia assegurar um programa que até ao fim do ensino secundário devia ser único. Isto é, devia garantir a aquisição de habilidades e capacidades para a vida prática (administração, produção, comercial, etc.) e à preparação para a continuidade de estudos médios e superiores; (10) *centros pilotos*, orientava a criação de centros pilotos que servissem de laboratórios para se tirarem lições e experiências, corrigir defeitos e melhorar o ensino à escala nacional e (11) *escola-trabalho*, defendia a

¹³ .AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p.7

¹⁴ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. pp. 7 a 8.

ligação constante entre a teoria e a prática ou aliança do trabalho escolar ao trabalho produtivo, tanto na educação de crianças como de adultos. Este princípio visava dar resposta às necessidades alimentares ou materiais dos próprios alunos nos centros educacionais, tornando-os assim auto-suficientes.¹⁵

O projecto da política de educação nacional também definiu princípios metodológicos de ensino/aprendizagem. Esses princípios defendiam a necessidade de se adaptar os métodos de ensino ao nível do pessoal docente, a sua modernização, a melhoria qualitativa e contínua do nível dos professores; aplicação sempre que possível de métodos vivo, activo e directo nos quais os alunos deviam ser participantes e sujeitos activos do processo de ensino/aprendizagem e fazer eliminar as diferenças clássicas entre professores e alunos; a ligação constante entre a teoria e a prática, a escola ao trabalho produtivo; a prática, observação e compreensão dos fenómenos deviam começar no espaço mais próximo para o mais abstracto, isto é, no local da escola para a região, distrito, província, país e até ao mundo.¹⁶

Os princípios metodológicos mostram o reconhecimento da falta e/ou fraca de professores com formação académica e pedagógica adequadas, desejo de se fazer uma ruptura com os métodos de ensino/aprendizagem do sistema educacional colonial e de torná-los mais vivo e activo, a necessidade de se estabelecer uma nova relação professor/aluno, na qual o aluno participa como sujeito desse processo na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento das suas capacidades, habilidades e valores.

Em suma, o projecto da política de educação nacional, preconizava a necessidade de se desencadear um processo de ruptura com os métodos de ensino que privilegiavam a memorização e reprodução de conhecimentos pelo aluno, tornando-o num agente passivo no processo de ensino/aprendizagem e a introdução de novos métodos que o colocasse como sujeito activo da aquisição do saber e saber fazer.

¹⁵ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 8.

¹⁶ . AHM, Fundo da Educação da FRELIMO, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 13.

Estrutura e funcionamento do sistema da educação

O sistema educativo concebido pela FRELIMO, durante a luta armada, estruturava-se em três subsistemas: educação formal, alfabetização e educação de adultos e formação de professores. A educação formal destinava-se a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas e compreendia quatro níveis: o Pré-Primário, o Primário, o Secundário e o Universitário. A alfabetização e educação de adultos era dada aos guerrilheiros, quadros e responsáveis da FRELIMO e as populações em geral. Ela funcionava nas escolas comunitárias, centros piloto, centros de preparação político-militar, centros educacionais, centros de saúde e nas representações da FRELIMO nos países vizinhos.

O projecto da Política de Educação Nacional defendia a transferência dos níveis do ensino primário e secundário, os centros de formação de quadros técnicos médios e a realização de estágios especiais para adultos que concluíssem a 4ª classe da Tanzânia para o interior de Moçambique. Esta orientação visava instalar a rede educacional nos locais e regiões que pudesse servir melhor e desenvolver a educação de adultos para satisfazer as necessidades imediatas da luta armada e colocar o ensino ao trabalho produtivo, em cada região.¹⁷

2.3. Rede escolar

A abertura e a expansão da rede escolar (escolas primeiras, secundárias, centros educacionais e centros pilotos) da FRELIMO na Tanzânia e no interior de Moçambique esteve fortemente relacionada e dependente com a dinâmica política e da luta armada de libertação do País. A primeira escola a ser criada foi de nível secundário "Instituto Moçambicano" em 1963 e a de ensino primário em 1967, ambas em Dar-es-salaam, Tanzânia. As duas eram para os filhos de refugiados moçambicanos. Em Fevereiro de 1968 o Instituto Moçambicano foi temporariamente encerrado e o ensino secundário foi transferido para Bagamoyo, sul da Tanzânia, em 1970.

No interior de Moçambique a rede escolar começou com o surgimento das zonas semi-libertadas. Na província de Cabo Delgado o primeiro registo oficial de

¹⁷. AHM, FEF, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. pp. 15-16.

escolas primárias existentes e notificadas ao Departamento de Educação e Cultura Central da FRELIMO foi em 1966, mas só em 1967 é que foram reconhecidas oficialmente. Na província do Niassa as primeiras escolas surgiram da iniciativa da própria população antes da chegada dos quadros responsáveis da educação e foram oficializadas em 1968. Em Tete as primeiras escolas existiram a partir dos anos 1969/70 e não há registo de existência de escolas nas províncias de Manica e Sofala. As escolas eram de regime externato e internato.

Para além das escolas normais também foram abertos centro pilotos. Os centros educacionais por razões de segurança, existiram apenas em Bagamoyo e Tunduru, na Tanzânia. O ensino técnico-profissional estava mais virado para as áreas militar e da saúde. O ensino superior nunca existiu, para a formação de quadros neste nível os estudantes eram enviados para o exterior. A educação para a formação de quadros, militantes, crianças, jovens e adultos, em particular, o ensino primário começou, expandiu e desenvolveu-se nas zonas libertadas em Cabo Delgado, Niassa e Tete, entre 1966 e 1975, e esteve condicionada ao próprio desenvolvimento político-militar da luta de libertação nacional.

O processo da implantação da educação nas zonas libertadas teve duas fases distintas, a primeira vai de 1966 a 1969 e a segunda de 1970 a 1975. O primeiro período caracteriza-se pela ausência de clareza dos seus objectivos, organização das infraestruturas, funcionamento estrutural do sistema e de definição de critérios de selecção de alunos e quadros para o ensino primário, secundário e de atribuição de bolsas de estudo para o ensino superior no exterior. O objectivo central nesta fase era utilizar todos os meios e estratégias para promover a formação técnica e científica acelerada de quadros, a alfabetização do povo moçambicano, incentivar a criação e desenvolvimento de escolas primárias onde fosse possível e criar condições para que o Instituto Moçambicano se transformasse num centro educacional capaz de formar militantes e quadros com uma qualificação técnica e científica para as tarefas da revolução, para cursos técnicos especiais, adaptação dos programas de ensino às realidades concretas da luta e estágios para os bolseiros prosseguirem estudos médios ou superiores no estrangeiro.

O período de 1970-1975, constitui a fase de expansão, transformação qualitativa e consolidação da educação a todos os níveis e da redefinição do seu papel e objectivos. A educação definiu-se como seu papel "Educar o Homem para

vencer a guerra, para produzir e desenvolver a Pátria". Isto significa que a educação devia primeiro privilegiar conhecimentos políticos de modo que todos compreendessem as causas da luta armada e a necessidade de nela participar.

Em segundo lugar educar científica e tecnicamente os militantes, quadros, crianças, jovens, homens e mulheres para desenvolver as zonas libertadas e a Pátria. Como consequência, a FRELIMO lança a Ofensiva Política e organizacional em todas as frentes que visava reorganizar e criar novas infraestruturas nas escolas, centros de produção, desenvolver os centros pilotos e educacionais, promover campanhas de alfabetização e educação de adultos em todos os sectores. Foi neste período que se criaram os centros educacionais de Bagamoyo e de Tunduru, novos centros pilotos nas zonas libertadas, a produção e artesanato passaram a ser efectivos nas escolas internato e nos centros, uma medida que visava torná-los auto-suficientes em alimentação e outros materiais necessários. Nos centros educacionais são introduzidos o ensino primário e profissional (cursos profissionais) para as esposas dos combatentes e os mutilados de guerra, criados os infantários e orfanatos.

Domingos Muiambo, antigo professor primário, fala sobre a principal fase da expansão da rede escolar nas zonas libertadas, bem como do crescimento qualitativo da educação até ao fim da luta armada de libertação nacional:

Nesse período (1968-1970) a rede escolar existia nas zonas libertadas, nos centros de preparação político-militar para alfabetização dos soldados, centros pilotos, nos centros educacionais de Tunduru e Bagamoyo. Esta era a grande fase depois de se ter fechado o Instituto Moçambicano (em Fevereiro de 1968) que então se transferiu toda a rede, o ensino secundário para Bagamoyo (1970) e foi depois de um repensar como é que poderia a FRELIMO utilizar a educação como um instrumento de formação dos seus quadros para poderem desenvolver a luta.¹⁸

A 4ª Sessão do Comité Central da Frelimo de Maio de 1970 confirma esta entrevista. Ela reportou na altura a criação em Cabo Delgado de mais 4 escolas internato, a organização de seminários pedagógicos para professores onde estes aprendiam as matérias que deviam ensinar, métodos de ensino, organização da educação, etc. A abertura em Niassa de uma escola internato com cerca de 100 alunos de 1ª e 2ª classes e da execução de um programa paralelo de elevação do nível cultural e política dos professores e o funcionamento de 6 escolas em Tete,

¹⁸ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, um antigo combatente, professor primário e responsável do Centro Piloto de Matchedje, província de Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

embora se ressentisse a falta de professores. O comunicado da 5ª Sessão do Comité Central de Dezembro de 1972, também reconhecia o aumento do número de escolas primárias nas três províncias.¹⁹

Por exemplo, até Maio de 1973, na província de Cabo Delgado, só no Sector II (distritos de Muidumbe, Mocímboa da Praia, Diaca, Mueda), existiam 51 escolas primárias, das quais 46 eram externas, 4 internatos e 1 centro piloto. Elas eram assistidas por 75 professores, sendo 71 homens e 4 mulheres. As mesmas escolas e centro eram frequentadas por 5.284 alunos.²⁰ Até Outubro do mesmo ano, funcionavam em toda a província 4 centros pilotos, nomeadamente Luanda, Nangade e Maguiguana e estavam matriculados 8.672 alunos, sendo 7.671 alunos das escolas locais ou externas, 574 alunos nos internatos e 427 alunos nos centros pilotos. O centro piloto de Maguiguana leccionava exclusivamente a 4ª classe e os restantes ministravam cursos normais e acelerados para adultos de 1ª à 3ª classe.²¹

A província do Niassa até ao fim da luta armada de libertação nacional, tinha 30 escolas na região oriental, 15-20 escolas na região austral e 3 centros pilotos, nomeadamente Matchedje, Missunge e Inkalapa. Nesta província, tal como na província de Cabo Delgado, a maioria das escolas eram comunitárias ou locais e leccionavam de 1ª à 2ª classe. A 4ª classe foi introduzida em 1973 no centro piloto de Matchedje com a chegada de alunos que haviam concluído o nível de 3ª classe, idos das regiões oriental, ocidental e austral.²²

2.4. Ensino Primário

O ensino primário ia desde 1ª à 4ª classe e correspondia ao ensino oficial português. A 4ª classe era considerado o nível mínimo de escolaridade que devia ser atingido a curto prazo por todos os militantes activos da Frente de Libertação de Moçambique e a longo prazo por todos os moçambicanos de todo o país. O ensino primário era ministrado nas escolas comunitárias ou locais, Centros internatos, Centros pilotos nas zonas libertadas e no Centro Educacional de Tunduru, na Tanzânia. A maioria das escolas distritais e comunitárias leccionavam de 1ª a 2ª

¹⁹ . FRELIMO. Documentos Base da FRELIMO. Tempográfica, Maputo. 1977. pp.151-163.

²⁰ . AHM, FEF, Cx.2. FRELIMO. DEC. Relatório trimestral – IIº Sector, 13/5/1973.

²¹ . AHM, FEF, Cx 4. FRELIMO. DEC Central. Relatório sobre a situação educacional na província de Cabo Delgado. Outubro de 1973

classe, depois os alunos eram transferidos para os Centros pilotos onde podiam concluir o nível primário.²³

Objectivos gerais

Para o ensino primário foram definidos como objectivos ler, compreender, falar e escrever com clareza a língua portuguesa; conhecer a História e a Geografia de Moçambique e ter uma visão geral de África e do Mundo; ter domínio de Aritmética e Geometria, principalmente as 4 operações, fracções decimais, ordinárias e percentagens, medições, pesos e medidas, áreas e volumes e as unidades; compreender e explicar a Natureza, a acção do homem sobre a Natureza, regras de saúde e higiene, doenças vulgares, prevenção e tratamento, bem como a Nutrição; ser capaz de usar os materiais da região para preparar objectos de utilidade individual e colectiva; realizar trabalhos produtivos: agricultura, criação de animais; promover a educação feminina; conhecer os elementos de escrita comercial e cooperativa, a burocracia, a FRELIMO e a Luta de Libertação Nacional; conhecer as danças, músicas, canções e artes (desenho, escultura, cerâmica, etc.) de nível local e nacional e praticar ginástica, jogos e desporto.²⁴

Conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino previam a preparação dos estudantes para a vida prática e simultaneamente para a continuação dos estudos secundários, por isso, aliava o trabalho escolar às actividades produtivas, culturais e sociais. Foi adoptado o programa português e retirados nele os conteúdos de História e Geografia de Portugal, Catecismo, Moral e Religião e introduzidas novas disciplinas como de História e Geografia de Moçambique, Administração e Educação Cívica e trabalhos práticos ligados à vida prática. Em todas as matérias preconizava-se a introdução da formação política e social, especialmente na Língua, História, Geografia, Educação Artística e Administração e Cívica. Defendia-se também a necessidade de se dar

²² . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, um antigo combatente, professor primário e responsável do Centro Piloto de Matchetdje, província de Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

²³ . AHM, FEF, Cx.2. Vários relatórios (1968-1974) referem apenas a análise e avaliação de 1ª à 3ª classes. Por exemplo, os relatórios da província de Cabo Delgado e de Niassa.

²⁴ . AHM, FEF, Cx.2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 10.

particular atenção à promoção da mulher, especialmente em trabalhos práticos de educação feminina.²⁵

Reconhecendo os resultados do sistema de educação colonial para a maioria da população moçambicana, as necessidades imediatas, a médio e longo prazos da luta armada de libertação nacional e para o desenvolvimento sócio-económico, cultural e político, a Frente de Libertação de Moçambique definiu a educação como uma das prioridades para a formação de quadros e técnicos moçambicanos para as várias frentes de luta tais como a frente militar, diplomática, produtiva e sua gestão, administração, etc. Neste contexto, a FRELIMO concebeu um projecto de educação que fosse responder estas necessidades. O mesmo perspectivava um sistema de educação que garantisse o acesso obrigatório à instrução primária a todos os moçambicanos e progressivamente a outros níveis superiores de ensino.

O programa do ensino primário concebido e implantado nas zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional, significou o início do processo de ruptura com o sistema de educação colonial. A seguir mostra-se o resumo esquemático das matérias e os níveis de conhecimentos, capacidades e habilidades que se deviam atingir no ensino primário.²⁶

²⁵ . AHM, FEF, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 9 ; AHM, FEF, Cx. 3. Programas para o Ensino Primário.

Quadro 1: Resumo esquemático das disciplinas, classes e níveis a atingir.

Disciplinas	Classes	Nível a atingir
Língua (Português)	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Ler, compreender, falar e escrever com clareza
História	3ª e 4ª	História de Moçambique e visão geral sobre a África e o Mundo
Geografia	3ª e 4ª	Geografia de Moçambique e visão geral sobre a África e o Mundo
Matemática (Aritmética)	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Aritmética e Geometria - 4 operações, fracções decimais, ordinárias e percentagens, medições, pesos e medidas, áreas e volumes. Unidades
Ciências Naturais	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Compreensão e explicação da Natureza. Acção do Homem sobre a Natureza. Regras de saúde e Higiene. Doenças vulgares, prevenção e tratamento. Nutrição.
Trabalhos Práticos	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Uso de materiais da região para preparar objectos de utilidade individual e colectiva. Trabalhos produtivos: agricultura e criação de animais. educação femenina.
Administração e Cívica (Política)	4ª	Elementos de escrita comercial e cooperativa. Burocracia. FRELIMO e Luta de Libertação Nacional.
Educação Artística	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Ligada com as danças, músicas, canções e artes (desenho, escultura, cerâmica, etc.) de tipo <u>local</u> e <u>nacional</u>
Educação Física	1ª, 2ª, 3ª e 4ª	Ginástica, Jogos e Desportos.

2.5. Ensino da História

O ensino da História foi marcada por uma mudança radical dos seus objectivos e conteúdos e constituiu uma total ruptura com o de período colonial. A História de Portugal foi substituída pela História de Moçambique.

Objectivos gerais

Para o nível primário definiram como objectivos do ensino da História criar e desenvolver no aluno a consciência nacional, de pertença a uma Nação e o espírito da Unidade Nacional, a identidade patriótica e cultural; exaltar o papel da FRELIMO como vanguarda do povo moçambicano na luta pela libertação nacional e dos heróis

²⁶ . AHM, FEF, Cx. 2. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 10.

da luta armada de libertação nacional (durante o processo) e relacioná-los com os heróis que no passado lutaram contra a conquista colonial.²⁷

Programa do ensino da História

O projecto da Política de Educação Nacional recomendava a retirada dos conteúdos da História de Portugal no programa português do ensino primário introduzir-se a História de Moçambique, restituindo deste modo o direito de o povo moçambicano estudar e conhecer a sua própria história, de recuperar e valorizar a sua identidade cultural e personalidade.²⁸

Neste contexto, concebeu-se o programa do ensino da História de Moçambique para a escola primária que foi ministrado, durante a luta armada de libertação nacional, nas zonas libertadas. Ele constituiu uma negação e ruptura com a história dos portugueses, facto que acontecia pela primeira vez na história do povo moçambicano. Neste sentido, os moçambicanos passaram a estudar a sua própria História, a conhecer o seu passado histórico para compreender e interpretar melhor os objectivos e as causas da luta armada contra o colonialismo português pela conquista da sua independência nacional e perspectivar o futuro da sua pátria livre e independente. Gabriel Simbine fala dessa ruptura e génese desta história nacionalista e da estratégia metodológica do seu ensino, durante a luta armada de libertação nacional:

[...]. Fomos concebendo o que é que devia ensinar a História, a matemática, a Geografia e Ciências Naturais[...], à história recorremos 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 na negativa. Dizer, não, não somos isto, somos aquilo. Portanto, assim nasceu a nossa História. Tínhamos de tirar na 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 eram os objectivos? Isso significava ensinar um pouco do passado sem nada escrito

²⁷ . AHM, FEF, Cx.3. FRELIMO. DEC. Programas para o ensino primário. Programa de História, s/d. pp. 1 a 12.

²⁸ .Para uma melhor compreensão e visão geral do programa de História, observe o Quadro 2.

e também a actualidade, a partir da fundação da Frelimo e o início da luta armada[...].²⁹

Esta entrevista mostra que a libertação do Povo moçambicano não era somente da presença física do colonialismo, mas a ruptura com os valores por ele divulgado como forma de descolonização e recuperação da identidade dos moçambicanos. Por outras palavras, isto significava a negação e ruptura dos princípios, valores e ideologia do sistema colonial da educação, na qual a História iria desempenhar um papel importante nesse processo.

A História de Moçambique, como disciplina curricular do ensino primário, era apenas leccionada na 4ª classe. Não obstante, uma parte dos seus conteúdos era ministrada nas disciplinas de Educação Cívica e Educação Política. A seguir importa analisar as orientações metodológicas para se compreender até que ponto elas contribuíam para a concretização dos objectivos e finalidade do ensino da História no ensino primário, neste caso, na 4ª classe.

Orientações metodológicas

Cada unidade ou capítulo temático contém orientações metodológicas claras para o professor. Elas indicam os aspectos e os objectivos a alcançar no tratamento dos seus conteúdos temáticos, por exemplo, elas orientavam que sempre que fosse possível, o docente devia partir das experiências ou vivências dos próprios alunos, associando-as com o que liam no livro de História; ele devia tentar criar nos alunos a consciência nacional assente na diversidade cultural (hábitos e costumes) e a consciência de se pertencer a uma mesma Nação (consciência da Unidade Nacional) e apresentar um quadro da luta heróica do povo moçambicano contra o colonialismo português.³⁰

As instruções didáctico-pedagógicas, recomendavam a necessidade de se exaltar o papel da FRELIMO na liderança da luta armada de libertação nacional, dos seus líderes, do seu Comité Central, do povo que lutava de armas na mão, dos heróis que cada dia morriam nas frentes de combate para libertação e independência de

²⁹ . Entrevista feita ao sr. Gabriel Simbine, antigo combatente e quadro de Educação e Eultura desde a luta armada de libertação nacional, hoje Director Geral-adjunto do Arquivo de Património Cultural, no seu gabinete de trabalho, no dia 28/10/1998.

Moçambique, relacionando-os com os heróis das guerras de resistência contra a conquista colonial ou com os dinamizadores do nacionalismo moçambicano; orientar a leitura e interpretação de slogans, palavras de ordem, da bandeira, do hino da revolução, os retratos do Presidente e outros líderes (se fosse possível) da Frente de Libertação de Moçambique.³¹

As orientações metodológicas instruíam o professor para descrever e explicar os processos, factos e fenómenos históricos, localizando-os no tempo e no espaço e mostrando, sempre que fosse possível, o seu significado e as suas consequências para o povo moçambicano a partir das experiências, hábitos e costumes dos alunos; relatar algumas lutas de resistência ao colonialismo nas três regiões do país (norte, centro e sul), procurando dar um quadro heróico dessas lutas e exaltar-se o papel dos seus chefes e criar alguns heróis; falar na desproporção de forças e armamento; realçar que todas as lutas de ocupação do nosso país e de resistência à dominação colonial, foram contra pequenos grupos de tribos e não contra todo um povo, etc. e, a partir da experiência dos alunos devia apresentar um quadro trágico do colonialismo e enfatizar a necessidade da unidade dos moçambicanos e da justeza da sua luta do Rovuma ao Maputo, exaltando a luta armada, os heróis, o povo, os guerrilheiros e as milícias.³²

Após o estudo e análise do programa do ensino da História para o ensino primário e das respectivas orientações metodológicas³³ conclui-se que:

1. A retirada da História de Portugal no programa do ensino primário e a introdução da História de Moçambique, restituía-se deste modo o direito de o povo moçambicano estudar e conhecer a sua própria história, recuperar e valorizar a sua identidade cultural e personalidade e mostra que a libertação do Povo moçambicano não era somente da presença física do colonialismo, mas também significava a negação e ruptura dos princípios, valores e ideologia do sistema colonial da educação por ele divulgados como forma de descolonização e recuperação da identidade cultural e do passado histórico dos moçambicanos. Neste processo o ensino da

³⁰ . AHM, FEF, Cx.3. FRELIMO. DEC. Programas para o ensino primário. Programa de História s/d. pp. 1 a 12.

³¹ . AHM, FEF, Cx.3. FRELIMO. DEC. Programas para o ensino primário. Programa de História s/d. pp. 1 a 12.

³² . AHM, FEF, Cx.3. FRELIMO. DEC. Programas para o ensino primário. Programa de História s/d. pp. 1 a 12.

³³ . AHM, FEF, Cx.3. FRELIMO. DEC. Programas para o ensino primário. Programa de História da 4ª classe, s/d. pp. 1 a 12.

História nacional teria de desempenhar um papel importante para a formação de novos valores cívicos e patrióticos.

2. As guerras de resistência e a exaltação dos seus heróis, a luta armada de libertação nacional dirigida pela FRELIMO, as causas e os objectivos da luta eram conteúdos que serviam para cultivar nas crianças, jovens, guerrilheiros e o Povo em geral a consciência e sentimento do seu passado histórico, do nacionalismo, da identidade cultural e personalidade moçambicanas, da nação e pátria moçambicana, da unidade nacional, de orgulho de ser moçambicano e do amor à pátria moçambicana.

3. O programa e as orientações metodológicas contribuíam para formar e desenvolver nos alunos a consciência e sentimento nacional e patriótico, a consciência da unidade nacional, identidade cultural e personalidade moçambicana e de orgulho de ser moçambicano e do amor à pátria moçambicana, que eles viam a nascer através da luta armada dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique.

Estrategicamente, durante a luta armada de libertação nacional, a História Pátria era ensinada no sentido negativista e era um instrumento político-ideológico muito importante na mobilização e consciencialização de todos os moçambicanos. Domingos Muiambo, antigo professor do Centro Piloto de Matchedje, província do Niassa, confirma a introdução desta metodologia negativista do ensino da História nacional:

[...]A forma em si metódica e didáctica para dar, geralmente nós utilizávamos perguntas e respostas...Havia uma exposição que o professor fazia aos alunos e relativamente a essas exposições o aluno também participava[...]. Para os alunos do ensino primário, por exemplo, vamos supor que eu queria dar o conceito de Unidade Nacional, nós fazíamos uma exposição geral de diferentes províncias, tribos, tudo ali que pudesse existir e depois vários aspectos ali dentro e, então encontrávamos os aspectos comuns. Que o primeiro aspecto comum era o colonialismo que dominou todo o nosso país, o segundo aspecto é que foi o colonialismo que nos dividiu todos nós ali, o terceiro aspecto era o problema da escravidão que introduziram e sofreu toda gente. Esses pequenos aspectos, exemplos, eram expostos aos estudantes e obrigava-se ao estudante que mais ou menos ele reflectisse na base desses factos e procurava-se ver a consciência dele. Discutiam-se por que é que isto é assim e não daquela maneira.³⁴

³⁴ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor primário e responsável do Centro piloto de Matchetche, província de Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

Material didático

O material didático constitui um dos instrumentos fundamentais de apoio para o sucesso de qualquer processo de ensino/aprendizagem. Durante a luta armada de libertação nacional, um dos grandes problemas que o ensino teve, foi a falta de material didático, em particular, do livro de História para apoiar o seu ensino, alunos e docentes. Para minimizar esta carência o Departamento de Educação e Cultura (DEC) elaborava textos de apoio e programas de ensino, únicos materiais para os professores e alunos.³⁵ O primeiro livro de História de Moçambique foi editado pelo Instituto Moçambicano, provavelmente entre 1972/73. Este livro não era didático mas para cultura geral e destinava-se aos combatentes, militantes e quadros político-militares da FRELIMO.³⁶

O contexto político e militar e a sua contribuição para introdução de valores como: a consciência de se ser moçambicano, o sentimento nacional e patriótico, unidade nacional, identidade cultural, personalidade moçambicana

O contexto político-militar durante a luta armada de Libertação Nacional desempenhou um papel fundamental na formação e desenvolvimento da consciência de se ser moçambicano, do sentimento nacional e patriótico, da unidade nacional, identidade cultural e personalidade moçambicana na criança e jovem do ensino primário. Domingos Muiambo relata o seguinte:

Sobre a consciência de se ser moçambicano, o sentimento nacional e patriótico

Primeiro nós demonstrávamos aos alunos, dizer olha, nós estamos aqui no mato porquê? Este senhor perdeu aquele braço porquê? Aquele ataque que houve antes de ontem porquê? Então dizer que é o governo português! Por que é que nos ataca? Dizer que ele nos ataca porque de facto esta não é a terra deles. Esta é a nossa terra. Nós estamos contra a existência dele porque está nos a dominar. Nós dávamos exemplos concretos que eles viviam lá os alunos nas zonas ocupadas pelo inimigo, todo o mau trato que lá aparecia. Às

³⁵ . AHM, FEF, Cx.2. Relatórios das províncias de Cabo Delgado e Niassa e da missão de estudo da situação política educacional na primeira província, anotam sistematicamente a falta de materiais didático.

³⁶ . Entrevistas feitas aos srs. Domingos Muiambo e Gabriel Simbine; AHM, Cx.3, FRELIMO, História de Moçambique, s/d, 87 p.

vezes pedíamos eles que relatassem[...]. Então o inimigo, a acção do inimigo, em cada acção que fizesse para nós, servia-nos de uma lição (risos...) e uma base para a formação desses valores que nós necessitávamos de criar. Quer dizer, quanto maior fossem os ataques que o inimigo nos desse maior seria a consciencialização (risos...) para esses valores.³⁷

Sobre a Unidade Nacional

Este valor também era trabalhado a partir da presença e vivências de professores, guerrilheiros de diferentes províncias nas próprias escolas, Centros Pilotos e Centros Educacionais. Domingos Muiambo, conta como se aproveitavam estes factores:

Na província do Niassa, por exemplo, a maior parte dos camaradas que estavam não eram naturais do Niassa. Então, quando falássemos de Moçambique[...], nessa altura tinha nove províncias[...], nós dizíamos estás a ver o camarada fulano. O professor Chagas vem de Cabo Delgado, fala maconde. O professor André Tiago (falecido) é de Cabo Delgado, fala maconde. Então o aluno via, que de facto este não é do Niassa. Vocês falam esta e aquele tipo de línguas, aqui ajaua, macua. Então quando chegássemos no sul, dizíamos está aqui o professor Muiambo, ele é do sul, fala changana. Quando chegássemos no centro arranjávamos aqueles camaradas que eles conheciam, que tinham uma grande fama e com maior respeito lá dentro[...]. Outro aspecto, é a convivência em si dos camaradas que combatiam ali dentro e os professores provenientes de diferentes províncias[...].³⁸

Sobre a identidade cultural e personalidade moçambicana

As actividades culturais (canção, música) eram um instrumento importante na formação e desenvolvimento da identidade cultural e personalidade moçambicana. Domingos Muiambo testemunha a sua utilização como um meio didáctico-pedagógico a que o ensino da história recorria:

As actividades culturais, a canção revolucionária, por exemplo sobre colono e colonialismo eram elementos fundamentais para demonstrar as pessoas, para educar as pessoas que de facto são moçambicanas... a dança mobilizava a população, fazia entender exactamente e mostrava o sentimento, o ódio contra o colonialismo e uma consciência de que ele deve morrer para libertar o país[...] é por isso que na FRELIMO sempre se deu a grande prioridade à actividade cultural. Quando se chega na actividade cultural é a parte mais alta

³⁷ . Entrevista ao sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor primário e responsável do Centro piloto de Matchedje, província de Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

³⁸ . Entrevista com o sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor primário e responsável do Centro piloto de Matchedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

da FRELIMO. É ali onde que a FRELIMO tem mais poder, que conseguiu unir essas actividades diversas numa só única que hoje saiu a Companhia Nacional de Canto e Dança. Essa é a consciência da identidade cultural!³⁹

Um dos aspectos interessante que se pode constatar neste processo de ensino/aprendizagem da História é a sua dinâmica com base em exemplos concretos e vividos, o que constituía uma inovação para a época em termos de metodologias de ensino em relação ao conceito da unidade nacional, método este que actualmente os professores deixaram de utilizar, embora tenham nas suas turmas alunos de diversas partes (províncias, regiões) do País e nos manuais do aluno estarem inseridas canções e extractos que procuram evidenciar e valorizar estes valores patriótico.

2.6. Formação de professores primários

Qualquer sucesso dum programa educacional depende fundamentalmente, entre outros factores, da formação de pessoal docente. Neste sentido, importa analisar o processo de formação do professor primário, durante a luta armada e a sua articulação com o programa do ensino da História. Tal como se fazia sentir a falta de quadros preparados para o avanço da luta armada, também não havia professores com formação científica, didáctica e pedagógica. Por isso, a Frente de Libertação de Moçambique definiu como uma das prioridades formar e educar docentes de modo que se garantissem o sucesso da educação a todos os níveis de ensino, principalmente no primário. Brazão Mazula, afirma que os docentes eram formados de acordo com os objectivos e princípios da educação e programas de ensino⁴⁰.

Todavia, se houve formação de professores durante o período da luta armada, na prática, não foi de formação inicial permanente em centros próprios como hoje pode-se entender, mas sim estágios de curta duração para capacitação do pessoal que era seleccionado para o professorado. No entanto, estes estágios mostraram-se deficientes para os objectivos traçados e para os quais eram concebidos e realizados,

³⁹ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor primário e responsável do Centro piloto de Matchedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

⁴⁰ . MAZULA, Brazão, Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985, (1995). Lisboa. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. p. 113.

tendo sido extintos e propostos outros de 6 meses.⁴¹ Por exemplo, em 1968 realizou-se o primeiro e único curso de formação inicial de professores primários com duração de 4 meses, de Agosto a Novembro, em Bagamoyo. Este curso não atingiu os objectivos desejados. Gabriel Simbine, responsável do mesmo, conta o seguinte:

Não tínhamos formação. O primeiro curso de formação de professores primários foi feito em 4 meses, de Agosto a Novembro de 1968. Estes quatro meses não chegam para formar um indivíduo mas dava para socorrer uma situação. Em Bagamoyo nós não formámos professores. O curso de formação que eu fiz em 1968 era para as escolas do interior. Em Bagamoyo criamos condições para o primeiro ensino primário, que são 4 anos. Não formávamos professores. Os professores vinham donde vinham recrutados ou entre os militares e iam para Bagamoyo. Ali era fácil dar os 4 anos do ensino primário porque tínhamos o apoio, podíamos comprar cadernos e não havia também distúrbios com a situação da luta.⁴²

Segundo Domingos Muiambo, nunca houve nenhum Centro de formação de professores. A formação de professores era um dos planos que podia ter sido implementado a partir dos anos de 1972/1973, mas que com o Acordo de Lusaka que pôs termo à luta armada de libertação e posteriormente a formação do Governo de Transição, muitos planos da Frente de Libertação de Moçambique ficaram suspensos. Por outro lado, ele refutou a possibilidade de ter havido cursos de formação inicial de professores primários, no centro piloto de Nangade, em Cabo Delgado. Ele pensa que eram seminários pedagógico pois, a formação de docentes entanto que tal, não existia.⁴³

Por outro lado, a preparação ou capacitação didáctico-pedagógica de professores primários era feita em serviço nos centros pilotos e/ou centros educacionais e posteriormente os docentes beneficiários eram enviados para as escolas do interior de Moçambique, nas zonas libertadas. Pedro Chale, antigo professor e comissário político do centro educacional de Tunduru testemunha a existência deste tipo de formação:

⁴¹ . AHM, FEF, Cx.2. FRELIMO. Discurso do chefe do DEC Provincial no encerramento da escola do curso de Nangade, de 25/09/1968; Relatório do Campo Educacional de Bagamoyo, de 12/12/1968. Ver tb. FRELIMO. Definição duma Política de Educação Nacional. 1967. p. 15.

⁴² . Entrevista feita ao sr. Gabriel Simbine, antigo combatente e quadro do DEC e Director geral-adjunto do Arquivo do Património Cultural (ARPAC), no seu gabinete de trabalho, no dia 28/10/1998.

Bom, primeiro e mais importante a dizer é que os professores, maioritariamente não tinham uma formação orientada para o professorado, para exercer a docência. Portanto, eles não tinham formação pedagógica. O centro educacional de Tunduru serviu também para a formação em exercício porque as pessoas eram colocadas e passado seis meses ou 1 ano, nós víamos os nossos companheiros a serem colocados nas zonas libertadas. Nunca houve formação inicial.⁴⁴

Portanto, pode-se concluir que durante a luta armada de libertação nacional não houve centros de formação inicial de professores primários, apenas estágios de curta duração e a formação em exercício nos centros pilotos nas zonas libertadas e no centro educacional de Tunduru. O primeiro e único curso foi realizado de Agosto a Novembro de 1968. No entanto, é preciso crer que a própria dinâmica do contexto da luta armada determinou a adopção destas estratégias de formação de docentes de modo que se assegurasse o desenvolvimento da educação que correspondesse às necessidades e exigências desta fase.

Seminários pedagógicos

Para se superar as deficiências científico-pedagógica no ensino primário, para além de estágios e da formação em exercício, também se promoviam seminários pedagógicos locais, distritais, inter-distritais e provinciais nos quais os professores discutiam não só os problemas da educação como o grau da realização dos programas e planos do ensino, dificuldades enfrentadas nas escolas, nos Centros internatos e Centros Pilotos mas também a situação político-militares, saúde, etc., cuja periodicidade era mensal e trimestral. Por outro lado, os seminários serviam para os docentes programar e planificar em conjunto as actividades curriculares e extracurriculares do trimestre seguinte.⁴⁵

Domingos Muiambo comenta sobre o carácter dos seminários regionais:

⁴³ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor e responsável do centro piloto de Matchedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

⁴⁴ . Entrevista feita ao sr. Pedro Chale, antigo professor e comissário do centro educacional de Tunduru, no Instituto de Comunicação Social, no dia 01/10/1998.

⁴⁵ . AHM, FEF, Cx.2. FRELIMO. Departamento de Educação e Cultura - Central de Cabo Delgado. Relatórios dos seminários pedagógicos, por exemplo, dos distritos de Macomia e Chai; Mocimboa da Praia e Diaca.

[...] A nível da região, na minha província nós tínhamos encontros regionais no fim de cada ano ou de seis a seis meses para analisarmos a situação[...]. Não eram para a solução dos problemas pedagógicos. Por exemplo, o chefe regional da educação não estava munido de conhecimentos pedagógicos capaz de me dizer se eu poderia em primeiro lugar dar as fracções. Nós tínhamos os programas e cada um tinha que lutar por si próprio. Portanto, havia seminários semestrais e anuais de análise da nossa situação, uns relatórios de análise da situação de cada escola[...], mas não de carácter pedagógico.⁴⁶

O primeiro e único Seminário Pedagógico Nacional realizado durante a luta armada de libertação nacional ocorreu de Janeiro a Março de 1973, no Centro Educacional de Tunduru. Foi um seminário de formação científica e didáctico-pedagógica de docentes e quadros de educação e de troca de experiências e informação sobre a situação política e militar no interior do País. Neste seminário tal como nos outros locais, distritais e provinciais a disciplina de História não era contemplada. Por exemplo, nenhum relatório dos centros pilotos, distritos ou das províncias de Cabo Delgado e do Niassa aparece mencionada. Apenas fazem menção às cadeiras de Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Política e Desenho. No programa do Seminário Pedagógico Nacional também não foi contemplada, senão as já mencionadas e as de Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Didáctica, Material e Educação Musical.⁴⁷

Esta situação pode talvez ser justificada pela entrevista feita ao Domingos Muiambo quando afirma que:

A História não era tanto ou quanto muito revitalizada como poderia ser a Matemática, a Física, a Biologia, o Português. Mas a História era aquilo que naquele momento nós estávamos a fazer. Cada um fazia, cada um cantava, cada um defendia. Era uma história semi-política muito mais porque nessa altura não era importante andarmos a falar de coisas muito históricas. O que a FRELIMO queria naquele momento era inculcar nas crianças uns conhecimentos para poderem dominar o seu meio ambiente e conhecer onde é que eles estão, conhecer os objectivos da Organização e posteriormente dar o conhecimento científico para também poderem-se enquadrar no mundo. Portanto, como pode ver, os elementos básicos que a FRELIMO utilizava eram esses aí e não tinham nada haver com o processo próprio histórico muito mais desenvolvido para níveis muito alto a não ser que fosse para 4ª,

⁴⁶ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, antigo combatente, professor e responsável do centro piloto de Matchedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

⁴⁷ . AHM, FEF, Cxs.2. Programa do I Seminário Pedagógico Nacional.

5ª, 6ª e 7ª classes. Para níveis mais baixos a intenção da FRELIMO era conseguir interpretar a história própria da FRELIMO.⁴⁸

Uma outra razão que encontro tem haver com a expansão da rede escolar nas zonas libertadas que era intrinsecamente condicionada ao desenvolvimento da própria luta armada de libertação nacional e o impacto do próprio ensino nas comunidades locais. Por exemplo, a grande parte das escolas só leccionavam até a 2ª ou quando muito até a 3ª classes e, estas classes não tinham a disciplina de História. Por outro lado, dos poucos Centros Pilotos que existiam, além de terem surgidos muito mais tarde, alguns não tinham o ensino primário completo. Por exemplo, a província de Cabo Delgado tinha 4 Centros Pilotos designadamente Luanda, Muidumbe, Nangade e Maguiguana. Os dois primeiros leccionavam até a 3ª classe e os restantes até a 4ª classe. O Centro Piloto Maguiguana era frequentado por responsáveis e quadros da província. Na província do Niassa, a 4ª classe foi introduzida a partir de 1973 quando se conseguiu ter o primeiro grupo de alunos que tinham completado a 3ª classe nas três regiões oriental, ocidental e austral. Esta província tinha até ao fim da guerra de libertação nacional 3 Centros Pilotos nomeadamente de Matchedje, Mussinge e Inkalapa. O Centro Educacional de Tunduru tinha todo o ensino primário completo, enquanto que o de Bagamoyo era o único que funcionava com o ensino secundário.⁴⁹

Impacto dos cursos, estágios de formação e seminários pedagógicos

Para a grande maioria dos professores primários os estágios de curta duração, formação em serviço e seminários pedagógicos não foram suficientes para superar as suas insuficiências científicas e pedagógicas, principalmente para os docentes das escolas locais nas quais só se leccionavam da 1ª à 2ª classes. Alguns nem conseguiam leccionar nenhuma disciplina destas classes. Outros ainda, retransmitiam mecanicamente as lições tidas nos seminários. Esta situação resultava do facto da

⁴⁸ . Entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, , antigo combatente, professor e responsável do centro piloto de Matchedje, província do Niassa, na sua residência, no dia 22/09/1998.

⁴⁹ . AHM, FEF, Cxs.2 e 4. FRELIMO. DEC. Relatórios dos Centro Pilotos de Muidumbe (28/6/1974); de Nangade (5/7/1970); de Luanda (13/5/1973); do DEC - distritais de Diaca (10/09/1973); de Mocimboa da Praia (30/4/1973); de Macomia e Chai (30/10/1973) e o Relatório da avaliação da situação de educação na província de Cabo Delgado (24/7-2/10/1973). Veja tb. a entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, no dia 22/09/1998.

grande parte deles possuírem como habilitações literárias a 2ª ou 3ª classes e individualmente se responsabilizavam por uma escola. Inversamente nos centros pilotos e educacionais, o corpo docente tinha um nível científico relativamente elevado e às vezes com uma melhor preparação didáctico-pedagógica, também havia uma troca de experiências e preparação conjunta das aulas. Por outro lado, os professores para os Centros eram seleccionados entre os melhores politicamente e/ou com capacidades de liderança. Por conseguinte, os Centros também estavam estruturados e organizados a ponto de terem programas de recuperação dos alunos com dificuldades.⁵⁰

Do estudo e análise de documentos, relatórios, teses e publicações disponíveis e das entrevistas conclui-se que:

1. sistema de educação colonial implantado em Moçambique negou o direito e/ou o acesso à instrução para a maioria da população moçambicana mantendo-a analfabeta e/ou sem nenhuma qualificação técnico até ao fim da dominação colonial. Os seus resultados tiveram um impacto negativo imediato no processo da luta armada de libertação nacional, sobretudo em termos de quadros e técnicos qualificados cientificamente e capazes de conduzir a guerra, dirigir departamentos e sectores que iam sendo criados, bem como para assegurar a reconstrução e desenvolvimento económico, social e cultural das zonas libertadas;

2. A educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta armada de libertação da Pátria Moçambicana, formação e preparação de quadros e técnicos moçambicanos cientificamente capazes de responder as necessidades e exigências da luta e do País pós independência. A educação era também uma exigência popular das zonas libertadas;

3. Para se minimizar os efeitos do sistema colonial e satisfazer as novas e futuras necessidades e exigências a FRELIMO abriu as primeiras escolas na Tanzânia e depois nas zonas libertadas das províncias cabo Delgados, Niassa e Tete. A rede escolar no interior de Moçambique expandiu e desenvolveu-se de acordo com o avanço e consolidação da própria luta armada de libertação nacional. Para se

⁵⁰ . AHM, FEF, Cxs 2 e 4. FRELIMO. DEC. Relatórios da avaliação da situação de educação na província de Cabo Delgado (24/7-2/10/1973); distrito de Mocimboa de Praia, etc. Veja tb. a entrevista feita ao sr. Domingos Muiambo, no dia 22/09/1998.

iniciar o processo de ruptura com o sistema de educação colonial foram sendo concebidos novos programas de ensino ou retirados nos programas de ensino português os conteúdos de História e Geografia de Portugal e substituídos com os da História e Geografia de Moçambique;

4. A retirada da História de Portugal no programa do ensino primário e a introdução da História de Moçambique, restituía deste modo o direito de o povo moçambicano estudar e conhecer a sua própria história, recuperar e valorizar a sua identidade cultural e personalidade. Mostra que a libertação do Povo moçambicano não era somente da presença física do colonialismo, mas também significava a negação e ruptura dos princípios, valores e ideologia do sistema colonial da educação por ele divulgados. Ela era como forma de descolonização e recuperação da identidade cultural e do passado histórico dos moçambicanos. Neste processo o ensino da História nacional teria de desempenhar um papel importante para a formação nas crianças e jovens a consciência e sentimento nacional e patriótico, da identidade cultural e personalidade moçambicana, da unidade nacional, o orgulho de se ser moçambicano, de pertencer a uma nação e o amor à Pátria;

5. O programa do ensino de História (objectivos, conteúdos e orientações metodológicas), o recurso ao conhecimento histórico e cultural locais, às incursões militares do exército colonial português nas aldeias, escolas e Centros pilotos das zonas libertadas, à presença diversificada etno-linguísticas e cultural de pessoas de várias regiões do País nos centros educacionais e pilotos (alunos, docentes, guerrilheiros), à canção, dança, música, poesia, teatro e arte, aos relatos do passado colonial feitas pelas pessoas adultas e à diversas formas de exploração dos moçambicanos nas zonas ainda dominadas pelo colonialismo constituíam uma inovação na época e dava uma nova dinâmica nas metodologias de ensino da História que contribuía para os seus objectivos e finalidade na escola primária. Isto é, para introduzir e formar nos alunos a consciência e sentimento nacional e patriótico, da identidade cultural e personalidade moçambicana, da unidade nacional, o orgulho de se ser moçambicano, de pertencer a uma nação e o amor à Pátria;

6. A maioria dos professores primários não tinham o ensino primário completo e o curso de formação inicial didáctico-pedagógica, o que dificultava de certa maneira a leccionação de alguns conteúdos dos programas escolares. Estes docentes leccionavam nas escolas comunitárias ou locais de 1ª à 2ª classe. Poucos docentes tinham a 4ª classe ou 1º ciclo dos liceus ou da escola industrial. A maioria parte destes últimos estava afecta no centro educacional de Tunduru, na Tanzânia e nos centros pilotos de Luanda, Nangade, Maguiguana na província de Cabo Delgado, Matchedje, Missunge e Inkalapa na província do Niassa onde se leccionava nalguns deles até à 4ª classe.

7. Durante a luta armada de libertação nacional não houve a formação inicial de professores primários quer nas zonas libertadas quer no exterior e, conseqüentemente para o ensino da disciplina de História. Por outro lado, nos seminários pedagógicos nacional, provincial, distrital e de localidade realizados neste período, não havia a capacitação ou reciclagem dos docentes para a sua leccionação. Neste sentido, as orientações metodológicas inseridas no programa de História eram o único recurso do professor primário para leccionar a disciplina e elas davam instruções específicas por capítulo dos principais aspectos que deviam merecer maior atenção no seu tratamento para a concretização dos objectivos do ensino desta cadeira.

Capítulo III: Ensino da História antes da introdução no SNE, 1975-1985

Até 1975, ano da proclamação da independência nacional, Moçambique tinha um dos índices mais altos de analfabetismo de toda África, estimada em cerca de 93 por cento.⁵¹ A FRELIMO reconhecendo esta situação, desde a Luta Armada de Libertação Nacional e nas zonas libertadas, priorizou o acesso à educação para todos os cidadãos. Desde então tornou-se necessário e imprescindível dismantelar o sistema educacional colonial vigente e criar um novo sistema que correspondesse às exigências da nova sociedade que se pretendia criar, dando-lhe um carácter eminentemente nacionalista assente na realidade sócio-económica, cultural e política moçambicana.

Com a conquista da Independência Nacional há uma continuidade da política educacional iniciada nas zonas libertadas com o objectivo de consolidar a unidade nacional e fortalecer a consciência patriótica e identidade nacional. O novo quadro político-social deu lugar ao estabelecimento de programas de ensino concorrendo para o desenvolvimento da personalidade Moçambicana e identidade cultural.

Em qualquer sistema social o ensino da História na escola primária visa contribuir para a formação de valores científicos, patrióticos e culturais. O Sistema Nacional de Educação introduziu mudanças estruturais no ensino da História, privilegiando conteúdos da História de Moçambique, já iniciados nas zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional. Contrariamente ao sistema do ensino colonial, o ensino da História introduziu o método histórico activo, resultante de vários estudos, investigações e experiências pedagógicas. A iniciação à História na 4ª classe é feita a partir da história do aluno, da escola, bairro ou aldeia para a História Nacional, seguindo-se assim o método Regressivo, e, na 5ª classe aplica-se o método Progressivo.⁵² Por outro lado, a concretização destes objectivos e métodos requerem

⁵¹ . MACHEL, Graça: In Jornal "Domingo". Maputo 818 (1997) (Moçambique).

⁵² . A faixa etária (10-12 anos) das crianças na escola primária do 1º Grau, a necessidade de se estudar a história a partir do conceito de "passado" e sua construção pela própria criança; o fraco domínio e capacidade cognoscível das noções de "tempo" e "espaço", sobretudo nas sociedades africanas; a necessidade de se construir nela a consciência histórica para ela reconhecer que todos e tudo tem uma história e de partir do meio mais próximo para o longínquo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstracto foram algumas das premissas básicas destas opções metodológicas e/ou pedagógicas. Para mais aprofundamento ver INDE, DEPLAC, Grupo de História, "Considerações

um professor do EP1 com uma formação científica e didáctico-pedagógica adequada ao sistema introduzido.

Este capítulo subdivide-se em seis partes. A primeira parte faz uma abordagem breve da génese da política educacional pós-independência. A segunda parte analisa a reforma dos programas de ensino, entre 1975 e 1977. A terceira parte debruça-se sobre a introdução do ensino da História de Moçambique em todo País, iniciado nas zonas libertadas, da FRELIMO. A quarta trata-se da implementação da política de educação nacional. A quinta parte analisa o processo da concepção e elaboração do Sistema Nacional de Educação. A sexta parte analisa o contexto sócio-económico e político do País em que foi implementado o SNE.

3.1. Política educacional pós-colonial

O Estado português, reconheceu o direito do povo moçambicano à independência, aceitou por acordo com a FRELIMO a transferência progressiva dos poderes que detinha sobre o território nacional.

Com a proclamação da independência de Moçambique no dia 25 de Junho de 1975, o Presidente da FRELIMO, Samora Moisés Machel, na sua mensagem, perspectivou a nova política educacional, definiu as tarefas prioritárias para a educação e cultura. De entre elas destacam-se:

- . Colocar a instrução, a educação e a cultura prioritariamente aos interesses do povo moçambicano, a todos os níveis de ensino;
- . estabelecer um combate enérgico contra o analfabetismo, principalmente nas zonas rurais, onde as escolas eram praticamente inexistentes;
- . combater nas escolas a discriminação social, racial ou na base do sexo, devendo a maioria ter o seu acesso;
- . implantar nas escolas o trabalho colectivo, criar um clima aberto à crítica e autocrítica;
- . promover um clima favorável de aprendizagem mútua entre professores e alunos, onde seja possível libertar a iniciativa individual e valorizar o talento de todos;
- . promover nas escolas a divulgação da cultura nacional, o conhecimento político, técnico e científico, impondo-se para o efeito a democratização dos métodos de ensino.⁵³

Prévias", Outubro de 1984; _ "Testagem de algumas actividades para o futuro programa da 4ª classe do SNE, Abril de 1984; 2 p.; GUNNING, D., The teaching of history, London, Croom Helm, 1978.

⁵³ . REIS, João, MUIUANE, P. Armando. Datas e Documentos da História da FRELIMO. Maputo. Imprensa Nacional. 1975. pp. 213-214.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a FRELIMO tinha uma visão e consciência profundas do impacto da herança do sistema de educação colonial na formação dos moçambicanos. Ela reconhecia a importância e o papel da educação no desenvolvimento sócio-económico e cultural do país. Neste contexto, tornou-se uma necessidade imediata transferir e implementar o projecto e as experiências da educação e cultura e suas experiências acumuladas nas zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional para todo o País. A primeira fase seria a reformulação de programas de ensino para sua adequação e inserção na realidade sócio-económica e cultural moçambicana.

Em suma, estavam lançadas as bases político-ideológica para iniciar o processo de desmantelamento e ruptura com o sistema de educação colonial.

3.2. Reforma dos programas de ensino, 1975-1977

Com a proclamação da independência nacional a 25 de Junho de 1975, o Governo moçambicano nacionalizou o ensino a 24 de Julho do mesmo ano. Esta medida tinha como objectivo central, assegurar o acesso dos moçambicanos à educação, instrução e cultura a todos os níveis de ensino.

Uma das primeiras acções do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no cumprimento das orientações e tarefas prioritárias para o sector foi a reforma dos programas de ensino. O MEC organizou em Janeiro de 1975 o I Seminário Nacional de Educação que se realizou na cidade da Beira, no qual participaram professores primários, secundários e quadros de educação das zonas libertadas. Neste seminário, entre outros objectivos imediatos, analisou-se os programas de ensino até então vigentes à luz da nova política educacional e decidiu-se retirar neles tudo o que fosse contrário aos princípios político-ideológico então preconizados pela FRELIMO⁵⁴.

Para assegurar a revisão de programas de ensino e currículo de formação de professores, o MEC criou ainda em 1975 várias comissões nacionais de trabalho. De entre elas a Comissão de Elaboração de Textos (CNET) e a Comissão de Formação

⁵⁴ . MAZULA, Brazão, Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosófico - antropológicos). Lisboa. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. 1995. pp. 151-152

de Quadros (CFQ). A CNET tinha como tarefas proceder a revisão dos programas e materiais de ensino colonial e elaborar novos textos e manuais de apoio para alunos e professores com novos conteúdos que versassem a realidade sócio-económica, cultural e política do País. À CFQ competia desenvolver currículos e programas de formação e reciclagem de professores. As duas comissões desenvolviam as suas actividades em paralelo.

Foram abertos Centros de Formação e de Reciclagem de Professores Primários e Secundários em todo o país, para a formação e reciclagem pedagógica, político-ideológica de professores. A revisão e reformulação de programas de ensino, formação e reciclagem de professores primário e secundário durou dois anos (de 1975 a 1977). Com esta reforma foram definidos novos objectivos, conteúdos e métodos de ensino/aprendizagem. Por exemplo, as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Moral e Religião foram retiradas e substituídas por de História e Geografia de Moçambique e de Educação Política.

A reforma de programas de ensino teve dois profundos significados, nomeadamente o início do desmantelamento e ruptura com o sistema do ensino colonial em Moçambique, situar e inserir o cidadão moçambicano no seu contexto espaço-temporal, social, económico e cultural para reconquistar a sua história, a sua personalidade e identidade cultural, os seus valores cívico e moral, a dimensão da sua verdadeira Pátria, e assumir e fortalecer a consciência nacional e patriótica, valorizando o seu próprio país e todos os acontecimentos que nele ocorrem. Todavia, esta reforma curricular constituía uma solução provisória, enquanto o Ministério da Educação e Cultura se preparava para conceber um Sistema Nacional de Educação (SNE) tipicamente moçambicano.

3.3. Introdução do ensino da História de Moçambique em todo País

A História de Moçambique foi introduzida em todo o País a partir de 1975, em substituição da História de Portugal. O período entre 1975 e 1980 correspondeu a fase de transição e de aquisição de experiências de elaboração curricular. A grande maioria de quadros nacionais da educação envolvidos na reformulação dos programas de ensino coloniais ainda não tinham formação em planificação curricular. Por isso, os programas de ensino não apresentam objectivos terminais do

nível, apenas das disciplinas e por classes. Até 1981 o ensino primário só tinha quatro classes.⁵⁵

A base de concepção teórica do programa de História de Moçambique introduzido no ensino primário, a partir de 1975, foi inspirada no da FRELIMO, concebido e implementado nas zonas libertadas, durante a Luta Armada de Libertação Nacional.⁵⁶

Este programa sem dúvida representa uma ruptura radical com o do período colonial, em termos dos seus objectivos e conteúdos. Com a implantação deste programa em todo o território nacional, iniciava-se o processo de formação e fortalecimento da consciência nacional e patriótica, através do estudo das tradições históricas e culturais do povo moçambicano e não dos portugueses, como se preconizava no ensino da História de Portugal do sistema de educação colonial.

Neste período foram definidos como objectivos gerais e terminais do ensino da História, na 4ª classe, formar a personalidade moçambicana, através da afirmação da cultura Própria e do estudo das tradições históricas do povo; contribuir para o conhecimento da realidade cultural de Moçambique; levar os alunos a obterem a sua consciência nacional e ajudá-los na formação da sua personalidade, e de identidade moçambicana. A História irá contribuir para fortalecer a consciência nacional e criar o sentimento da unidade nacional; desenvolver o orgulho de ser moçambicano, mostrar a evolução das formas de organização da sociedade, desenvolver o espírito de solidariedade e internacionalismo e contribuir para a formação do Homem Novo.⁵⁷

Tendo em conta estes objectivos do ensino da história no ensino primário, neste período, os conteúdos de História de Moçambique constituíram a base principal para a sua concretização. Por exemplo, foram definidos como conteúdos programáticos do ensino, a origem do Povo de Moçambique, o Império do Monomotapa, os portugueses em Moçambique, período dos Prazos, as guerras de

⁵⁵ . Ver Organigrama 2 - Ensino Geral/Estrutura em 1981. In: SNE, Linhas Gerais e Lei 4/83. P. 31

⁵⁶ . Ver Quadro 2. Programa de História concebido e implementado pela FRELIMO, durante a luta de libertação nacional. 1968-1974

⁵⁷ . MEC. Ensino Primário. Programas e directrizes pedagógicas. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975. pp. 105-106

resistências, Companhias monopolistas e o sistema de exploração nesta fase, fundação da FRELIMO, datas e figuras históricas.⁵⁸

As orientações metodológicas inseridas no programa do ensino da História, na 4ª classe, também contribuíam para a prossecução dos seus objectivos finais. Elas indicavam quais os procedimentos metodológicos que o docente devia seguir, por exemplo, utilizar os acontecimentos locais (mais próximos do aluno) com projecção social; as comemorações locais e com repercussão nacional para explicar aos alunos o seu significado histórico; fazer o estudo das figuras importantes para melhor compreender e valorizar a personalidade moçambicana; as datas como um meio de enquadrar as crianças na sua História e no processo revolucionário. No tratamento do “Declínio do Império do Monomotapa”, devia-se mostrar a ligação entre este facto e a chegada dos portugueses. No concernente às “Guerras de resistência”, o professor não devia obrigar os alunos a fixar nomes e datas, mas sim destacar as dificuldades que a dominação estrangeira encontrou, o modo como as populações resistiram a essa penetração e as razões da ineficiência dessa revolta, por não existir a *Unidade do Povo Moçambicano*. No estudo das “Companhias monopolistas”, devia-se dar a ideia de que elas correspondem a uma fase de desenvolvimento do sistema de exploração, sugerindo ao professor para partir da observação directa das realidades vividas, por exemplo, os relatos das pessoas que trabalharam nas grandes companhias majestáticas, o sistema de contratos, o trabalho forçado. O professor devia fazer a leitura e interpretação de textos históricos simples, a execução de quadros cronológicos, mapas, recortes de reconstituição, dramatização, histórias ilustradas e redacção dos temas históricos moçambicanos de modo que o aluno adquirisse uma visão global da História de Moçambique. Para fora da sala de aulas sugeriam visitas de estudo, recolha de elementos nos arquivos, bibliotecas e museus nas zonas onde existirem; a recolha directa da tradição oral, elaboração de inquéritos e contactos com os testemunhos existentes.⁵⁹

⁵⁸ . MEC. Ensino Primário. Programas e directrizes pedagógicas. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975. pp. 107-110. Para uma visão mais detalhada dos conteúdos programáticos do Programa de História para o Ensino Primário, 4ª classe, 1975-1985, veja o Quadro 3.

⁵⁹ . MEC. Ensino Primário. Programas e directrizes pedagógicas. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975. pp. 107-110. Para uma visão mais detalhada das orientações metodológicas do Programa de História para o Ensino Primário, 4ª classe, 1975-1985, veja o Quadro 3.

Que mudanças e/ou diferenças existem entre o programa de História do período colonial e o introduzido em 1975 até 1986?

Não há dúvida que entre os dois programas existem diferenças radicais imprimidas pelas mudanças de carácter político-ideológico, que determinaram a formulação de novos objectivos e conteúdos. Contudo, no que concerne aos métodos de ensino e orientações metodológicas do ensino de História neste período, parece-me que não há diferenças dignas de realce entre os dois programas. A partir da análise comparativa dos procedimentos metodológicos pode-se concluir que, apesar das inovações, a prática pedagógica na sala de aula continuava a privilegiar o método expositivo, mostrando deste modo que o professor continuou a ser o “dono do saber” e o aluno a ser “um simples receptor e reproduzidor passivo do conhecimento.” Algumas razões podem ser apontadas, para que tal acontecesse por exemplo, a maioria dos técnicos que tinham sido recrutados e envolvidos na revisão dos programas de ensino eram professores primários formados nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto e nos Magistérios Primários e, conseqüentemente, com uma grande influência dos programas de formação e de ensino destas escolas.⁶⁰

O próprio programa de História introduzido em 1975, definia uma filosofia metodológica dúbia e inspirada no Materialismo Histórico⁶¹, sem ter em conta a faixa etária dos alunos da 4ª classe, o baixo nível técnico-científico dos professores, a falta de livros didáticos de história para esta classe. Por exemplo, da bibliografia recomendada, o livro “ História de Moçambique”, publicado pela FRELIMO, Editora Afrontamento, foi considerado o instrumento básico de trabalho do professor. Este livro constituía o único instrumento de trabalho para todos os níveis de ensino primário e secundário⁶². No entanto, a maioria dos professores primários dado o seu baixo nível de instrução, apresentava dificuldades para analisar e compreender o seu conteúdo e/ou talvez de adquiri-lo, como também de outros livros recomendados no programa como por exemplo, História: A Guiné e as Ilhas de Cabo Verde, publicada pelo PAIGC, Editora Afrontamento; DAVIDSON, Basil, Revelando a Velha África, Cadernos de Hoje, Lisboa, 1968; OLIVER, R. e FAGE, J.

⁶⁰. Observa o Quadro 4: Análise comparativa dos procedimentos metodológicos dos programas do ensino da História, 4ª classe, períodos 1964-1974 e 1975-1985.

⁶¹. Veja os “objectivos metódicos” no Quadro 3: Programa de História para o Ensino Primário, 4ª classe, 1975-1985.

⁶². FRELIMO. História de Moçambique. Lisboa. Edições Afrontamento. 1972.

D., *A short History of Africa*, Penguin Books, 1970; J. Ki -Zerbo, *Histoire de L'Afrique Noire*, Editions Sociales, Paris, 1970; CANALE, J. Suret, *Afrique Noire Occidental et Centrale* (três volumes), editions Sociales, Paris, 1964.⁶³

A esta bibliografia, foi acrescentada uma outra sobre a concepção metodológica e científica da História tal como, ZAMORA, J. Clemente, *O Processo Histórico*; POLITZER, *Princípios Fundamentais de Filosofia*; STALINE, *Materialismo Histórico e Materialismo Dialéctico*; PELLETINER, A. e GOBLOT, J.J., *O Materialismo Histórico e a História das Civilizações*, Lisboa, Editora Estampa; KONSTANTINOV, F., *Teoria Materialista da História*, R. Janeiro, Equipe e PLEKANOV, *Reflexões sobre a História*.⁶⁴

Constata-se que em todo o processo de ensino/aprendizagem de história o professor continuava a aplicar o método expositivo e o aluno a ser o mero receptor passivo do saber/conhecimento histórico, demonstrado através da sua capacidade de memorização e reprodução, como era no ensino colonial.

Uma outra questão pode-se colocar sobre o novo programa do ensino de História, “ História de Moçambique”, qual teria sido a reacção e/ou as atitudes dos professores primários quanto à sua aceitação?

Para a maioria dos professores moçambicanos o programa de História de Moçambique era uma novidade e eles nunca tinham tido oportunidade de aprender e ensinar a História da sua Pátria. Por outro lado, havia uma grande emoção política e revolucionária no período de 1975-1980 que constitua um terreno fértil para a sua aceitação sem limites ideológicos. A maioria dos docentes tinha um nível de formação científico e cultural compreendido entre a 3ª e 4ª classes e, conseqüentemente, com fraca capacidade de o questionar, não porque não quisessem, mas porque não deviam, pois corriam o risco de serem considerados “reacionários ou contra a revolução”.

⁶³ . MEC, *Ensino Primário. Programas e directrizes pedagógicas*. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975. p. 111.

⁶⁴ . MEC, *Ensino Primário: programas e directrizes pedagógicas*. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975. p. 112.

3.4. Implantação da política de educação nacional

Em 1977 a Frente de Libertação de Moçambique realizou o seu III Congresso na cidade de Maputo. O Congresso decidiu construir um Partido-Estado, cujas funções seriam de criar a nação moçambicana, promover o desenvolvimento sócio-económico e cultural do País e a construção do Socialismo baseado numa economia planificada e centralizada.

As Directivas Económicas e Sociais do III Congresso do Partido FRELIMO definiram a educação como um dos direitos fundamentais do povo e uma das suas necessidades essenciais e instrumento base para a formação e elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Elas demarcaram politicamente a ruptura com o sistema de educação colonial e decidiram organizar um sistema educacional nacionalista. Agora não se tratava apenas de reformular os programas escolares como haviam sido as decisões do I Seminário Nacional de Janeiro de 1975, mas sim de conceber novos com base numa política educacional tipicamente Moçambicana, cujos princípios eram elaborados por moçambicanos.

Ao caracterizar o sistema de ensino colonial como desligado da produção, da realidade Moçambicana e alienada, concluíram que a criação de um sistema de ensino em novos moldes era fundamental. A nacionalização do ensino possibilitava uma planificação de acções no sector de educação no sentido de criar um sistema de educação que servisse os interesses dos moçambicanos. Neste contexto, as Directivas Económicas e Sociais do III Congresso do Partido Frelimo definiram como princípios para o sector da educação a organização de um sistema de educação moldado para assegurar o acesso dos trabalhadores e dos seus filhos a todos os níveis de ensino; ligar o ensino à produção e a teoria à prática permitindo, desse modo, a compreensão da realidade e a assimilação do conhecimento científico para a transformação da sociedade e intensificação da formação política e ideológica dos professores e dos alunos, de modo a assegurar que os professores fossem agentes activos do conhecimento científico e da Revolução e que os alunos assumissem os interesses e a vida do povo trabalhador.⁶⁵

⁶⁵ . FRELIMO. Directivas Económicas e Sociais. Deptamento do Trabalho Ideológico. 1977. pp.96-97.

Para dar resposta a estes princípios e às tarefas e prioridades do Estado e Governo Moçambicanos no campo da educação, foi incentivado a criação de um Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, foi formado entre 1976 e 1977, na sequência do acordo assinado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Comissão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e formalizada em 1978. Com a sua criação, as Comissões Nacionais de Elaboração de Textos e de Formação e Quadros foram extintas no mesmo ano e os seus recursos humanos e patrimoniais transitaram para o INDE.⁶⁶

Inicialmente as competências e atribuições do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação foram a prossecução da revisão, reajustamento e desenvolvimento de novos currículo e programas de ensino; concepção e a elaboração de livros do aluno e manuais do professor.

Porém, durante o processo de desempenho destas actividades também foi-lhe atribuída a tarefa de conceber e elaborar o *Projecto das Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação*. As competências, atribuições e a estrutura funcional do INDE foram sendo definidas e clarificadas ao longo do processo do desenvolvimento das suas actividades, principalmente nos primeiros anos da década de 80 e com a aprovação do *Projecto das Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação*. No entanto, elas só foram definitivamente fixadas com a sua oficialização em 1987, através do Diploma Ministerial nº 121/87 de 28 de Março.

Este Diploma diz na sua introdução que o Sistema Nacional de Educação introduz princípios, objectivos, conteúdos e estratégias de educação que, acima de tudo, deverão permitir a criação do Homem Novo e que constituem pontos de ruptura com as práticas pedagógicas do passado colonial e tradicional. A aplicação e a avaliação destes fins e objectivos implicam uma acção determinante no campo da elaboração unitária dos currículo de ensino, das estratégias da formação dos professores e da investigação pedagógica, a qual deve assegurar através de uma instituição científica e pedagogicamente apetrechada para o efeito. O seu Artigo 2 define que o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação é uma instituição de planificação curricular e de investigação pedagógica subordinada ao Ministro da Educação.

⁶⁶ . Ver SITOE, Lucas António. A Educação: evolução dinâmica do INDE. 5º ano de História, UEM.

O INDE tinha como principais competências e atribuições no âmbito da política educativa, as seguintes: assegurar a concepção unitária dos objectivos, conteúdos e metodologias do Sistema Nacional da Educação; elaborar o currículo, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos, nomeadamente os livros e manuais dos subsistemas de educação geral e de formação de professores; participar na formação contínua dos professores e contribuir para a elevação do seu nível de formação geral e pedagógica, promover a troca de experiências com instituições similares de outros países, sobretudo com os países africanos, de modo a desenvolver a inovação, a capacidade criadora e a actualização dos seus quadros.⁶⁷

Daqui pode-se concluir que o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação para além das suas tarefas iniciais também teve a responsabilidade de conceber e elaborar as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação e de implementar o próprio sistema. Todavia, o INDE não elaborou o currículo, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos, nomeadamente os livros e manuais do subsistema de educação de formação de professores, mas apenas ele participou na formação em serviço dos professores primários e na actualização dos Instrutores dos Centros de Formação de Quadros e de Professores Primários, através de seminários de curta duração e do Ensino à Distância, realizados no âmbito da introdução de materiais do SNE, visando contribuir para a sua capacitação, reciclagem e elevação do seu nível de formação didáctico-pedagógica. Portanto, na prática o que aconteceu foi que estes programas e materiais foram concebidos e elaborados pela Direcção Nacional de Formação e Quadros, sem a devida articulação com o INDE.

A falta de coordenação entre a DNFQ e o INDE resultou na actual desarticulação entre os programas ministrados nos cursos de formação de professores primários e os programas escolares vigentes, bem como a deficiente preparação científica e profissional de docentes, caracterizada principalmente pelo fraco conhecimento e domínio das metodologias (procedimentos metodológicos) definidas no âmbito do SNE, para o ensino das várias disciplinas curriculares e, em particular, as do ensino da História no EP1. O quarto capítulo analisa esta desarticulação e o seu impacto na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias, em particular no ensino da História, com mais detalhes. Sobre a matéria Luís Filipe Pereira, Director do INDE entre 1979 e 1989 comenta:

Maputo. 1997. (um trabalho escolar do fim de semestre não publicado).



O INDE não cumpriu com o prescrito no artigo 2, alínea b), por vários factores. Entre eles se destacam a existência na altura da Direcção Nacional de Formação e Quadros que tinha como uma das atribuições a concepção e elaboração de currículos e materiais de formação inicial de professores primários e sua compatibilização com o SNE, sobretudo a partir de 1983, ano em que foi introduzido o novo modelo de formação de professores. Quando se atribuiu esta tarefa ao INDE, a ideia era de se garantir a unificação e articulação do sistema ou processo de formação inicial de professores. Por um lado, na altura não havia uma clareza no próprio Ministério de Educação sobre as responsabilidades de algumas Direcções Nacionais, incluindo a Direcção Nacional de Formação e Quadros. Até 1987, muitas Direcções Nacionais não tinham os seus Estatutos Orgânicos que definissem a sua existência legal, suas competências e atribuições. Por outro, se se retirasse esta atribuição para o INDE, esvaziaria-se o próprio conteúdo da DNFAQ e não haveria razão para a sua existência, etc.⁶⁸

3.5. Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação constitui o culminante da tentativa de ruptura com o sistema de educação colonial. Este processo iniciou durante a luta armada de libertação nacional, nas zonas libertadas, durante a qual foram reformulados e concebidos novos objectivos da educação, programas de ensino e introduzidas novas disciplinas tais como a História e Geografia de Moçambique, Educação Política e Cívica, Actividades Culturais e as actividades produtivas e, adoptados para todo o país após independência nacional.

O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação concluiu e submeteu o Projecto das Linhas Gerais do Sistema Nacional da Educação ao Conselho de Ministros em Setembro de 1981 e, a 17 de Dezembro foi aprovado pela Assembleia Popular, através da Resolução nº 11/81.⁶⁹ A aprovação deste projecto constituía a concretização de um dos princípios adoptados pelas Directivas económicas e Sociais do III Congresso do Partido Frelimo. Em 1983 a Assembleia Popular aprovou a Lei nº 4/83 de 23 de Março, instrumento jurídico do Sistema Nacional de Educação na qual se estabelecem os fundamentos, princípios e objectivos da Educação na República de Moçambique.

Os Princípios gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelecem que a Educação é um direito e um dever de todo o cidadão que se realiza através da igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo. Ela se inspira nas experiências nacionais,

⁶⁷ . Ver artigos 1 e 2 do estatuto Orgânico do INDE.

⁶⁸ . Entrevista feita ao Dr. Luis Filipe Pereira, no dia 2 de Junho de 1999.

⁶⁹ . Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei nº 4/83 de 23 de Março. 1983. P. 5.

no património científico, técnico e cultural da Humanidade. Ela é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição. Os mesmos definem que os seus Subsistemas constituem uma estrutura orgânica que se assenta na unidade de objectivos, conteúdos e metodologias de educação e formação que se relacionam de forma dinâmica com o desenvolvimento sócio-económico do país. Determinam também que o SNE deve garantir a articulação horizontal e vertical dos seus níveis de ensino dentro de cada Subsistema e estes entre si, de assegurar a continuidade de formação, permitir o desenvolvimento de iniciativa criadora, a capacidade de estudo individual, assimilação crítica dos conhecimentos e a ligação entre a teoria e a prática, através dos conteúdos e métodos do ensino das várias disciplinas e da ligação escola-comunidade.⁷⁰

O SNE definia como finalidade central formar o Homem Novo que assume os valores da sociedade tais como a unidade nacional e o amor à Pátria e a concepção científica do mundo. Por outro lado, estabelecia como objectivos gerais da Educação contribuir para a formação científica, cultural e física com uma elevada educação patriótica e cívica do cidadão, erradicar o analfabetismo, bem como introduzir a escolaridade obrigatória e formar professores científica e pedagogicamente.⁷¹ Ele é constituído por cinco subsistemas, nomeadamente o Subsistema de Educação Geral, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Educação Técnico-Profissional, Subsistema de Formação de Professores e Subsistema de Educação Superior.⁷²

O subsistema de Educação Geral (SSEG) é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas. Ele é constituído por quatro Níveis de ensino, nomeadamente o Primário, Secundário, Pré-Universitário e Superior. Estes níveis e os conteúdos constituem ponto de referência para todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação. O SSEG é frequentado, em princípio, por jovens dos 7 aos 19 anos.⁷³ O Ensino Primário compreende as sete primeiras classes e é frequentado, em princípio, por crianças dos 7 aos 14 anos e compreende dois graus.

Os objectivos específicos do Ensino Primário são entre outros, comunicar e exprimir-se em situações ligadas às práticas sociais e do quotidiano; falar, ler, escrever e pensar em língua portuguesa; observar, analisar, compreender e conhecer os factos principais da História de Moçambique.

⁷⁰ . Sistema Nacional de Educação. Lei 4/83 de 23 de Março. Artigos 1, 2 e 3.

⁷¹ . SNE, Lei 4/83 de 23 de Março, Artigo 4.

⁷² . Observa Organogramas 1 e 3.

⁷³ . Sistema Nacional de Educação. Lei 4/83 de 23 de Março. Artigo 11.

Por outro lado, define ainda que são objectivos específicos do EP, adquirir as bases científicas necessárias à formação da sua consciência nacional e ao cultivo da amizade e da paz com todos os povos do mundo e desenvolver as formas de expressão, de modo a assumir os valores culturais da comunidade e do povo moçambicano.

A introdução do Sistema Nacional de Educação iniciou em 1983, com a entrada em funcionamento da 1ª classe do Subsistema de Educação Geral. Desde então, ele seguiu um processo gradual de uma classe por ano. A sua implementação devia observar e garantir o cumprimento das metas definidas para a educação no Plano Estatal Central para 1982 e no Plano Prospectivo Indicativo.⁷⁴ Em 1989, completou-se o ensino primário, com a 7ª classe e terminou em 1994, com entrada em funcionamento da 12ª classe. Todavia, é possível afirmar que a implementação do SNE decorreu em condições adversas, de guerra, de desestabilização económica e social o que interferiu, debilitando as bases concretas e reais da sua execução, tendo como consequência uma distância entre a visão e a realidade.

3.6. Contexto sócio-económico e político do País da implementação do SNE

Desde a Independência Nacional até 1995, a Educação conheceu dois períodos distintos. O primeiro, vai de 1975 a 1981 e o segundo, a partir de 1982 até 1995. Durante o primeiro período, o sistema educativo foi alargado a todas zonas do país, através da construção de muitas escolas e duma formação rápida de professores. A participação popular e o trabalho voluntário foram os pilares mais importantes desta expansão. Esta adesão significa que a sociedade havia compreendido a necessidade da educação e que Educar é uma tarefa de todos nós e, por isso, nas escolas, nos bairros, nas aldeias, nos lugares mais remotos do país, todos aceitaram ensinar e aprender. Por consequência, houve uma explosão escolar em termos de efectivos, principalmente no EP1. Por exemplo, de 671.617 alunos em 1975 subiu para 1.387.192 alunos e a taxa de analfabetismo baixou de 93% para 72%, respectivamente.⁷⁵

No segundo período, o sistema educacional foi profundamente afectado por vários factores. A partir de 1982, a guerra de desestabilização intensificou-se e generalizou-se a todas as províncias, a fome era já um flagelo em muitas regiões do País e a conjuntura internacional era também desfavorável para Moçambique (isolamento político e bloqueio económico e financeiro internacional). A conjugação

⁷⁴ . Sistema Nacional de Educação. Lei 4/83 de 23 de Março. p. 7.

⁷⁵ . MINED. Direcção de Planificação. Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação. Maputo. Editora Escolar. 1991: 1. Ver tb. MAZULA, Brazão. Opcit. pp. 149 e 163.

de todos estes factores conduziram a uma crise económica nacional que teve um profundo reflexo negativo na educação. Por exemplo, a parte do Orçamento Geral do Estado atribuída à este sector foi diminuindo progressivamente. Entre 1980 e 1986, o orçamento corrente do sector da Educação representou entre 17% e 19% do total do orçamento corrente do Estado e, em 1987, esta percentagem baixou bruscamente para 9% e, a de investimentos foi variando entre 1,5% e 2% entre 1981 e 1986 e, apenas 0,3%, em 1987.

Em termos reais, o orçamento da educação baixou de forma bastante acentuada (30% a 40%) entre 1984 e 1986, passando de 2,9 mil milhões de Meticais em 1980 para 1,6 mil milhões em 1986. Depois da introdução do PRE, os seus recursos financeiros continuaram a baixar entre 1987 e 1988, embora a um ritmo mais lento (20% a 30%), devido às medidas de austeridade implementadas.⁷⁶

A 16 de Março de 1984, os governos moçambicano e sul-africano, assinaram o Acordo de Nkomati. As negociações deste acordo iniciaram em Dezembro de 1982. Ele foi uma estratégia nacional para se restabelecer a paz em Moçambique e para a eliminação de bases de apoio político e militar da guerra de desestabilização e devastadora a partir da África do Sul. O acordo tinha em vista pôr fim ao isolamento do país e bloqueio económico e financeiro internacional imposto, sobretudo pelos países ocidentais, seus principais credores, devido à opção pelo sistema político e económico socialista. Este acordo constituía uma pré-condição para renegociar o rescalonamento da dívida externa que havia ficado pendente, ter acesso à ajuda alimentar, a novos créditos e donativos e uma alternativa face ao insucesso de Moçambique aderir ao Conselho de Ajuda Mútua Económica, uma organização dos antigos países socialistas da Europa de Leste.⁷⁷

O Acordo de Nkomati estabeleceu princípios fundamentais que deviam ser respeitados e cumpridos pelos dois países e estados. De entre eles destacam-se proibir e impedir a organização nos respectivos territórios de forças não regulares ou bandos armados, incluindo mercenários, que se propunham realizar acções de violência, terrorismo ou agressão contra a integridade territorial ou independência política de um dos países, ou que possam ameaçar a segurança dos seus habitantes; eliminar dos respectivos territórios bases, centros de treino, locais de guarida, alojamento e trânsito para os elementos que pretendiam realizar as acções já referidas; eliminar dos respectivos territórios centros ou depósitos de armamento de qualquer tipo, que seriam utilizados pelos elementos já referidos; eliminar dos respectivos territórios postos ou locais de comando, direcção e coordenação dos

⁷⁶ . MINED. Direcção de Planificação. Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação. Maputo. Editora Escolar. 1991: 1 e pp. 16-18.

⁷⁷ . HERMELE, Kenneth. Moçambique numa encruzilhada: Economia e política na era de ajustamento estrutural. Chr. Michesns Institute (Coord.). Bergen. Maio de 1990: 2.

elementos referidos; proibir a concessão nos seus respectivos territórios de qualquer facilidade de ordem logística para a realização das acções referidas.⁷⁸

O Acordo de Nkomati não teve efeitos positivos para Moçambique e, em particular para o sector da educação (implementação do Sistema Nacional de Educação). Logo nos meses e anos subsequentes, a guerra de desestabilização atingiu proporções mais duras e cruéis jamais vividas na História do país. Em 1986, a região centro do país, conheceu uma verdadeira invasão militar seguida de uma acção generalizada de destruição, cujo objectivo central era cortar as comunicações entre o norte e centro e atingir as zonas agrícolas mais ricas. A destruição, os raptos, assassinatos e mutilações passaram a ser globais, persistentes, sistemáticos e deliberados, onde as escolas primárias, professores e alunos eram alvos prioritários e preferenciais. Por exemplo, em 1983, existiam em todo o país 5.886 escolas primárias frequentadas por 1.220.130 alunos e 20.769 professores primários. Destes, foram destruídas 2.655 escolas primárias e afectados (raptados, assassinados, refugiados,) 448.530 alunos e 7.154 professores, em 1987. Até 1992 foram destruídas 3.402 escolas, 1.273.137 alunos e atingidos 19.682 professores do EP1.⁷⁹

⁷⁸ . Acordo de Não Agressão e Boa Vizinhança entre o Governo da República Popular de Moçambique e o Governo da República da África do Sul (Acordo Nkomati), 16 de Março de 1984; Artigo 3.

⁷⁹ . MINED. Direcção de Planificação. Indicadores educacionais e efectivos escolares/Ensino Primário. 1983-1992. 1994: 77.

Capítulo IV: Ensino da História no âmbito do SNE, 1986-1995

Este capítulo subdivide-se em dez partes. A primeira parte faz uma análise dos objectivos gerais do ensino da História. A segunda aborda o princípio da unicidade metodológica dos programas de ensino da História. A terceira analisa as estratégias de ensino-aprendizagem à luz das exigências do SNE. A quarta parte avalia a contribuição do livro escolar programado sobre os valores patrióticos e cívicos que se pretendem introduzir e formar nas crianças com o ensino da História na 4ª e 5ª classe do SNE, entre 1986 e 1995. A quinta parte avalia a prática didáctico-pedagógica dos professores primários do EP1 no processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A sexta parte analisa a revisão dos programas e do livro escolar de História, seu contexto sócio-político e seu impacto. A sétima parte avalia a formação de professores primários nos CFPP's e a articulação entre os programas de formação de professores primários do EP1, em particular, de História e de Metodologia do ensino de História com os programas de ensino de História, da 4ª e 5ª classes do SNE. A oitava parte avalia o grau de preparação profissional dos instrutores. A nona parte, avalia o impacto dos resultados da formação de professores primários na prática de docência desta disciplina, entre 1986-1995 e a décima parte avalia o impacto das mudanças política, económica e social nas atitudes e práticas pedagógicas dos docentes primários, no ensino da História da 4ª e 5ª classes, entre 1987-1995.

No período entre 1975-1985, foi introduzido e vigorou o primeiro programa de História de Moçambique, como consequência da primeira revisão de programas de ensino, saído das recomendações do 1º Seminário nacional de Educação, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura e realizado em Janeiro de 1975, na cidade da Beira, província de Sofala.

No período entre 1986-1995, à luz da concepção e introdução do Sistema Nacional de Educação, foram concebidos e introduzidos novos programas e materiais de ensino da História e de formação de professores para esta disciplina.⁸⁰ Estes sofreram a primeira revisão em 1995, em consequência do novo contexto

⁸⁰ . Os programas para a formação de professores primários do EP1 continuaram a ser os mesmos de 1982/3 e sem nenhuma articulação metodológica com os de ensino.

sócio-económico, cultural e político do país e do Acordo Geral da Paz, assinado entre o Governo de Moçambique e a RENAMO, a 4 de outubro de 1992.

No período entre 1987 e 1995, ocorreu em Moçambique a implementação do Programa de Reabilitação Económica e Social, face à crise económica que vinha sofrendo desde o início da década 80, resultado da guerra de desestabilização e do bloqueio económico e financeiro internacional. Foram também introduzidas reformas sócio-económicas e políticas a partir da revisão constitucional em 1990, que culminaram com adopção de uma economia de mercado e do multipartidarismo, e em consequência, produziram-se novas concepções políticas e culturais, em particular nas atitudes e práticas pedagógicas no professor primário, no ensino da História do EP1.

4.1. Objectivos gerais

A disciplina de História no Sistema Nacional de Educação/SSEG/ EP1 inicia a partir da 4ª classe introduzida em 1986. Com o SNE os objectivos do ensino da História passaram a ser definidos por grau e classe. Assim, são objectivos gerais do EP1, conhecer os acontecimentos do passado, as personagens históricas, os lugares e datas dos acontecimentos; situar os acontecimentos no tempo e no espaço e relacionar os acontecimentos entre si.⁸¹

Também define que deve estabelecer as relações entre o presente e o passado; construir a História da família e da comunidade; assumir uma cultura e personalidade moçambicanas; reconstruir e conhecer dois grandes períodos da História do nosso País: o tempo colonial (o tempo dos pais, avós, o tempo da exploração e da Pátria ocupada) e o tempo de Moçambique independente, o tempo em que o aluno vive e que foi possível depois de 10 anos de Luta de Libertação Nacional, dirigida pela FRELIMO; conhecer a História do nosso País, base do sentimento patriótico e da Unidade Nacional e ter adquirido a curiosidade e espírito crítico, hábitos de análise dos factos com precisão.⁸²

Com o Sistema Nacional de Educação foi revista a estratégia metodológica do ensino da História na escola primária, tendo em vista tornar o seu processo de ensino-aprendizagem mais activo e pedagogicamente mais rentável. Neste sentido, foram definidos os pressupostos que orientaram a concepção de novos programas de História para o EP1, nomeadamente o significado do seu ensino e a necessidade da sua iniciação, mas mantendo a sua finalidade tal como o programa anterior (1975-1980) que é de contribuir para a formação da consciência patriótica e da unidade

⁸¹ . MINED. DNEP. Programa do Ensino Primário 1º Grau. 1996. p. 134

⁸² . MINED. DNEP. Programa do Ensino Primário 1º Grau. 1996. p. 134

nacional, criar o sentimento de orgulho pela história secular de Moçambique, para a construção de uma visão científica do mundo e para a criação de um sentimento internacionalista. Por outro lado, clarificou-se que ensinar História significa não apenas informar e conhecer os acontecimentos do passado, as personagens históricas, os lugares e as datas dos acontecimentos. Ele deve ajudar os alunos a compreender o que vivemos hoje no nosso País, a pensar historicamente, a situar os acontecimentos no tempo e no espaço e relacioná-los entre si. Pensar historicamente, é estabelecer relações entre o presente e o passado, encontrar no passado explicações para o presente, compreendendo que o presente é consequência do passado e que o presente prepara o futuro. É também, aprender a interrogar, a compreender as diferenças e a estabelecer comparações. O estudo da História deve partir da preocupação de compreender o que está acontecer hoje (presente histórico): Moçambique é um País independente. Como era antes? Como chegámos à independência? O que estamos a fazer para desenvolver o nosso País?⁸³

Como todas as disciplinas, também a História precisa de uma iniciação. O programa da 4ª classe constitui uma *iniciação à História*. Segundo o documento acima referido, o aluno partindo de si próprio, da sua realidade mais próxima que se vai alargando no tempo e espaço, começará a construir o conceito de passado. Partindo de princípio que o aluno na 4ª classe tem 10 ou 12 anos e, por isso, tem a sua própria história, tem um passado. Também a sua escola, a sua aldeia, o seu bairro ou cidade têm história. Tudo tem uma história. A partir daí o aluno conhecerá a *História do nosso País, base do sentimento patriótico e da Unidade Nacional*.

A disciplina de História como qualquer outra tem um método de estudo e análise, por isso, na 4ª classe o aluno é introduzido ao *método histórico*. Para a criança formar a sua *consciência patriótica*, é necessário levá-la a comparar o passado colonial com o presente, construindo primeiro a *noção do passado*, cujo primeiro passo é a *iniciação à consciência do passado* para aprender a interrogá-lo. A partir do meio mais próximo (a escola, o bairro, a aldeia, a cidade onde ela vive), aprenderá a extrair evidências do passado interrogando-se e interrogando os outros, o que despertará nela (criança) a necessidade de interrogar o passado.

O *conceito de fonte*: “Como sabemos...?”, “Quem nos pode dizer como era antes?”, surgirá quando ela interrogar o passado, consultar documentos como: relatos orais, textos, objectos e pessoas. A iniciação à pesquisa e à recolha de material será através de questionário dirigidos, pelo preenchimento de fichas, pela avaliação crítica das informações, sua selecção e síntese num trabalho oral ou escrito. A correcta realização destes procedimentos permitirá à criança a conquista de uma *consciência histórica* e simultaneamente será já uma *iniciação ao método*

⁸³ INDE. Departamento de Planificação Curricular. Grupo de História. 1983. 13p

histórico. Porque a criança é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem e não um mero receptor de informação, como consequência directa do método, definiu-se os tipos de actividades que ela pode realizar.

A criança pode recolher, seleccionar, ordenar, expôr os dados; fazer um relato, uma explicação, a narrativa de um acontecimento, um mapa, um desenho, um resumo de um período histórico e outras actividades, que apresentará oralmente e por escrito. Dado que a criança da 4ª classe apresenta ainda muitas dificuldades na leitura e escrita, o trabalho oral deve ser privilegiado. Assim, o professor será contador de histórias (de pessoas e de acontecimentos), orientador da pesquisa (perguntas e busca de informadores), organizador da ligação com a comunidade. Deverá ainda orientar e insistir sobre os testemunhos e fontes, por exemplo "como é que sabemos isto?" e nas comparações (antes/agora) entre diferentes pessoas e períodos históricos.

Em suma, a criança realizará individualmente: ler o livro, observar e interpretar ilustrações, gráficos do tempo, desenhos, mapas, elaborar e responder a questionários, pesquisar; em grupo, confrontar informações, opiniões diferentes, elaborar uma síntese das opiniões do grupo, etc. Conclui-se que o programa de História da 4ª classe do SNE pressupõe que a criança é o elemento integrante central do processo de ensino-aprendizagem e que a participação activa do aluno permitirá criar o gosto pelo aprender e pela descoberta.

4.2. Unicidade dos programas do ensino

Os programas da 4ª e 5ª classes apesar de constituírem uma unidade diferem em termos metodológicos de abordagem. O programa da 4ª classe, introduzido em 1986, é fundamentalmente uma iniciação à História e por isso, o seu ensino prima pelo *Método Regressivo* que consiste no estudo da História partindo do período contemporâneo para os mais antigos. Ele possui vantagens para a iniciação histórica por partir do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do presente ao passado. Neste sentido, o seu estudo não é organizado cronologicamente. Ele foi assim concebido de modo a permitir à criança a *iniciação* a uma *consciência histórica e ao método histórico*. Ele aborda três períodos da História do nosso País: Moçambique independente; Colonial e a Luta Armada de Libertação Nacional.

O programa da 5ª classe, introduzido em 1987, segue o *Método Progressivo* que se baseia na sequência cronológica dos acontecimentos histórico, desde os mais antigos aos mais recentes. Sendo assim, o estudo da História é feito de forma mais sistematizada e organizada cronologicamente. Ele recua aproximadamente dois mil anos no tempo e faz uma abordagem de cinco grandes períodos da História de

Moçambique, nomeadamente o Povo de Moçambique há muito, muito tempo - caracterizado pelas primeiras comunidades de agricultores; Reinos e impérios antigos- que se caracteriza pela formação e desenvolvimento das formações sócio-económicas de Moçambique dos séculos X-XX, pelo impacto da penetração portuguesa e a resistência; O colonialismo - caracterizado pela ocupação efectiva da nossa Pátria e a exploração colonial; A Luta Armada de Libertação Nacional: período em que o Povo Moçambicano transforma qualitativamente a sua resistência anti-colonial e expulsa o colonialismo português, organizado e dirigido pela FRELIMO e Moçambique Independente - o tempo em que o aluno vive.⁸⁴

Quais os pontos de continuidade e descontinuidade dos actuais programas da 4ª e 5ª classes (1986/7-1995) com os do período anterior (1975-1985)?

Uma análise comparativa dos programas do Antigo Sistema e do Sistema Nacional de Educação permite-me concluir que existem aspectos de continuidade e de descontinuidade entre eles, nos conteúdos e, principalmente na estratégia de ensino da disciplina, sobretudo nos procedimentos metodológicos. Em relação aos programas da 4ª classe há uma continuidade do papel do ensino da História: formação da consciência nacional e patriótica, da personalidade e identidade cultural moçambicanas e de fortalecimento do sentimento da unidade nacional, cujos conteúdos da História de Moçambique continuam a ser a base principal para a sua concretização.

No entanto, no actual programa da 4ª classe, introduzido no âmbito do SNE, a partir de 1986 e revisto em 1995, foram retirados quase todos os conteúdos programáticos do programa de 1975-1980, por exemplo, "Noções elementares das sociedades humanas; trabalho humano; as riquezas naturais; o modo como se organiza a produção e as relações entre os homens envolvidos neste processo; origem do Povo de Moçambique; o Império do Monomotapa, etc."

Primeiro concluiu-se que para a criança deste grupo etário (10-12 anos) seria prudente partir do princípio de que os moçambicanos sempre existiram e habitaram este espaço que hoje se chama Moçambique. Segundo, tentou-se evitar introduzir a criança nas discussões sobre as teorias de migração bantu e de origem do Homem, matéria que é estudada mais tarde no EP2, em particular na 6ª classe. Terceiro, por consequência da necessidade de uma iniciação ao estudo da História e ao método histórico foram introduzidos novos conteúdos tais com "Todos temos uma história; a história da nossa localidade e dos nossos pais; a história da Luta Armada de Libertação Nacional". Nestes conteúdos o aluno começa o estudo desta disciplina a

⁸⁴ . Para uma visão geral e compreensão dos programas da 4ª e 5ª classes, observa os Quadros 5 e 6.

partir da sua própria história, da escola onde estuda, do bairro, da cidade e da aldeia onde vive. A apresentação metodológica do actual programa obedece ao Método Progressivo e não é organizado cronologicamente como o anterior. Este programa faz uma abordagem da História de Moçambique até ao período colonial, por imperativos do nível de desenvolvimento intelectual, capacidades de leitura e de escrita do grupo etário a que se destina.

No Sistema Nacional de Educação a 5ª classe passou do ensino secundário para o primário e, conseqüentemente, o seu programa (História de África) foi suprimido e introduzida a História de Moçambique.

4.3. Estratégias de ensino-aprendizagem

Com o Sistema Nacional de Educação foram concebidas novas metodologias de ensinar a História, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais activo. Elas constituem uma total ruptura com as do sistema de educação colonial e dos primeiros anos da nossa independência, onde a memorização e reprodução do conhecimento (factos, datas e personagens históricas) eram o sinónimo de demonstrar o saber do aluno e visam desenvolver na criança capacidades intelectuais, conceitos básicos, uma linguagem e um pensamento histórico. Nesta perspectiva, o aluno é iniciado ao método histórico e seus procedimentos, através de actividades orientadas e objectivas, para as quais o professor é orientador e não apenas um informador de simples factos históricos e privilegia para a criança o saber e o saber fazer.

Orientações metodológicas

Os livros do Professor, volumes 1 e 4, têm orientações metodológicas (procedimentos metodológicos) que apoiam o professor para a concretização dos objectivos da disciplina. Elas são dadas de uma forma geral, por cada tema e por aulas. As orientações metodológicas são uma sugestão pois, cabe ao professor aplicá-las criativamente e de acordo com a sua realidade (meio, escola, alunos, materiais, etc.). Em cada unidade didáctica, tema e aula, são definidos objectivos, meios de ensino, orientações de procedimentos metodológicos, as actividades gerais e obrigatórias (sem as quais não é possível cumprir os objectivos definidos da classe), o trabalho dos alunos e as conclusões finais que eles devem tirar ou chegar. Os mesmos livros incluem também textos didácticos de apoio ao docente (sobre a Motivação, os Conceitos, o Tempo e os Gráficos do tempo, os Mapas, os

Documentos, Como organizar uma Visita de Estudo, Avaliação) e outros contendo informação histórica (a que muitos professores não têm acesso).

A 4ª classe é uma iniciação a História, à consciência histórica e ao método histórico. Nesta classe inicia-se também o despertar da consciência, o sentimento nacional e patriótico, da identidade cultural e personalidade moçambicana, a unidade nacional, o orgulho de ser moçambicano e o amor à Pátria, através do estudo da História Nacional, partindo da sua história pessoal, dos pais e da família e da comunidade onde vive. Na 5ª classe estes valores patriótico e cívico são aprofundados com o estudo da História de Moçambique de forma mais sistematizada.

seguidamente são analisados os conteúdos dos livros escolares de História da 4ª e 5ª classes, para identificar até que medida eles contribuem para a concretização do papel e dos objectivos do ensino de História no EP1. Para o efeito são definidos como categorias de estudo a formação da consciência e sentimento nacional e patriótico, unidade nacional, identidade cultural e personalidade moçambicana e sentimento internacionalista.

4.4. A contribuição do livro escolar da 4ª e 5ª classes programado sobre a consciência, sentimento nacional e patriótico, unidade nacional, identidade cultural e personalidade moçambicana.

Sobre a consciência, sentimento nacional e patriótico

No *livro da 4ª classe*, a sua concretização é feita na unidade 1: “A História da nossa localidade e dos nossos pais”, nos temas “A vida dos nossos pais no tempo colonial”, “O tempo dos nossos pais e o nosso tempo” e na Unidade 2: “A História da Luta Armada de Libertação Nacional”, nos temas “O dia da Independência: 25 de Junho de 1975”, “O Povo Moçambicano sempre resistiu ao colonialismo português”, “A Luta Armada”, “O 1º Congresso da FRELIMO”, “O início da Luta Armada”, “Os acordos de Lusaka”, “O Governo de Transição” e a “A Proclamação da Independência”.

Na Unidade 1, o aluno ainda é orientado para observar fotografias e extrair evidências do tempo em que a nossa terra era ocupada pelos portugueses, ler e interpretar documentos da época (extractos, depoimentos, relatos) e canções que relatam o sofrimento dos moçambicanos nos vários sectores de trabalho, no trabalho forçado e nas culturas obrigatórias. O aluno realiza actividades que lhe permitem despertar estes valores recolhe a informação junto dos seus pais e avós, nas pessoas mais velha da comunidade e compara-a com o tempo em que vive hoje,

compreendendo deste modo o significado da Pátria ocupada e as mudanças que a Independência trouxe para os moçambicanos. Por exemplo, os colonialistas ensinavam-nos só a História de Portugal, a Geografia de Portugal, mas nós sabíamos que éramos moçambicanos e nunca podíamos ser portugueses. Naquele tempo a pessoa sabia que estava a ser explorada. Mas não podia falar como estamos a falar agora. Muita coisa mudou em relação a Moçambique de ontem. Havia lugares em que a gente não podia entrar.⁸⁵

A Unidade 2, partindo do tema “O dia da Independência” e, terminando com o tema “proclamação da Independência” e a realização de múltiplas actividades relacionadas ao método histórico, tais como a observação de fotografias, leitura e interpretação de textos, documentos, mapas e canções da época e desenhos contribuam para a formação deste valor. Por exemplo, foi no dia 25 de Junho de 1975 que a nossa Pátria se tornou independente do colonialismo português. Um extracto do discurso do Presidente Samora Moisés Machel, pronunciado no dia 25/6/1975 diz o seguinte:

Moçambicanas, Moçambicanos, operários, camponeses, combatentes, Povo Moçambicano: em vosso nome às zero horas de hoje 25 de Junho de 1975 o Comité Central da FRELIMO proclama solenemente a independência total e completa de Moçambique e a sua constituição em República Popular de Moçambique. 25 de Junho de 1975 é uma data inesquecível na nossa história.⁸⁶

Por outro lado, esta consciência, sentimento nacional e patriótico pode-se ainda ilustrar com a declaração da luta armada de libertação do País, proclamada pelo fundador e primeiro Presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane, no dia 25/9/1964:

FRELIMO proclama hoje solenemente a insurreição geral armada do Povo Moçambicano contra o colonialismo português para a conquista da Independência total e completa de Moçambique. O nosso combate não cessará senão com a liquidação total e completa do colonialismo português.”⁸⁷

No livro da 5ª classe, a formação da consciência, sentimento nacional e patriótico é desenvolvido através do estudo e análise aprofundada das unidades temáticas “Reinos e impérios antigos”, “A colonização portuguesa e a resistência

⁸⁵. COSTA, Alda, BUFULANO, Marina, SITO, Lucas, O Meu Livro de História, 4ª classe, 1995, pp. 32-43.

⁸⁶. COSTA, Alda, BUFULANO, Marina, SITO, Lucas, O Meu Livro de História, 4ª classe, 1995, p. 47.

⁸⁷. COSTA, Alda, BUFULANO, Marina, SITO, Lucas, O Meu Livro de História, 4ª classe, p. 60

do Povo Moçambicano” e “A Luta Armada de Libertação Nacional”, respectivamente unidades 2, 3 e 4. Na Unidade 2 as diversas formações sociais (Reinos e impérios antigos) existentes são tratadas a partir da sua dinâmica interna e sob diversos aspectos da organização quotidiana tais como político, económico e sócio-cultural. Neste estudo cada criança de qualquer parte do País espera que assuma o passado das outras regiões e províncias como seu próprio passado, da sua história nacional e da sua pátria.

A luta anti-colonial como uma tradição de luta do Povo moçambicano iniciada desde os primórdios da penetração comercial e militar portuguesa nos reinos e impérios é analisada a partir das revoltas e guerras internas contra a “traição” dos Mwenemutapas Gatsi-Rusere e Mavura pelas suas alianças militares com os portugueses em troca da terra e das minas de ouro e prata do império de Mutapa, resultando na perda da sua autoridade política, dos costumes e religião locais, no pagamento de impostos aos portugueses, na exploração e sofrimento dos camponeses. Por exemplo, no tratamento do Império de Mutapa pode-se ler o seguinte:

A penetração portuguesa no Império de Mutapa trouxe grande sofrimento aos camponeses. Os portugueses recrutavam homens, mulheres e crianças para trabalharem nas minas. Estes morriam frequentemente em desastres nas minas. O trabalho nas minas ocupava muito tempo aos camponeses, obrigando-os a abandonar as suas machambas e aumentando assim a fome. Por estas razões, os camponeses revoltaram-se contra o Mwenemutapa Mavura.⁸⁸

Em 1693 Changamire 2º, Mambo de Butua, com apoio de outros mambos e dos camponeses, expulsaram os colonialistas portugueses das terras de Mutapa e foi escolhido para dirigir o império um novo Mwenemutapa.⁸⁹

Sobre a Unidade Nacional

No livro da 4ª classe é iniciada a abordagem sobre a formação da consciência da unidade nacional e continuada de forma aprofundada no livro da 5ª classe.

Na 5ª classe ele é tratada de forma sistemática a partir da terceira Unidade “A colonização portuguesa e a resistência do Povo Moçambicano” à quarta Unidade “A Luta Armada de Libertação Nacional”. A resistência surge como uma tradição de

⁸⁸ . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. 5ª classe. Edição revista. 1997. pp. 24-25

⁸⁹ . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. 5ª classe. 1997. p. 25

luta contra o opressor. A análise das lutas de resistência nas três regiões, dos seus erros, das suas dificuldades e vitórias antes da fundação da FRELIMO, procura levar a criança alcançar a necessidade histórica da unidade nacional. Na abordagem sobre a Luta Armada de Libertação Nacional a FRELIMO surge como uma continuidade da luta contra o ocupante estrangeiro e como uma ruptura com as formas tribais e regionalistas de luta, incorporando a multiplicidade das expressões culturais destas formas de luta.

Por outro lado, a luta armada constituiu um início de união de todos os moçambicanos na luta contra o colonialismo. As características comuns do passado e temas de luta anti-colonial das gerações anteriores baseadas na região, etnia ou província foram factores de análise que contribuirão anos mais tarde para a necessidade da unidade nacional. Os extractos que se seguem mostram a profundidade do tratamento deste tema no livro da 5ª classe. Por exemplo, um soldado que participou na batalha de Magul, no Estado de Gaza, zona sul, a 8 de Setembro de 1895, escreveu o seguinte:

[...] Às 5 horas da manhã avistámos de repente o inimigo. A Impi dos vátuas avançava magnificamente, saindo do mato a 250 metros à nossa frente. E viam-se distintamente os altos penachos nas cabeças, rodela no braço esquerdo, brandindo no direito as azagaias [...]. Numa manobra habilmente executada, encurvaram-se em meia lua e rapidamente abrangeram três das faces do quadrado.⁹⁰

As lutas internas entre os moçambicanos, a traição de alguns chefes que se aliaram aos portugueses e a influência religiosa permitiram que os colonialistas iniciassem muito cedo a exploração do nosso País.⁹¹

Sobre a batalha de Mugenga, no Norte de Moçambique, Ibrahim conta que: Os Namarrais recusaram-se a pagar o imposto de palhota e chefiados por Mocutu-Munu levantaram-se contra Mouzinho de Albuquerque.⁹²

Um escritor português escreveu o seguinte sobre a mesma batalha:

[...] Ainda o quadrado se estava a formar e já rebentava sobre ele um furioso tiroteio. As primeiras vítimas foram um sargento português e um soldado indígena. Ao lado destes, foram postos for a de combate mais de dezanove

⁹⁰ . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas, A História da Minha Pátria, 1997. p. 65-66.

⁹¹ . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. 1997. p. 42.

⁹² . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. p. 46.

soldados. Rapidamente, começamos a atirar com um canhão, mas os Namarrais continuaram a atirar, escondidos no mato.⁹³

Ibrahimo Abdallah conta o que aconteceu a seguir:

[...] Os soldados de Mouzinho aborrecidos por estarem a sofrer grandes perdas abandonaram o campo de batalha.⁹⁴

Na região centro de Moçambique pode-se extrair alguns extractos que mostram que também se notabilizou na resistência contra a colonização portuguesa, tais como:

Antigos prazeiros e chefes do Bárue resistiram [...]. De entre os vários chefes da resistência ao colonialismo português, destaca-se Cambuamba. Cambuamba, reunindo os seus guerreiros com os a-chicundas dos Prazos, lutou duramente contra os portugueses.⁹⁵

Eduardo Mondlane, fundador e primeiro Presidente da FRELIMO, escreveu o seguinte sobre os contactos que efectuou durante a sua visita a Moçambique em 1961, como funcionário da ONU:

Eu tinha estabelecido contactos com todos os movimentos e partidos que se tinham formado nessa altura para lutar contra o colonialismo em Moçambique, mas tinha recusado entrar para qualquer deles, colocando-me entre os que procuravam, por todas as formas, conseguir a sua Unidade no período de 1961 a 1962.⁹⁶

Também pode-se encontrar relatos e passagens de temas que contribuem para formação da consciência da Unidade Nacional ao longo da luta armada contra o colonialismo português. Por exemplo, Miguel Ambrósio, antigo comandante da companhia em Cabo Delgado disse que:

Ao longo da luta armada contra o colonialismo português fortaleceu-se a unidade de todos os moçambicanos. Combati na Zambézia e no Niassa, longe da minha própria região e da minha tribo. Combati na terra dos chuabos e dos lomwes. Os chuabos, nyanjas e lomwes receberam-me ainda mais

⁹³. NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. p. 46.

⁹⁴. NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas. A História da Minha Pátria. p. 46.

⁹⁵. NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas e A História da Minha Pátria, p. 46.

⁹⁶. NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e Siteo, Lucas e A História da Minha Pátria. p. 65-66.

calorosamente como se eu fosse da sua própria região. O povo percebe que somos todos moçambicanos.⁹⁷

A canção também exercia um papel fundamental sobre a unidade entre os moçambicanos como mostra o estrofe que se segue:

Somos todos filhos de Moçambique	Em Cabo Delgado	lutaremos
Somos todos filhos de Moçambique	Em Niassa	lutaremos
Lutamos para libertar o país	Em Nampula	lutaremos
Nosso país Moçambique	Em Zambézia	lutaremos
Unimo-nos com Mondlane	Em Tete	lutaremos
	Em Manica	lutaremos
Coragem irmãos	Em Sofala	lutaremos
Coragem irmãos	Em Inhambane	lutaremos
Lutamos pelo nosso país	Em Gaza	lutaremos
	Em Maputo	lutaremos. ⁹⁸

Sobre a Identidade cultural e personalidade moçambicana

No livro da 4ª classe é iniciada a abordagem sobre a formação da consciência da identidade cultural e personalidade moçambicana e aprofundada no livro da 5ª classe como mostra o extracto que se segue:

Nas zonas libertadas dançávamos, cantávamos e esculpíamos a madeira. Como havia pessoas vindas de todo o País começámos a aprender danças, canções, a história, as tradições e contos do País inteiro. Os colonialistas portugueses tentaram convencer os moçambicanos de que eles eram portugueses. Os moçambicanos deveriam falar só o português e não falar mais as suas línguas maternas; dançar só as danças portuguesas, cantar só as canções dos portugueses e aprender a história e a Geografia de Portugal. Mas, as pessoas nunca deixaram de falar as suas línguas maternas. Só alguns “*assimilados*” tinha vergonha de falar o ronga, o macua, o chissena, o chuabo, o maconde ou qualquer outra língua moçambicana. Nas festas das aldeias, as pessoas continuavam a dançar as suas danças, a tocar e a cantar as suas músicas e canções, utilizando os seus próprios instrumentos musicais. Os velhos continuavam a contar e a ensinar aos jovens a história dos antepassados, os contos, os poemas, as adivinhas, os jogos e as brincadeiras que eles próprios tinham aprendido. Assim, os moçambicanos nunca se tornaram portugueses. Eles tinham orgulho na sua cultura e amavam a sua terra. Apenas alguns *assimilados* insitiam em fingir que eram portugueses.⁹⁹

⁹⁷ . COSTA, Alda, Bufulano, Marina, SITO, Lucas, O Meu Livro de História, p. 71.

⁹⁸ . COSTA, Alda, Bufulano, Marina e SITO, Lucas, O Meu Livro de História, p. 71.

⁹⁹ . NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma, SITO, Lucas, A História da Minha Pátria, edição revista, 1995, p. 57.

Sobre outros valores de exaltação patriótica, amor a Pátria e orgulho de ser moçambicano

Além dos valores cívico e patriótico analisados nas categorias anteriores são também iniciados na 4ª classe e desenvolvidos na 5ª classe outros valores que contribuem para a exaltar e fortalecer o amor à Pátria, enaltecer os heróis ou personagens históricas, valorizando a sua luta e o respeito por todos aqueles que deram a sua vida para que Moçambique fosse livre e independente e assim nascesse a nossa Pátria. No livro de 4ª classe encontramos muitos exemplos destes valores, tais como:

O Povo Moçambicano sempre resistiu ao colonialismo português. O Povo Moçambicano nunca aceitou ser explorado. Desde há muito, muito tempo (no tempo dos nossos avós e ainda antes) os moçambicanos resistiram aos colonialistas portugueses. Houve muitas guerras contra os colonialistas portugueses[...]. Durante as guerras de resistência contra os colonialistas portugueses os guerreiros atacavam os acampamentos dos soldados e as colunas militares que avançavam tentando ocupar o nosso País. Muitos dos chefes, em todo o nosso país, travaram guerras contra os colonialistas portugueses. Entre os chefes que lutaram contra os colonialistas portugueses houve alguns muito corajosos como Ngungunhane, Maguiguana, Molid-Volay, Khupula, Farlahi, Mataka e Mussa Quanto. Cada um destes chefes tem relatos das suas qualidades de bravura e coragem e as respectivas zonas ou regiões do País onde lutaram e resistiram contra a ocupação da nossa Pátria.¹⁰⁰

Na luta armada de libertação nacional, também são mencionados muitos personagens importantes, corajosos que deram as suas vidas e outros que abdicaram as suas melhores condições de vida para se dedicarem à libertação da nossa Pátria e, hoje eles são exemplos de patriotismo, de heroísmo, do amor à Pátria e de orgulho de sermos moçambicanos que servem de referência para as nossas crianças que com eles se deviam identificar e seguir os seus exemplos. São entre eles Eduardo Chivambo Mondlane, Samora Moisés Machel, Josina Machel, Francisco Manyanga, Filipe Samuel Magaia, Filipe Elija Machava, Paulo Samuel Khamkhomba, Mateus Sansão Muthemba, Emília Daússe, José Macamo, Armando Tivane.

No livro da 5ª classe (A História da Pátria, 1995: 24, 42-48) são tratados outros chefes que resistiram contra os colonialistas portugueses tais como Caprazine no império de Mutapa, Matibjane, Mungunduana, Mahazule e Ngungunhane, na

¹⁰⁰ . COSTA, Aida, BUFULANO, Marina, SITO, Lucas, O Meu Livro de História, edição revista, 1995, pp. 50-81.

zona sul de Moçambique; os Namarrais que travaram violentas e sucessivas batalhas na zona norte e Cambwemba na região centro de Moçambique.¹⁰¹

Após o estudo e análise dos programas e conteúdos dos livros escolares do ensino da História para o Ensino Primário, do 1º Grau (4ª e 5ª classes) conclui-se que:

1. Os programas, livros escolares, do professor e as orientações metodológicas (procedimentos metodológicos) contribuem para a formação da consciência e sentimento nacional e patriótico, da unidade nacional, da identidade cultural e personalidade moçambicana e para criar na criança o sentimento de orgulho de ser moçambicano e o amor à Pátria Moçambicana.

2. Os conteúdos de História de Moçambique constituem a principal base na concretização do papel e dos objectivos do ensino da História no EP1.

4.5. Prática didáctico-pedagógicas dos docentes primários

A formação de um sistema de valores cívicos e patrióticos não depende apenas de boa elaboração de programas, livros de ensino e manuais de professor. Mas depende também da preparação científica e didáctico-pedagógica do docente para o domínio dos conteúdos propostos a leccionar, permitindo a correcta compreensão e aplicação das orientações metodológicas, isto é, da prática didáctico-pedagógica adequada aos materiais produzidos. Neste sentido, foi imprescindível assistir as aulas e analisar a capacidade dos professores primários na docência desta disciplina. Nesta assistência e análise pôde-se constatar e concluir que a maioria dos docentes não domina os procedimentos metodológicos preconizados pelos programas e, conseqüentemente é incapaz de os implementar e de orientar as crianças para a realização das actividades definidas como estratégias de ensino-aprendizagem da História, na 4ª e 5ª classes. A definição dessas actividades tomou em consideração a criança "como um sujeito no processo de ensino/aprendizagem e não como mero receptor de informação". Assim, foram definidos alguns tipos de actividades que a criança podia realizar no decorrer do estudo da História, como consequência directa do método histórico, tais como extrair evidências do passado, interrogando-se e interrogar os outros, recolher, pesquisar, seleccionar, comparar, avaliar, interpretar, ordenar a informação obtida, elaborar uma síntese oral e escrito

¹⁰¹ . NEGRÃO, José, NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma, SITOIE, Lucas, A História da Minha Pátria, pp. 42-48.

e expôr individual ou colectivamente; reconstruir a história pessoal, da escola, aldeia ou bairro a partir dos dados recolhidos na família, nos funcionários, professores, membros da direcção da escola e/ou da comunidade, etc.

Por outro lado, os professores não trabalham alguns conceitos chaves seleccionados para o ensino da História tais como fontes históricas (documentos, relatos, depoimentos, testemunhos, mudança, duração, simultaneidade, etc.) e nem conhecem a sua importância na reconstrução da história. Não treinam as crianças para desenvolver as capacidades, habilidades e atitudes preconizadas nos programas, por exemplo, comparar o passado colonial com o seu presente para criar nelas a consciência histórica, interpretar e desenhar mapas e gráficos do tempo; transferir e/ou localizar factos e acontecimentos históricos no mapa; reconstruir a história da escola, socializar o conhecimento histórico através da recolha, selecção, análise e sistematização de informações históricas sobre a comunidade, e a sua apresentação na mesma, como produto do seu estudo. Assim como também não se realiza o processo inverso que consiste em trazer a comunidade (pais, avôs, membros da comunidade) à escola para contar o seu passado colonial e acompanhar o estudo das crianças.¹⁰²

Um estudo similar realizado por Narciso Hofisso confirma esta tendência, por exemplo, ele concluiu que "... A comunicação entre o professor e o aluno na sala de aulas baseia-se nas explicações feitas pelo professor, com fraca interacção entre eles. O contexto pedagógico é determinado pelo professor que é o centro da actividade, embora esta prática contrarie as orientações dos programas e manuais do professor; em termos de noção de espaço histórico os alunos não conseguem transpor a noção de História local à História Nacional e aplicar o conhecimento da realidade próxima deles à interpretação da História do País. Os alunos aprendem baseando-se nos apontamentos e resumos do professor. Os materiais didácticos ou não chegam à escola ou não são utilizados, as ilustrações não são usados como meios de ensino, os mapas são apenas elementos decorativos e, não há quase utilização do livro, mesmo que exista. Daí que os alunos não consigam, por exemplo, interpretar os desenhos, fotografias e mapas históricos. Os alunos não conseguem transferir o saber (para uma realidade do seu dia a dia)."¹⁰³

Estas conclusões são também fundamentadas com extractos de entrevistas feitas com os professores primários, no subtema 4.9 deste capítulo.

¹⁰² . Ver as entrevistas feitas aos professores Sebatião César Mahumane, da Escola Primária "7 de Setembro" e Berta Felicidade Carlos pedro, da Escola Primária "16 de Junho", pp. 46 e 47.

¹⁰³ . HOFISSO, Narciso Fernando (1997). Articulação entre os Objectivos do ensino da História e avaliação final no 1º grau do Ensino Primário em Moçambique: o caso de Maputo Cidade e Inhambane: 1985-1995. (Tese de Mestrado em Ciências de Educação). Stockholm Institute of Education-Maputo. 115 p.

4.6. Revisão dos Programas do ensino e do Livro Escolar, 1991-1995

Em 1991, no âmbito do Projecto de “*Avaliação do Livro Escolar*”, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, dirigiu o processo da avaliação do Livro Escolar do SNE, produzido e em vigor até então, incluindo o de História da 4ª e 5ª classes. Toda e qualquer avaliação pressupõe a definição de indicadores alvos a serem avaliados. No caso particular do livro de História da 4ª e 5ª classes, o INDE não acompanhou através duma acção de monitoramento contínuo e sistemático a forma como os professores aplicavam as sugestões metodológicas, logo esta avaliação foi realizada através duma acção pontual e não um processo coerente e com pressupostos realistas e objectividade claramente definidos.

De acordo com o relatório da Comissão Técnica sobre “*Desenvolvimento Curricular*” de 1993, do MINED, a avaliação não tinha um carácter pedagógico nem de conteúdos. Porém, ela colocou algumas questões pertinentes do âmbito filosófico relacionadas com o contexto sócio-político actual, a serem tomadas em conta na futura revisão dos materiais de ensino. Desde a introdução do Sistema Nacional da Educação em 1983 até 1994, o país sofreu profundas transformações e mudanças sócio-económicas e políticas que a nível do ensino era necessário acompanhá-las. Importa pois, analisar o contexto em que essa revisão foi desenvolvida.

Contexto sócio-político da revisão

O Governo moçambicano, tendo em conta a nova correlação de forças regionais, a situação mundial de distensão, o desgaste da guerra e pressão da opinião pública nacional e internacional decide-se em 1989 pelas conversações directas de paz com a Renamo. Em simultâneo inicia o estudo e debate do anteprojecto de revisão da Constituição da República com vista a criar um quadro jurídico legal para as novas realidades económicas, sociais e políticas introduzidas no país, na região, no continente e no mundo. Como corolário do debate do projecto de revisão constitucional, Moçambique adoptou uma nova Constituição, em 1990. Com ela o país abriu-se para um sistema multipartidário e para uma economia de mercado. Neste contexto, tornou-se necessário rever toda a legislação até então existente, em particular, a do sector da Educação. Assim, foi aprovada a Lei nº 6/92 de 6 de Maio, que reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de Março, às novas condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Contudo, na prática, a Lei nº 6/92 de 6 de Maio, como a Política Nacional de Educação e Estratégias de

implementação mantêm os objectivos definidos, nomeadamente “formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica e formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos.”¹⁰⁴

Em 1992 o Governo de Moçambique e a Renamo assinaram o Acordo Geral da Paz, em Roma (4 de Outubro) que conduziu o país a uma nova fase histórica caracterizada pela pacificação e reconciliação nacional.

No âmbito da implementação da Declaração de Jomtien de Março de 1990, sobre “Educação Para Todos”, no qual Moçambique foi signatário, o Ministério da Educação em 1993, criou várias Comissões Técnicas. De entre elas destacam-se as de Desenvolvimento Curricular, de Formação de Professores e de Livro Escolar. Por outro lado, tendo em conta a nova situação sócio-política, o processo de pacificação do país e de reconciliação nacional e as conclusões e recomendações do relatório da Comissão Técnica sobre Desenvolvimento Curricular, o MINED orientou a revisão de materiais de ensino.

O Relatório da Comissão Técnica sobre ‘*Desenvolvimento Curricular*’¹⁰⁵, ao analisar o material da disciplina de História do EP1 (4ª e 5ª classes), concluiu que a metodologia do seu ensino continuava válida como forma e necessidade de se manter o aluno familiarizado; o objectivo fundamental do manual da 4ª classe continuava sendo válido uma vez que, consiste no treinamento de capacidades de aquisição de um método (método histórico); deve continuar a ensinar-se a História de Moçambique no EP1, mas é necessário repensar na quantidade de informação; os programas e manuais não devem reflectir linearmente determinados contextos, sob pena de estar permanentemente desactualizados. Recomendou também que dever-se-ia proceder, depois de cuidadosa ponderação a algumas alterações a nível de conteúdos; não se deve perder a visão classista deve sim, evitar ser tendencioso.¹⁰⁶ Neste sentido, em 1995 foi feita a revisão de programas e livro escolar do ensino da História.

¹⁰⁴ . Lei 6/92, de 6 Maio, artigo 3, d). Ver tb. MINED, Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto de 1995. p. 17.

¹⁰⁵ . Este Relatório basea-se nos resultados dos relatórios da “Avaliação do Livro Escolar”, realizada pelo INDE, em 1991, nalgumas escolas primárias da cidade de Maputo, nos programas escolares do EP1 do SNE, na auscultação de professores experientes com mais de 10 anos e de especialistas de diferentes disciplinas, parte dos quais envolvidos no processo de Avaliação Pedagógica do Livro Escolar e nos estudos científicos desenvolvidos pelas Comissões Técnicas do Ministério da Educação.

¹⁰⁶ . CARRILHO, Fátima (Coord.), (1993). Plano Director da Educação Básica. Comissão Técnica sobre “Desenvolvimento Curricular”. pp.22-24.

Revisão do programa da 4ª classe

Na sequência da revisão do programa da 4ª classe alguns objectivos foram redefinidos, retirados e/ou omitidos. As alterações feitas foram cosméticas em termos de substituição da palavra e expressões “heróis” por a de “personagens” da resistência e da luta Armada de Libertação Nacional e retirou-se “valorizar a sua luta”.¹⁰⁷ Também se transferiu os objectivos de carácter mais específico do plano geral para as respectivas unidades de modo a facilitar a sua operacionalização, por exemplo:

- Evocar datas e acontecimentos importantes da História de Moçambique, principalmente do período que se inicia com a criação da FRELIMO.
- Compreender a sequência de acontecimentos.
- Identificar o porquê de um acontecimento e as suas consequências.
- Identificar os conceitos de mudança, duração e simultaneidade.
- Interpretar os gráficos do tempo, mapas históricos e quadros com dados simples.

- Desenhar mapas históricos referentes à Luta Armada de Libertação Nacional.

No entanto, não existe nenhum relatório que consubstancie algum estudo sobre as decisões que conduziram a estas mudanças específicas nos objectivos e conteúdos identificados. Pode-se ainda inferir que elas foram feitas sob ‘pressão e emoção políticas’ do pós-Acordo de Roma sem nenhuma base filosófica explícita, estudos e pesquisas de acompanhamento, resultando em alterações e cortes mecânicos nos objectivos e conteúdos de ensino da disciplina.

As alterações nos conteúdos foram feitas sobretudo em relação à selecção dos factos, sua interpretação e apresentação. Na Unidade 3 – “A História da Luta Armada de Libertação Nacional”, retirou-se os temas que abordam o 1º e 2º congressos da FRELIMO; a vida dos guerrilheiros era difícil; Paulo Samuel Khankhomba; Os problemas durante a luta armada; Lázaro Nkavandame; o extracto da mensagem sobre a tomada de posse do Governo de Transição. No entanto, recomenda-se ao professor que de acordo com disponibilidade do número de horas, interesse dos alunos, as características da sua comunidade, poderá e sempre que for oportuno abordar a actualidade, de forma crítica e tendo em conta os diferentes pontos de vista e opiniões. Isto quer dizer que o professor deve ser tolerante para com os sistemas políticos, sociais e religiosos diferentes dos seus.

¹⁰⁷ . Observa os Quadros 7 e 8.

Em síntese, este tipo de cortes visava o escamoteamento da verdade visto que um facto quando ocorre, dificilmente se poderá negar que ocorreu, um princípio da História factualista diferenciado da História analítica, cujo objectivo é analisar e emissão de valores sobre os factos ocorridos.

Revisão do Programa da 5ª classe

A nível de conteúdos, a Unidade 5 – “Moçambique Independente” foi retirada e integrada na Unidade 4 – “A Luta Armada de Libertação Nacional”, passando a chamar-se “ A Luta Armada de Libertação Nacional e a conquista da independência”. Observa o Quadro 4, em anexo. Ainda na Unidade 4, procedeu-se algumas reduções de informação e retratamento de certos textos e respectivos títulos, retirando-se o que se julgou inoportuno para o contexto actual. Por exemplo, foram retirados no programa da 5ª classe os seguintes temas: os novos exploradores; o tribalismo; o racismo; o II Congresso; comunicados de guerra, as Assembleias do Povo e a OTM.

Esta alteração segundo os seus autores “baseou-se na necessidade de fazer um ensino de História mais objectivo, um ensino que prepara para questionar e problematizar, um ensino onde haja espaço para diferentes pontos de vista e opiniões.”¹⁰⁸

Impacto da revisão

Não é fácil a prior detectar o impacto da revisão dos programas, pois, os seus resultados são a longo prazo. Porém, ela reflecte a negação da negação e mostra ser tendenciosa. Por exemplo, ao retirar os objectivos “...valorizar a sua luta”, “ter orgulho em pertencer à Pátria Moçambicana” e “assumir a necessidade da defesa da Pátria” é ser tendencioso e perder a visão classista da educação. Qual é o país ou povo no mundo que não valorize a luta dos seus heróis? Quem não se orgulha de pertencer a uma pátria?

Defender a Pátria é um dever consagrado na Constituição da República de Moçambique. Que educação patriótica e cívica se pretende dar à criança através do SNE? A retirada destes objectivos só revela uma tendência de destituição de valores cívicos e patrióticos com carga afectiva no ensino, minando os esforços necessários para a criação de um sistema de referências com vista à formação da consciência patriótica, do sentimento nacional, do orgulho de ser moçambicano e de ter uma pátria e do amor à nossa Pátria, na criança moçambicana.

¹⁰⁸ MINED. DNE. Programa do Ensino Primário. 1º Grau. 1995. p.185.

Segundo George H. Mead¹⁰⁹, a criança se desenvolve mentalmente e se socializa fazendo o papel dos outros (dos pais, companheiros, dos heróis) e, interiorizando atitudes destes aprende as regras do jogo ao mesmo tempo que aprende a pensar-se como membro de um grupo e “de uma nação.”

Se se concordar e se reconhecer que o ensino de História neste nível, tem como objectivo central a formação de um sistema de valores moral, cívico e patriótico (consciência e sentimento nacional e patriótica, personalidade e identidade cultural moçambicanas, unidade nacional, orgulho de ser moçambicano e o amor à Pátria) na criança, a partir de uma base concreta, que é o seu meio cultural, pode-se concluir que ao retirar-se estes valores, significa querer manter o SNE sem os mesmos e, conseqüentemente recusar o que ele próprio preconiza (Lei nº 6/92, de 6 de Maio, artigo 3, d). Se assim for, é importante reafirmar que “a História não se nega e não se apaga, a ela se aceita, tal como foi.”¹¹⁰

A revisão dos programas de ensino e, conseqüentemente, de livros escolares levanta problemas sérios para o ensino da História. Ela fez amputações graves e tendenciosas no concernente à educação patriótica e cívica, uma lacuna que sempre caracterizou o nosso ensino.

Os cortes realizados nos livros do aluno revelam a falta de definição de critérios e domínio didáctico-pedagógica. Isto é, eles só denunciam que os seus autores não são técnicos de planificação curricular¹¹¹ e também talvez não conhecem o que é a História, para que é que ela serve e qual o seu papel na formação do indivíduo.

Os livros revistos e reeditados em 1995, apresentam uma certa desarticulação entre os textos, figuras e as actividades, dificultando até certo ponto o trabalho dos docentes, durante o processo de ensino/aprendizagem. Este facto foi constatado durante as entrevistas feitas aos professores das escolas primárias da cidade de Maputo. Por outro lado, na tentativa de se salvaguardar a reconciliação nacional em consequência do Acordo de Roma, alguns textos falseiam os factos históricos. Por exemplo, no livro da 5ª classe, edição 1997, pág. 105, pode-se ler esta falsidade:

¹⁰⁹ ROCHER, Guy., Sociologia Geral. Vol.1. 4ª edição. Lisboa. 1989. p. 136.

¹¹⁰ SANTOS, Almeida (Presidente da Assembleia da República Portuguesa), Os Desafios da Democracia no presente e no futuro. Palestra proferida aos deputados da Assembleia da República de Moçambique, no dia 8/4/1998.

¹¹¹ . A revisão foi encomendada a professores ou técnicos externos do INDE, através de um “concurso público” aberto no jornal “Notícia” e os seus autores foram seleccionados sem ter em conta a experiência em planificação curricular. Por outro lado, os mesmos não observaram as recomendações do Relatório da Comissão Técnica sobre “Desenvolvimento Curricular”, do MINED, 1993, pp. 22-24.

A partir de 1980 e também devido ao apoio de Moçambique à luta do povo sul-africano contra o sistema racista do 'apartheid', a África do Sul, antes da assinatura do Acordo de Nkomati, também realizou várias agressões aéreas e terrestres. As suas tropas [...] saqueavam celeiros, pilhavam e arrasavam as culturas, matavam e roubavam o gado, destruíam e queimavam os instrumentos de trabalho.

Sem dúvida que o regime de apartheid realizou várias agressões aéreas e terrestres contra o nosso País antes (e depois) da assinatura do Acordo Nkomati, mas as suas tropas nunca saqueavam celeiros, pilhavam e arrasavam as culturas, roubavam o gado das populações, suas vítimas. Isto é, a verdade seja dita e que o que aconteceu, não foi a intervenção da tropa regular e oficial do exército sul-africano, mas alguns grupos especializados, incluindo mercenários que perpetuaram acções de destruição de alvos económicos e sociais, mas não se pode esquecer que estes grupos eram apoiados por grupos constituídos por moçambicanos, cujos objectivos eram de derrubar o sistema socialista vigente em Moçambique. Samora Machel, em 1984, fazia referência "*Porque o inimigo nos ataca!*"

A Independência de Moçambique constituía uma ameaça aos "gigantes da região" provocando a instabilidade em toda a África Austral, o que motivou os interesses das potências internacionais em demonstrar ao Mundo as fraquezas do sistema socialista e como forma de explicar a necessidade desses mesmas potências exercerem um controlo estratégico e económico sobre o desenvolvimento do País. Portanto, as pessoas que fizeram esta revisão não retiveram a complexidade deste tema e os impactos negativos que essa mesma revisão iria criar no ensino da História, tendo como objectivo principal a formação de um Homem moçambicano que respeita a sucessão dos acontecimentos históricos e os usa para compreender a evolução do presente.

Segundo Gareth Morgan¹¹², muitos tendem a ignorar as circunstâncias históricas que permitem que algo possa prosperar. Tendem a superestimar a facilidade com a qual as técnicas e as políticas possam ser transplantadas de um contexto para o outro, porque é o contexto que frequentemente faz diferença entre o sucesso e o fracasso.

¹¹² . MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*. p. 121.

4.7. Programas de formação de professores primários e sua articulação com os do ensino da História da 4ª e 5ª classes do SNE

Formação de professores primários do EP1 antes do SNE

Até 1975 a formação de professores primários era feita nas Escolas de Habilitação de Posto Escolar (12 escolas) e do Magistério Primário (2 escolas). A Inspeção Escolar era responsável pela organização dos cursos de capacitação para Monitores Escolares e seminários pedagógicos para debate de assuntos específicos relacionados com a análise dos métodos de aprendizagem da leitura, escrita e do ensino da História, etc. Até ao final do período colonial, havia 1423 Professores Primários (com Magistério), 1104 Professores de Posto, 333 Monitores Escolares.¹¹³

Com a conquista da Independência Nacional, o ensino foi nacionalizado para que a maioria de moçambicanos tivesse acesso à instrução e educação. O sistema educativo foi alargado através da construção de muitas escolas. A rede escolar expandiu sem precedentes na história da educação em Moçambique entre 1975-1980, principalmente no EP1. O número de escolas passou de 5.235 em 1975 para 5.730 em 1980 e no mesmo período, o de alunos aumentou de 672.000 para 1.494.729, respectivamente, numa taxa anual de crescimento de 15.5 por cento. Inversamente, o ritmo de crescimento de professores para fazer face às novas necessidades foi lento e em consequência, a relação numérica professor/aluno também aumentou de 65:1 para ±81:1. Por outro lado, havia poucos professores moçambicanos com a formação do Magistério Primário e os professores de Posto Escolar tinham uma formação bastante deficiente e eram incapazes de assegurar o ensino, tanto em quantidade como em qualidade.¹¹⁴

Para se resolver a necessidade de professores recrutou-se muitos jovens e indivíduos voluntários sem habilitações suficientes, formação profissional inicial e nem vocação para a docência. Esta experiência baseou-se no princípio introduzido nas zonas libertadas, durante a luta de Libertação Nacional, segundo o qual “aquele que estudou deve ensinar o que sabe àqueles que não sabem ou sabem menos.” Por outro lado, em 1976 foram criados Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), através da Portaria Ministerial nº 252/76, de 6 de Novembro.

¹¹³ . MEC. *Jornal do Professor* (1982). Ano II. Nº 10. P. 27.

¹¹⁴ . MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985* (em busca de fundamentos filosófico-antropológicos). Lisboa. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. 1995. pp. 149-163. Ver tb. MEC. *Jornal do Professor* (1981). Ano I. Nº 1. P. 9 e os Quadros 5 e 6.

Em 1977, as Directivas Económicas e Sociais do 3º Congresso do Partido Frelimo para o sector da Educação, orientavam o Ministério da Educação e Cultura para reciclar 3.000 professores para a elevação do seu nível político e pedagógico e formar anualmente cerca de 800 professores primários com 6ª classe e o curso de formação pedagógica, até 1980. Neste sentido, em 1978, foram abertos 4 Centros de Reciclagem de Professores Primários nas províncias de Niassa, Nampula, Sofala e Inhambane onde se promoviam cursos de 45 dias a 3 meses para professores e monitores com habilitações mínimas de 4ª classe. De 1977 a 1993 existiam no país 14 CFPP's para EP1.¹¹⁵

Para os Cursos de Formação de Professores Primários, até 1979, o nível de ingresso era de 6ª classe, porque eram poucos os alunos graduados com a 9ª classe do ensino secundário. A duração do curso até 1979 variava entre 6 a 9/10 meses e tinha como objectivo central, transmitir apenas noções básicas de Didáctica e alguns conhecimentos científicos, para que, o mais rápido possível, esses professores pudessem responder às exigências dessa fase.¹¹⁶

Para se garantir o cumprimento das metas definidas pelas Directivas Económicas Sociais e minimizar a falta de quadros que se fazia sentir nos diversos sectores económicos e sociais, em particular na Educação, o Presidente Samora Machel, anunciou a 8 de Março de 1977, a decisão do Partido Frelimo e Governo da RPM o encerramento dos níveis de 10ª e 11ª classes. Para fundamentar esta medida ele dizia que:

Há falta de quadros, especialmente professores, no sector da Educação. O colonialismo não formou professores moçambicanos e grande parte dos estrangeiros abandonou o nosso País. Simultaneamente, verificou-se um grande aumento do número de alunos, fruto da popularização do ensino e da confiança que as massas populares depositam nas nacionalizações. Este aumento não pôde ser acompanhado pela formação de professores a igual ritmo.¹¹⁷

Esta decisão alterou profundamente o carácter voluntário de ingresso na carreira docente e para outros sectores da vida económica e social, institucionalizando o sistema planificado e centralizado de afectação dos graduados da 6ª e 9ª classes, como alternativa possível para superar esta falta. No entanto, dadas as dificuldades e exigências nem sempre se tomaram em consideração a opção e

¹¹⁵ . MAZULA, Brazão, Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosófico-antropológicos). Lisboa. . Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa 1995. p.118

¹¹⁶ . MEC. Jornal do Professor. Ano 1. Nº 1 (1981). p. 10.

¹¹⁷ . Revista "Tempo". Maputo (337) (1976). (Moçambique).

vocação da pessoa. Neste contexto, até 1980 haviam sido formados 8.156 professores primários de 6^a + 6 /9 meses ou 1 ano.¹¹⁸

Formação de Professores Primários e o ensino da História no EP1 do SNE

A formação de professores com qualificação científica e pedagógica é uma das condições decisiva para a implementação do SNE, em particular, dos novos métodos de ensino introduzidos na disciplina de História, resultantes das suas exigências e, para que esta cumpra com o seu papel – objectivos do seu ensino no EP1. Assim, o Subsistema de Formação de Professores preconiza e propõe-se assegurar os mesmos objectivos e o aprofundamento da consciência patriótica e a sua elevação constante, através da formação inicial, em exercício e permanente dos docentes. A formação desenvolve-se através dos níveis Médio para docentes do ensino primário e Superior para os do ensino secundário e médio. Para o cumprimento destes objectivos foram concebidos um novo perfil do professor que pudesse responder às exigências do SNE e um modelo transitório de formação de professores primários. Segundo o modelo previa-se que o curso de 6^a classe + 1 ano fosse extinto em 1982, mas estendeu até 1986. A partir de 1983 seriam introduzidos os de 6^a classe + 3 anos e, em 1990, o de 7^a classe + 3 anos, aumentando assim os níveis de ingresso e duração dos cursos.¹¹⁹

Os efectivos graduados nos Centros de Formação de Professores Primários de 6^a classe + 1 ano, registaram um crescimento de 1976 até 1982 pois, em 1983 com a introdução do Sistema Nacional de Educação, parte destes Centros iniciaram a formação de professores primários de 6^a + 3 anos cujas graduações efectivaram-se pela primeira vez, em 1985. Contudo a formação de professores primários de 6^a + 1 ano continuou a desenrolar-se até 1987 em pequena escala. A partir de 1988, todos os Centros de Formação de Professores Primários do 1^o grau passaram a ministrar cursos de formação de 6^a + 3 anos.¹²⁰

Currículo de formação de Professores Primários do EP1 nos CFPP,s

Com a introdução do Sistema Nacional de Educação, foi concebido um novo currículo para a formação de docentes primários para o EP1, introduzido em 1983. Sendo assim, é importante fazer a sua análise para ver até que medida ele contribui para a preparação científica e pedagógica do professor primário para leccionar a

¹¹⁸ . Observa o Quadro 11: Evolução do processo de professores nos CFPP, 1976 -1980.

¹¹⁹ . SNE. Lei 4/83. Artigos 33, 34 e 35. Ver tb. o Organograma 8.

¹²⁰ . Observa o Quadro 12: Efectivos de professores primários do EP1 formados nos CFPP, 1981-1995.

disciplina de História de acordo com as novas exigências metodológicas, bem como detectar os seus nós de estrangimentos. O currículo de formação de Professores Primários do 1º Grau, vigente nos CFPP's, é constituído por três áreas, nomeadamente a formação científica, psico-pedagógica e metodológica, cuja carga horária total do curso é de 3.461 horas. A formação científica absorve 1.680 horas, a psico-pedagógica 550 horas e a metodológica 1.231 horas. Desta distribuição a disciplina de Metodologia do ensino de História possui 54 horas. A sua leccionação é introduzida a partir do primeiro semestre do 3º Ano do curso. Desta distribuição pode-se verificar que a formação metodológica, embora seja uma área de especialidade para o Curso de Formação de Professores Primários do 1º Grau, a sua carga horária é demasiadamente reduzida, e, muito mais ainda a da cadeira de Metodologia do ensino de História, correspondendo esta última 3.21% da carga total desta área.¹²¹

A relação teoria-prática, no actual currículo de formação de Professores Primários do 1º Grau, caracteriza-se por uma subordinação da prática à teoria, isto é, privilegia-se mais a formação científica ou geral do que a metodológica ou profissional, contrariando deste modo o objectivo central do Subsistema de Formação de Professores que é de assegurar uma sólida formação profissional aos futuros professores. Em suma o plano de estudos em vigor nos CFPP's não está devidamente harmonizado com as exigências do SNE.

Programas de História e de Metodologia do ensino de História dos CFPP's

Os programas e as novas estratégias metodológicas introduzidas no ensino da História, no EP1 do SNE, exigem que o aluno seja um sujeito activo no processo de ensino/aprendizagem e ao professor cabe a tarefa de orientá-lo, cativar o seu interesse e dinamizar as suas actividades, devendo orientar a pesquisa (a selecção das perguntas, a recolha da informação, etc.), organizar a ligação com a comunidade, chamar atenção sobre os testemunhos e fontes (sua pertinência para responder as questões). Será que os programas de História e de Metodologia do ensino de História, vigentes nos CFPP's, se articulam com os programas escolares de História em vigor e preparam científica e pedagogicamente o professor primário para a sua implementação eficaz desses novos métodos de ensino?

Analisando a questão constata-se que os actuais programas dos CFPP's foram introduzidos em 1983 e, desde então, poucas mudanças foram efectuadas. Com a

¹²¹ . CHICOTE, Francisco, Curriculum e Modelos de Formação de Professores Primários para o Ensino Básico: contribuição para a concepção e elaboração de um modelo de formação centrado no desenvolvimento de competências profissionais. Escola Superior de Educação de Setúbal, 1997. pp.18-23.

mudança do sistema social, económico e político no País, resultante da nova Constituição de 1990, no programa de História foi retirada da área de formação Político-ideológico, o capítulo de “Marxismo – Leninismo.” O Quadro 13 em anexo, dá uma visão geral e detalhada dos conteúdos. Enquanto que o de Metodologia do ensino da História mantém-se inalterável. O programa de História possui uma forte articulação com os do EP1, embora, haja uma ligeira desarticulação em relação às primeiras duas unidades da 4ª classe: “Todos temos uma História” e “A História da Nossa Localidade e dos Nossos País”.

O Programa de Metodologia do ensino da História é essencialmente teórico e está desarticulado com as metodologias (procedimentos metodológicos) do ensino do EP1, sobretudo da 4ª classe¹²². Esta constatação é reconhecida pelos próprios formadores e/ou “metodólogos” do ex-CFPP da Munhuana. Por exemplo, Benedita Rafael, professora de Metodologia de História reconhece a existência da desarticulação do programa de Metodologia do ensino de História com as de programas escolares vigentes, nos seguintes termos:

Em relação ao programa de Metodologia do ensino de História, sua articulação com as metodologias do EP1, neste âmbito, a articulação quase que não está visível. Porque afinal qual é a imagem do programa de Metodologia do ensino de História? Este programa tem em vista mais ou menos fazer uma abordagem do carácter do ensino da história, os problemas que o ensino da história apresenta, mais ou menos as principais bases para se poder trabalhar com a cadeira de história. Mas falta esta articulação, dessas teorias didáctico-pedagógica, dessas teorias metodológicas com as que são preconizadas no EP1... Há uma discrepância entre o próprio programa de Metodologia de ensino de história para os CFPP ou para a formação de 7ª + 3 anos com a prática pois, realmente os programas que a gente usa são de há muito tempo, não mudam. São programas que devido a sorte de estarmos a lidarmos com eles há bastante tempo e a experiência que a gente tem, tentamos na prática estabelecer esta relação mas que os próprios programas não fazem menção a esta articulação.¹²³

Por outro lado, o mesmo programa, não permite que o futuro professor seja treinado a pesquisar e reconstruir a história pessoal, da família, da escola, do bairro ou da comunidade onde está inserido e a utilizar testemunhas orais como fontes históricas, o que o capacitaria para orientar os seus educandos no método histórico e

¹²² . O actual programa de Metodologia do ensino de História foi concebido em Dezembro de 1982 e destinava-se para o Curso de Formação de Professores de História e Geografia de 6ª e 7ª classes (actuais 6ª e 7ª classes), do Antigo Sistema e chamava-se Programa de Didáctica da História. Ele foi reajustado ao longo do tempo mas sem se dar uma articulação com as exigências dos programas de História, do EP1/SNE (4ª e 5ª classes).

¹²³ . Entrevista feita a sra Benedita Benedita, professora de Metodologia de História do ex-CFPP da Munhuana, no dia 28/09/1998.

seus procedimentos, cumprindo deste modo com as exigências do SNE. Durante a formação os futuros professores não realizam visitas de estudo a museus e arquivos históricos, bibliotecas e lugares públicos de interesse histórico e/ou relacionados com os programas escolares para a recolha de informação necessária e para consolidação dos seus conhecimentos, sendo os formadores únicos recursos e “donos” do saber. Benedita Rafael, também reconheceu esta deficiência na formação ao afirmar que “Este trabalho não tem se feito. A forma de superação das dificuldades, quando as têm, eles consultam os professores metodólogos e então estes dão-lhes uma ajuda nesse sentido.”¹²⁴

Como forma de se tentar suprimir esta desarticulação os professores metodólogos com base nas suas experiências de docência e do conhecimento dos programas escolares, em particular, das exigências metodológicas no EP1, têm elaborado propostas de revisão do programa de Metodologia do ensino de História, embora sem nenhuma resposta positiva por parte da Direcção Nacional do Ensino Primário. Felizardo Solomone Chambo comenta a propósito:

Fizemos propostas e propostas e que ficaram nas gavetas. Inclusive já se mandaram propostas à Direcção Nacional do Ensino Primário. Já nos pediram propostas, o que eles fizeram só foi ajustar dizer olha, falta isto. O resto no sistema dos CFPP não há descentralização. Compete ao Ministério fazer reformulações do programa.¹²⁵

Com relação a formação de professores primários, a concepção e elaboração de programas ou currículo para os CFPP são da responsabilidade do Ministério da Educação, através da Direcção Nacional do Ensino Primário.

Benedita Rafael, sobre a proposta de revisão deste programa disse que durante os cursos de reciclagem ou capacitação dos formadores/instrutores foram feitas propostas de um programa de Metodologia do ensino da História reformulado que teria uma articulação e correspondência com as exigências metodológicas do SNE/EP1, porém, até 1998, ainda não tinham tido os resultados esperados, isto é, o programa reformulado.¹²⁶

Destes comentários conclui-se que o actual programa de Metodologia do ensino de História não permite treinar e preparar o futuro professor durante a sua formação nas metodologias do ensino/aprendizagem preconizadas nos programas

¹²⁴ . Entrevista feita a sra Benedita Rafael, professora de Metodologia de História do CFPP da Munhuana, no dia 28/09/1998.

¹²⁵ . Entrevista feita ao sr. Felizardo Solomone Chambo, professor de História e de Metodologia de História do ex- CFPP da Munhuana e actualmente do Instituto de Magistério Primário da Cidade de Maputo, no dia 01/10/1998.

¹²⁶ . Entrevista feita a sra Benedita Rafael, professora de Metodologia de História do CFPP da Munhuana, no dia 28/09/1998.

escolares da disciplina de História, do EP1. Esta deficiência é posteriormente reproduzida nas escolas primárias, onde o professor primário não observa os procedimentos metodológicos propostos nos programas escolares do ensino da História, no EP1.

Prática didáctico-pedagógica dos professores primários durante a formação

De acordo com o Plano de Estudos, apenas 10 semanas são consagradas à preparação e realização do Estágio, o que corresponde a 8,9% do período de formação. Este período, é extremamente curto tendo em conta os seus objectivos finais, nomeadamente familiarizar-se com os problemas da sua profissão; integrar-se na vida da escola; aplicar e consolidar os conhecimentos, habilidades e capacidades adquiridas no estudo teórico; desenvolver a capacidade de planificar, realizar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem; desenvolver o sentido de responsabilidade para com os resultados do seu trabalho; aquisição das qualidades de carácter e das normas de conduta que concretizam a personalidade do professor, etc. Segundo o Artigo 3, número 1 do Regulamento do Estágio para os CFPP's, o estágio realiza-se no 6º semestre, o último do curso.

O CFPP da Munhuana¹²⁷ não possui nenhuma escola anexa para as práticas didáctico-pedagógicas. Elas são feitas nas escolas primárias circunvizinhas e longíquas, nomeadamente, Escolas primárias do 1º Grau "Amílcar Cabral, Mikanjuine, Unidades 18, 22, 23, 24, Filipe Samuel Magaia e 25 de Setembro" e do 1º/2º Graus "da Munhuana, Mista de Chamanculo, Kurula, 7 de Setembro". O período destas práticas é bastante reduzido e não permite que os erros e as lacunas identificadas durante o estágio, sejam eficiente e atempadamente superadas por falta de tempo, fazendo com que os futuros professores os transportem para a prática de docência nas escolas primárias. Benedita Rafael reconhece esta constatação e comenta:

Este tempo realmente é muito pouco, muito pouco. Então, o professor de Metodologia deve ver os dias úteis consoante o horário e procurar dar as

¹²⁷ . O CFPP da Munhuana começou a funcionar em 1986, com o curso de 6ª classe + 1 ano de formação. Em 1987, o curso foi interrompido para se proceder a pequenas obras de reparação das instalações. Em 1988 retomou as suas actividades de formação, passando a duração do curso de 1 para 3 anos, mantendo-se o nível de ingresso de 6ª classe do Antigo Sistema. Até 1988 o CFPP funcionava apenas com a formação inicial de professores do 1º Grau do Ensino Primário e a partir de 1989 passou a ministrar também o Curso Nocturno para professores primários em exercício, sendo o perfil de entrada idêntico ao de formação inicial, e a duração do curso fixado em 5 semestres, pois estes professores são dispensados das práticas pedagógicas (estágio) por se considerar que ele já realizam nas suas próprias escolas. Até 1995 o Centro graduou 400 professores de formação inicial e 304 de formação em exercício. Esta informação foi extraída do Informe geral e actualizado, por ocasião da visita do Director de Educação da Cidade, no dia 3 de Agosto de 1995.

bases teóricas articuladas com o manuseamento dos próprios materiais[...].No próprio programa, o número de horas para as aulas simuladas é muito restrito. Só o capítulo de planificação tem 12 horas. Isso é muito insignificante para dar a teoria de planificação, para dar as técnicas da planificação e não é só isso que a planificação deve abarcar, também os alunos devem procurar pôr em prática essa planificação, o que é muito importante. Devido a exiguidade deste tempo, eles não têm tido a oportunidade de dar aulas simuladas ou terem o contacto com os alunos por que temos muitas escolas do EP1 aqui perto. Eles mesmos dentro do próprio horário do professor podiam coordenar com algumas turmas da 4ª e 5ª classes, iam lá, assistiam, davam uma e outra aula em vez de dar aulas simuladas entre eles. Podiam dar directamente às próprias crianças antes do estágio. Mas isso devido a este tempo muito reduzido não tem sido prático.

128

Como forma de se minimizar o problema de escassez do tempo disponível para a disciplina de Metodologia do ensino de História os professores metodólogos têm feito saltos de alguns itens do programa, dando algumas bases teóricas que julgam prioritárias para os formandos realizarem o estágio com o mínimo de preparação. Benedita Rafael comenta a propósito:

Por isso, certas vezes eu tenho usado como metodologia, em vez de seguir na rigorosidade o encadeamento dos temas do programa, eu tenho feito salto. Dou aquelas bases teóricas prioritárias. Pego no capítulo da planificação e completo outros temas depois deste. Então eles vão planificando algumas aulas enquanto estamos abordando outros temas. Só assim é que podemos sair. Realmente este tempo é muito restrito. Teria sido melhor, por exemplo, ou um ano ou introduzia-se esta cadeira de Metodologia de ensino de História no 2º semestre do 2º Ano e, no 3º Ano o 1º semestre seria uma consolidação, uma articulação da teoria e a prática não só entre eles, nas escolas, em fim. Assim, eles iriam aos estágios já mais ou menos maduros. Iam recolher nos estágios a experiência prática, concreta e relacionavam-na com a teoria e após o estágio o balanço a fazer seria realmente o ideal. Mas infelizmente os nossos programas não contemplam isso.¹²⁹

José Tchaúque, Director Geral do ex-CFPP da Munhuana, também reconhece esta exiguidade do período de estágio e comenta o seguinte:

Para a formação inicial considero um tempo bastante exíguo, juntando ao factor de os instrutores que devem acompanhar os estagiários serem ao mesmo tempo acompanhantes e docentes no centro de formação, o que não facilita que o instrutor durante os dois meses que o formando está no estágio

¹²⁸ . Entrevista feita a sra Benedita Benedita, professora de Metodologia de História do CFPP da Munhuana, no dia 28/09/1998.

¹²⁹ . Entrevista feita a sra Benedita Benedita, professora de Metodologia de História do CFPP da Munhuana, no dia 28/09/1998.

o acompanhem devidamente. Penso que talvez pensando-se num semestre somente de estágio seria o ideal, porque neste momento penso que o tempo não é suficiente. São 15 dias de aulas e os restantes dias, um mês e meio, são para a leccionação e o número das aulas de estágio leccionadas, permitem dar-se a avaliação, mas se fosse um pouco mais não seria demais.¹³⁰

A exiguidade do período de estágio faz com que os formandos não realizem práticas pedagógicas em todas as classes do EP1 o que lhes traz alguns problemas nos primeiros anos de docência. Jonas Abraamo Matola, antigo aluno do CFPP da Munhuana, avaliando o curso de formação de professores primário comenta:

É compatível com a prática, mas o próprio tempo de estágio não permite mais rotação a todas as classes. O estágio vai mais ou menos de 1ª à 2ª classe e se no 1º ano de serviço vai calhar com uma 5ª classe, isso trás um impacto negativo entre aquilo que viu na prática e o que volta a ver noutra realidade. Neste caso, por exemplo, a introdução de outras disciplinas como as Ciências Naturais e História na 4ª e 5ª classes que na 1ª e 2ª classes não existem. Daí que tem trazido um bocado de dificuldades. O tempo de estágio é praticamente de 6 meses mas divididos. Os primeiros dois meses são da assistência às aulas e nessa altura o professor faz mais ou menos a rotação em todas as classes e em pouco tempo da 1ª à 5ª classe. Faz aproximadamente duas ou três semanas numa classe. Eu fiz o meu estágio na 4ª classe depois passei para a 2ª classe, isso num espaço praticamente de 3 meses porque os primeiros 3 meses são mais ou menos para a rotação, mais para a informação.¹³¹

Por outro lado, O CFPP da Munhuana não possui programas e livros de alunos e de professores de História do EP1 suficientes para consulta, familiarização e uso durante o curso, preparação e prática do estágios, sendo os mesmos fornecidos pelos professores assistentes das escolas onde se realiza o estágio. Sobre esta situação, Benedita Rafael comenta:

[...] devido a exiguidade desses manuais os professores das escolas onde os nossos formandos estão a estagiar têm os apoiados, fornecendo manuais e outros materiais necessários e mesmo dando o apoio directo, explicando como tratar este e aquele conteúdo. Eles baseiam-se nos manuais, outros materiais que os próprios professores metodólogos lhes têm facultado, além das entrevistas ou consultas que eles direccionam aos professores metodólogos.¹³²

¹³⁰ . Entrevista feita ao sr. José Tchaúque, Director Geral do ex-CFPP da Munhuana e actualmente do Instituto de Magistério Primário da cidade de Maputo, no dia 07/10/1998.

¹³¹ . Entrevista feita ao sr. Jonas Abraamo Matola, professor da 5ª classe na Escola Primária "16 de Junho", no dia 15/09/1998.

¹³² . Benedita Rafael, idem. No entanto, os metdólogos que esta Instrutora se referem não têm nenhuma formação técnico- científica como tal. Eles apenas experiências adquiridas no terreno e uma soma de reciclagens e seminários.

Além do apoio das escolas onde se realiza o estágio, também os formandos têm os adquiridos tirando fotocópias ou no “*Dumba Nengue*”. Felizardo Solomone Chambo fala destas alternativas de obtenção dos programas e livros de História do aluno e do professor:

Quanto aos programas ninguém nos fornece. Eu mando os alunos procurar nas escolas. Eles de facto conseguem, fotocopiam e a partir de um, eles os multiplicam. Quanto aos manuais eles fazem o pedido nas escolas ou compram-nos no *Dumba Nengue*. Nós sinceramente desde que recebemos os livros aquando da reabertura deste Centro (1988). Então, em 1988 recebemos os livros, por parte da Direcção da Educação da cidade de Maputo. A partir daí nunca tivemos apoio material. Eu posso garantir que na nossa biblioteca não existe o livro revisto. Se eu trabalho com os livros daqui da biblioteca significa levar aqueles livros antigos e trabalhar com os alunos e peço-lhes favor para que comprem pois, já aparecem no *Dumba Nengue*. Desde o ano passado (1997) que nós colocamos a questão ao Director da Educação da Cidade e ele prometeu-nos. Mas sabe, este país é assim, promessas ficam aí. Daí que a solução é os alunos pedirem ou comprarem no *Dumba Nengue*.¹³³

A falta de programas e livros do aluno e do professor começou-se a sentir principalmente com a revisão dos mesmos, em 1995, e com a extinção do CFPP da Munhuana e a criação do Instituto do Magistério Primário da cidade de Maputo-IMAPM, em 1996. José Tchaúque, Director Geral desta instituição de formação de professores primários, explica a origem desta carência:

Assim que surgiu o IMAP.M nós sentimos dificuldades porque a partir da altura em que foram revistos os livros escolares nós ficamos praticamente ultrapassados. O livro que temos utilizado e em stock é o livro já ultrapassado. Fizemos contactos com a Direcção da Cidade assim como com a Direcção Nacional do Ensino Primário para ver se eramos contemplados na distribuição dos livros mas até este momento (Outubro/1998) ainda não fomos contemplados. Entretanto, por conhecermos a articulação que deve existir entre o IMAP e as escolas do EP1 e EP2 e os programas e, porque nós funcionamos com 60% de estudantes de formação em exercício, temos utilizado estes estudantes para nos trazer ou trabalharmos com materiais que eles têm nas escolas. Isso permite que o nosso graduado, os primeiros que tivemos em 1997 tenha saído com conhecimento do livro, de material que é exigido que se utilize no EP1 e a nossa luta é essa. No que diz respeito aos manuais do nosso instrutor tem se baseado nos programas do ensino primário, livros do aluno que os formandos em exercício nos trazem e quando se vai às práticas pedagógicas e se fazem as aulas simuladas. Portanto, esta

¹³³ . Entrevista feita ao sr. Felizardo Solomone Chambo, professor de História e de Metodologia de História do ex- CFPP da Munhuana e actualmente do Instituto de Magistério Primário da Cidade de Maputo, no dia 01/10/1998.

questão de material didáctico (livros do aluno, manuais do professor e programas de ensino) é o nosso *calcanhar de aquiles*.¹³⁴

A falta destes materiais não só tem o seu impacto negativo na formação dos formandos para o conhecimento e domínio dos objectivos, conteúdos e metodologias (procedimentos metodológicos) do ensino da História no EP1, como também para os próprios instrutores. Um outro problema que se levanta nas escolas primárias, por exemplo, os professores primários queixam-se da falta de divisão clara das aulas nos actuais programas revistos e compilados pela DNEP e, a mesma dificuldade é ressentida pelos formadores do ex-CFPP da Munhuana e do IMAP.M, conforme reconhece José Tchaúque:

[...]. Pode-se verificar também que essa situação tem embaraçado os nossos formadores porque não têm os livros actuais do aluno e do professor e mesmo os professores em exercício nem todos têm. Nós temos exigido que os próprios instrutores consigam obter esses instrumentos, fotocopiando ou os adquirindo de algum modo, talvez na Distribuidora Nacional de Material Escolar (DINAME). Sempre que nós pedimos esses livros dizem-nos que não foram suficientes este ano, vamos ver se no próximo ano seremos contemplados porque são necessários tanto para o formador como para o formando durante o processo de formação até ao fim do estágio.¹³⁵

Da análise destas entrevistas e seus resultados conclui-se que há falta de divisão clara das aulas nos actuais programas revistos e compilados pela DNEP, uma insuficiência e desajustada inserção das práticas pedagógicas no processo de formação de professores, o que não permite os formandos adquirir e consolidar os conhecimentos, as capacidades e habilidades definidos no programa de Metodologia do ensino de História, bem como pelo regulamento de estágio. Por conseguinte, os professores primários para o EP1 saem dos CFPP's sem nenhum conhecimento e domínio dos objectivos, conteúdos e metodologias (procedimentos metodológicos) do ensino preconizados nos programas escolares, em particular para leccionação da disciplina de História na 4ª e 5ª classes.

Esta situação resulta de várias causas, tais como o período da introdução e duração da cadeira de Metodologia de ensino da História (último semestre do curso), resultando no salto de alguns itens do programa; o tempo reduzido para as práticas pedagógicas e a consequente falta de um estágio completo a todas as classes do EP1, por parte dos formandos, bem como a falta ou fraco acompanhamento dos mesmos

¹³⁴ . Entrevista feita ao sr. José Tchaúque, Director Geral do ex-CFPP da Munhuana e actualmente do Instituto de Magistério Primário da cidade de Maputo, no dia 07/10/1998.

¹³⁵ . Entrevista feita ao sr. José Tchaúque, Director Geral do ex-CFPP da Munhuana e actualmente do Instituto de Magistério Primário da cidade de Maputo, no dia 07/10/1998.

pelos professores metodólogos; falta de programas de ensino, livros de aluno e de professor de História, tanto os antigos como os revistos, para consulta, familiarização e uso durante a formação, preparação e práticas pedagógicas. Como alternativa os formandos tentam adquiri-los no mercado informal, mais conhecido por “*Dumba Nengue*” e, através de fotocópias ou empréstimos junto das escolas onde realizam o estágio.

Os Relatórios das Comissões Técnicas do Ministério da Educação confirmam esta conclusão. Eles são convergentes ao concluir que constituem os constrangimentos na formação dos professores nos CFPP,s os seguintes factores “O nível baixo de ingresso de 7ª classe, é muito baixo; insuficiência e desajustada inserção das práticas pedagógicas e do estágio no processo de formação; pouco impacto do estágio e das práticas pedagógicas; ausência e/ou insuficiência de manuais de apoio e de programas escolares (EP1), ausência de subsídios salariais aos metodólogos; ausência de um sistema de formação contínua; qualidade de ensino muito baixa, pela falta de meios e persistência de metodologias de ensino ultrapassados (recurso à memória, à verbalização, à reprodução escrita e pouca atenção ao saber fazer;).”¹³⁶ É importante realçar que o contínuo uso de métodos de ensino ultrapassados nos CFPP’s tem por consequência, a sua reprodução, uma prática comum nas escolas primárias, em particular nas aulas de História.

Sendo assim, e por consequência, as crianças não são iniciadas ao Método Histórico conforme preconizam os programas de História do EP1. Isto significa que no actual sistema de ensino não existe na prática uma ruptura com os métodos anteriores do ensino da História. Por outro lado, também se conclui que as revisões dos programas escolares não se reflectiram no programa de Metodologia do ensino de História e, por conseguinte, não existe grandes diferenças entre os professores com formação de 6ª +1 ano, 6ª +2 anos e 6ª/7ª + 3 anos, isto é, entre os que foram formados antes e depois da introdução do Sistema Nacional de Educação.

4.8. Instrutores dos Centros de Formação de Professores Primários

Os resultados da formação de professores na sua componente científica, didáctica e pedagógica desde os primeiros anos da Independência Nacional e a situação actual remete-nos a fazer também uma breve análise do papel e do desempenho dos instrutores ou formadores de professores primário. Esta análise talvez nos permita buscar outras causas do insucesso científico, psico-pedagógica e metodológico do actual docente formado nos CFPP’s. Para se garantir a formação e

¹³⁶ . CARRILHO, Fátima (Coord.), (1993). Plano Director da Educação Básica. Comissão Técnica sobre “Desenvolvimento Curricular”. pp. 10-24 e “Formação de Professores”. pp. 18-23.

reciclar os professores não bastava criar Centros, era necessário também ter instrutores/formadores. Em 1975 quando o País conquistou a sua independência, não havia quadros moçambicanos formados para esta área de educação. Os instrutores que substituíram os antigos tinham um baixo nível académico e sem experiência profissional. Era também imperiosa a sua formação.

Todavia, não existe em Moçambique, desde o período colonial e mesmo após independência, nenhuma instituição de formação de formadores e metodólogos. Os actuais em exercício nos CFPP's foram formados no Centro de Formação e Quadros, na UEM/Faculdade de Educação, antigos Magistérios Primários, nos Institutos Médio Pedagógicos, CFPP's, EFEP's, EHPP, etc.¹³⁷ Até 1990 foram formados 265 instrutores, dos quais nenhum têm formação de especialidade como metodólogo do ensino de História, apenas possuem a experiência, cursos de capacitação ou reciclagem e seminários que de vez em quando frequentam.¹³⁸

Em 1993 existiam 280 Instrutores nos 14 Centros de Formação de Professores para o EP1 e nos 4 Institutos Médios Pedagógicos para o EP2, destes apenas 56 possuíam qualificações mínimas para trabalharem como formadores. Contudo, se reconhece que a maioria tem uma formação inadequada e heterogénea, principalmente na área metodológica.¹³⁹

As entrevistas feitas com os instrutores do antigo Centro de Formação de Professores da Munhuana e alunos do Instituto do Magistério Primário da cidade de Maputo, confirmam a insuficiência profissional dos formadores na área de metodologias. Felizardo Solomone Chambo comenta:

Os professores que entravam no CFPP saíam do Centro de Formação de Quadros de Educação e da Faculdade de Educação. A Faculdade de Educação tinha uma outra perspectiva, na minha lógica, formar professores do ensino geral, não para aqueles que vão ensinar metodologias. Daí que como consequência surgem adaptações ou a pessoa que é entregue o programa é adaptada. Posso dizer que é adaptada e que eu próprio fui adaptado[...]. Há dificuldades por causa da própria perspectiva de formação do indivíduo e temos um currículo ligado à formação de professor para o ensino geral e um currículo para a formação específica que é a área das metodologias, já que não aparece um curso [...], ele só se limita a dar história, a dar algumas orientações de como ensinar e fica por aqui.

¹³⁷ . Observa o Quadro 14: Formação profissional dos Instrutores/Formadores, até 1990.

¹³⁸ . Observa o quadro 114: Formação profissional dos Instrutores/Formadores, até 1990.

¹³⁹ . CARRILHO, Fátima (Coord.), Formação de Professores, 1993: 17-29.

Anatalina António, sobre o mesmo problema comenta:

[...] que as pessoas a digam, têm em mente uma verdade que dói para aqueles que não querem ouvir. O ensino de História de facto para o EP1, se formos a analisar com profundidade corre de facto graves crises ou graves erros a partir da formação do próprio professor. Vejamos, para a formação deste professor em termos de metodologias do ensino de história carece de facto de professores formados nesta cadeira que muitas das vezes não encontramos nas nossas instituições de formação. Encontramos apenas professores que só são professores de história [...], e não têm metodologias para transmitir para este professor que por sua vez deve ser capaz de transmitir aos seus alunos.... Hoje o que se diz é que não temos professores para estas disciplinas, que são as metodologias. Estou no curso de 10^a +2 anos, não tenho um professor que de facto dá aulas de metodologias. Por exemplo, o professor que temos de metodologias de Matemática é professor só formado em Matemática. É lhe difícil transmitir este conhecimento de uma metodologia, como dar uma aula de Matemática, como trabalhar com uma aula de Matemática, porque ele só é formado em Matemática e não em Metodologias de ensino de Matemática.¹⁴⁰

Neste contexto, conclui-se que entre outros factores conjunturais que contribuem no processo de formação do professor primário para a baixa qualidade científico-pedagógica dos docentes que saem dos CFPP's é a fraca preparação científica e profissional dos instrutores como metodólogos.

4.9. Impacto dos programas de História e de Metodologia do ensino de História na docência da História no EP1

Os actuais programas de História e de Metodologia do ensino de História em vigor nos Centros de Formação de Professores Primários estão desarticulados com os programas escolares do Ensino Primário, do 1º Grau, do Sistema Nacional de Educação, principalmente o de Metodologia. Para agravar esta situação a disciplina de Metodologia do ensino de História é introduzida no último semestre do curso de formação e possui uma carga horária bastante reduzida, atendendo e considerando que é neste período que se deve leccioná-la, preparar e realizar o estágio dos formandos. Por outro lado, a falta de programas escolares de História do EP1 e de livros do aluno e do professor no CFPP, necessários à formação de professores e para apoiar as aulas da cadeira de Metodologia de História, constitui uma lacuna na preparação dos futuros docentes.

Neste contexto, conclui-se que os professores primários formados pelos CFPP's não têm qualidade científico-pedagógica para leccionar esta disciplina. Eles

¹⁴⁰ . Entrevista feita a sra Anatalina António, Direcção distrital de Educação/D.Urbano nº 3, na sua redência, no dia 01/10/1998.

saem da formação sem conhecer e dominar os programas (principais objectivos, conteúdos e metodologias) do ensino da História da 4ª e 5ª classes, comprometendo desta maneira o seu cumprimento. Aceitando que o actual Plano de Estudo para os CFPP's apenas privilegia a formação científica/geral, na prática, o que se constata nas escolas primárias é que muitos professores, nem sequer atingem o domínio científico preconizado de certos conteúdos programáticos de história da 4ª e 5ª classes e muito menos das metodologias do ensino (procedimentos metodológicos). A mesma conclusão é confirmada pelo Relatório da Comissão Técnica do MINED ao afirmar que "O graduado dos CFPP's não está devidamente habilitado a leccionar, correctamente, o EP1, tendo muitas dificuldades no domínio do Português, da Matemática, das Ciências, da História e na aplicação adequada das metodologias de ensino"¹⁴¹. Por exemplo, a grande parte dos docentes entrevistados nem conseguiram definir de forma elementar o conceito, o papel ou principais objectivos e metodologias de ensino da História neste grau como se constata através da leitura dos resumos das entrevistas que se seguem.

Sobre Conceito de História

Para corroborar a afirmação colocou-se aos professores a seguinte questão: O que é a História ou para que serve a História? Uns responderam outros não. A seguir apresentam-se algumas respostas obtidas nas entrevistas com alguns professores das escolas primárias, da cidade de Maputo:

A história serve para as crianças saber o que era a nossa vida, o que mudou na saúde e na educação e por que é que os nossos avôs não puderam estudar.

Bem,[...] ehh [...], eu não estou preparado para esta pergunta.

A História é para mais ou menos conhecer o que é a vida nos tempos, como é que as pessoas viviam naqueles tempos, essas coisas todas.

A História para mim, é para sabermos o que aconteceu nos tempos, o que está a acontecer agora, para depois daqueles acontecimentos ver se dá para mudar a maneira de vida.

Bom, para mim a história serve para conhecer a vida do passado e relacioná-la com a vida do presente.

Para a actualização dos conhecimentos, por exemplo, quando falamos de coisas de muito tempo, as crianças ficam a saber como é que os nossos antepassados viviam, etc.

Penso que é mais um informe sobre o passado, o presente e perspectivarmos o futuro.

¹⁴¹ . CARRILHO, Fátima (Coord.), (1993). Plano Director da Educação Básica. Comissão Técnica sobre "Desenvolvimento Curricular". 1993: 10.

O ensino da História serve para nos transmitir os acontecimentos passados e actuais. A História serve para dar informação aos alunos para saber aquilo que passou já nos anos[...] para pelo menos ter uma noção daquilo que foram ou viveram os nossos antepassados, os impérios que já houveram para ter isso na mente e mais tarde vão se completar nas classes mais avançadas. O mais importante na história da 5ª classe na escola primária é a questão de informar ao aluno para saber o que se passou nos anos passados.

O ensino da História serve para nos transmitir os acontecimentos passados e actuais.

A história ensina o passado e o presente ao aluno e precisamente também o futuro.

Para que o aluno saiba relacionar o passado com o presente.

Eu acho que serve para acompanhar o nível da vida social partindo do passado, presente para o futuro.

Eu acho que as pessoas dão a história para saberem algo do passado para serem capazes de contar o que ouviram.

A história eu penso que serve para nós reflectirmos o presente, o passado e o futuro.

Sobre Papel/ principais objectivos do ensino da História no EP1

Para melhor percepção do nível de conhecimento que os professores possuem sobre Papel/ principais objectivos do ensino da História no EP1 colocaram-se em debate as seguintes questões: O que se pretende com o ensino da História no EP1 ou quais são os principais/grandes objectivos do ensino da História no EP1 ou ainda, o que é que se pretende cultivar nos alunos em termos de valores cívico e patriótico no ensino da História no EP1? As respostas que se seguem mostram que os professores primários não conhecem o papel principal ou os objectivos do ensino de História na 4ª e 5ª classe.

Bem, isso não posso precisar. Eu leio o programa mas conhecer os seus principais objectivos não é tão fácil.

É para o aluno entender o que se passou no passado, entender o que se passa hoje e imaginar o futuro.

É para a criança saber o que era a nossa vida, o que é que mudou na saúde, educação, por que é que os nossos avôs não puderam estudar. Portanto, na disciplina de História nós iniciamos as crianças ao conceito do passado para compreender o presente.

Tenta-se cultivar os factos que já se deram no passado para compreenderem o desenvolvimento actual e assim para se preparar para a vida no futuro.

A História é para mais ou menos conhecer o que é a vida nos tempos, como é que as pessoas viviam naqueles tempos, essas coisas todas.

No meu entender é mais para a criança começar a sentir a necessidade de investigar[...] e que a partir daí ela toma conhecimento de certos factos. Acho que no fundo é isso.

[...], é para a criança ver que tem muitas histórias das outras pessoas, da escola e outros, por exemplo nos tempos este país estava nas mãos das outras pessoas[...].

Não os conheço bem...não posso mentir.

Eu penso que tem um papel muito importante, cultiva o aluno de modo a não ter surpresa em frente. Isto porque o que se viveu no passado é praticamente a continuidade.

Nós ensinamos a história no EP1 para o conhecimento do tempo passado e presente e pôr o aluno a perspectivar, imaginar mais ou menos o que é que vai ser, se 5.000 anos atrás foi o que se fala e daqui a 10 anos o que vai ser[...].

[...], é dar a informação daquilo que os nossos antepassados viveram desde o ano 1.000 na 1ª página da história e dar sequência de tudo o que aconteceu nos impérios, tudo o que aconteceu até chegar ao tempo da Frelimo, aquelas organizações que se juntaram e formaram um Partido. Aquela informação toda é para mais o aluno ter um conhecimento, só ter uma noção o que é a história, o que aconteceu efectivamente.

É o relacionamento de todos os factos.

São para acompanhar o nível de vida social, partindo do passado, presente e perspectivar o futuro. Portanto, a criança tem que estar em condições de acompanhara vida dos nossos antepassados, o presente e perspectivar o futuro.

Eu acho que as pessoas dão a história para saberem algo do passado para serem capazes de contar o que ouviram.

Acho que com a história da 4ª classe é para dar-se a noção do espaço e do tempo ao aluno para se situar no presente e perspectivar o futuro.

O que se pretende no ensino da história é falar da nossa história, da nossa vida, da cultura do nosso país porque dantes nós só conhecíamos a cultura do colono.

Bom, esse objectivo é pouco difícil. Eu acho que nós ensinamos a história no EP1, na 4ª classe, para as crianças por exemplo nós no nosso tempo não aprendíamos a nossa história, aprendíamos a História de Portugal mas hoje após a independência a criança deve aprender a nossa História.

Sobre Principais metodologias (procedimentos metodológicos) preconizados nos programas escolares de História, do EP1.

A desarticulação do programa de Metodologia do ensino de História com as metodologias preconizados nos programas escolares de História, do EP1, tem o seu impacto negativo no processo de ensino/aprendizagem desta disciplina. A maioria dos professores primários não as conhecem e nem as dominam. Se alguns as conhecem não as aplicam e dão preferência ao método expositivo e perguntas em prejuízo da iniciação e desenvolvimento do método histórico e seus procedimentos metodológicos. Os docentes reproduzem no ensino da História o esquema metodológico adquirido durante a sua formação nos CFPP,s. Como consequência, eles não orientam os alunos para a pesquisa e recolha de informação para a reconstrução da história da escola, do bairro e, por conseguinte, o conceito de fonte, a consciência do passado e histórica são deficientemente desenvolvidos na criança.,

limitando-se apenas a passar resumos no quadro e ela a copiá-los, para a sua memorização e reprodução.

Por outro lado, a maioria dos professores que vem dando aulas desde o período colonial prefere continuar com o método expositivo e perguntas porque pensam que é mais fácil o aluno memorizar e reproduzir os conhecimentos do que os métodos histórico e seus procedimentos e o Regressivo que são preconizados e fundamentais no EP1, e, em particular na 4ª classe. Por exemplo, Absalão André Tobela comparando as metodologias do ensino da história do tempo colonial com as do SNE, comenta:

Era mais fácil naquele tempo, por exemplo, porque a história colonial, tinha questionário e resposta à pergunta e a criança tinha de ler e decorar a resposta e pergunta. Não era como agora que a pessoa tem que mesmo ter gosto do que é a história, para que serve. Aquilo era empinar para poder responder, também não era por escrito, era só oral, se não me falha a memória era assim. Mas agora não é isso. É preciso a pessoa estar bem preparada e entender, estar também bem abalizada em termos de português para poder decifrar aquelas mensagens e interpretar bem e compreender. Os métodos do colono eram mais sintéticos, agora aqui a pessoa tem que ser muito analítico e [...] ali era muito fácil porque os livros eram permanentes e traziam perguntas e respostas. Mas agora o professor tem que ler e analisar se a resposta é esta ou não.¹⁴²

A fraca preparação pedagógica dos professores também se reflecte no desvio do *método Regressivo* por não compreender a sua importância na condução da criança para aprender a interrogar o passado, o conceito de fonte, a iniciação à pesquisa e à recolha de informação, etc., permitindo-lhe assim, a conquista de uma consciência histórica e simultaneamente uma iniciação ao método histórico. Como consequência, os professores primários optam deliberadamente pelo método Progressivo. Maria Isabel Omar é um dos exemplos do desvio do método Regressivo, quando em jeito de crítica e sugestão, comenta:

Na Unidade 3: 'A História da Luta Armada de Libertação Nacional' [do livro aluno, da 4ª classe, pp. 46-95], vem primeiro 'O dia da Independência: 25 de Junho de 1975', depois é que vem 'O início da luta armada'. Quer dizer, em vez de eu seguir como está primeiro, tenho que dar 'O início da luta armada' depois é que vem a independência. Quer dizer, a sequência devia começar da luta armada e depois a independência. Então somos obrigados a saltar para depois dar a independência.¹⁴³

¹⁴² . Entrevista feita ao sr. Absalão André Tobela, professor na Escola Primária "7 de Setembro" desde 1980. Actualmente frequenta o curso de 7ª classe + 3 anos, no ex-CFPP. É professor primário desde 1967.

¹⁴³ . Entrevista feita a sra Maria Isabel Omar, professora na na Escola Primária "7 de Setembro" desde 1980.

Os professores primários porque não são preparados ou treinados para fazer *pesquisas e recolha de material* para a reconstrução da história pessoal, da escola, do seu bairro ou aldeia e nunca realizam visitas de estudo a museus e arquivos ou lugares históricos e estabelecer uma ligação escola-comunidade, durante a sua formação, também não orientam as crianças no sentido da concretização destas actividades práticas. Embora reconheçam que os programas de História do EP1 preconizam a necessidade de se desenvolver estas capacidades e habilidades. Josina Alexandre Cumbane reconhece a importância destes procedimentos metodológicos e comenta:

Eu acho que as metodologias do ensino da história sugeridas pelo programa são boas e eu acho que se devia levar as crianças para visitas de estudo porque isso é muito importante. As pesquisas ou investigações individuais ou em grupo sobre a história da escola, do bairro e outros temas são também importantes para a aprendizagem das crianças e dá muita falta [...]. Mas tenho desenvolvido o conceito de fonte mando os alunos consultar os seus pais conforme recomendam as próprias actividades inseridas no livro e no manual do professor. Também durante as aulas fizemos a comparação entre o passado colonial e o presente onde eles ficam a saber o que é que mudou, por exemplo na saúde, educação e no trabalho.¹⁴⁴

As crianças não são orientadas para fazer a *pequisa e recolha de material* para a reconstrução da história da sua Escola e os professores desenvolvem em alguns casos esta actividade individualmente. Todos os anos, eles reproduzem os seus registos e/ou apontamentos e passam-nos no quadro para os copiá-los depois de uma exposição oral. Berta Pedro confirma esta constatação e comenta nestes termos:

Para a reconstrução da história da escola foi através de professores que estiveram aqui, que trabalharam no tempo colonial. Utilizávamos os seus resumos. As crianças não foram envolvidas nessas pesquisas, só no primeiro ano que dei a 4ª classe. Nós reconstruímos a história da escola na base das respostas do ano anterior. É dali mesmo que nós tiramos. São os mesmos resumos que nós utilizamos. Este ano não fizemos.¹⁴⁵

As *visitas de estudo* orientadas para a disciplina de história nunca foram feitas ou já não são realizadas desde que houve o incidente do Jardim Zoológico, no dia 1 de Junho de 1997. A Direcção da Educação passou a proibir as escolas de as realizar.

¹⁴⁴ . Entrevista com a sra Josina Alexandre Cumbane, professora na Escola Primária "Filipe Samuel Magaia" desde 1981, no dia 14/07/1998. Ela lecciona a 4ª classe.

¹⁴⁵ . Entrevista feita com a sra Berta Felicidade Carlos Pedro, professora da Escola Primária "16 de Junho", no dia 15/09/1998. Ela lecciona a 4ª classe.

Esta informação tive a oportunidade de obtê-la em todas as escolas primárias onde realizei entrevistas. Josina Cumbane comenta:

Nós já não fazemos visitas de estudo desde que se deu aquele incidente do Jardim Zoológico, no dia 1 de Junho de 1997. Mas antes levávamos as crianças para os Museus de Revolução e da História de Arte Militar porque é mais simples trabalhar assim, por exemplo, agora quando estávamos a dar 'A História da Luta Armada de Libertação Nacional', usar o método directo.¹⁴⁶

A ligação escola-comunidade como método para socializar o conhecimento histórico, também não tem sido desenvolvida pelos professores. Muitos não deram justificação e alguns tentaram invocar a mudança de atitudes e valores da sociedade, onde quando os testemunhos são solicitados para ir falar com as turmas ou crianças exigem pagamentos monetários. Sebastião César Mahumane comenta:

Infelizmente não tenho feito intercâmbio escola-comunidade apesar dos programas recomendarem isso. Também por os próprios pais estarem desenquadrados nos actuais programas. Mesmo quando leccionava a 4ª classe sempre tive dificuldades de trabalhar com a comunidade conforme recomendam os programas. Houve tempo em que se conseguia trazer alguns encarregados de educação para a escola, por exemplo, para virem contar a história do bairro. Quando trabalhei na Escola Primária 'Unidade 16' foi possível trazer o secretário do bairro, um indivíduo mais velho. Também foi possível na Escola Primária '16 de Junho' mas agora como os tempos mudaram as pessoas quando são solicitadas já estão a ver dinheiro acima de tudo e também depende do relacionamento que houver entre a escola e a comunidade.¹⁴⁷

Outros professores por estarem descontentes, deixaram de convidar membros da comunidade para as suas escolas para dialogar com as crianças sobre alguns temas que podiam ser testemunhados pelos actores directos. Por exemplo, este comentário dum professor anónimo mostra isso:

Por exemplo, a nossa escola é 7 de Setembro, tem-se convidado pessoas das Forças Armadas. Elas vinham dar palestras mas agora essas coisas desapareceram. Eu infelizmente não por descurar uma parte dessas coisas... não me sinto motivado para dar continuidade[...], mas tenho feito esforço para transmitir de como se pede! (O entrevistado mostra-se frustrado e revoltado). Ele depois explica-se porque está revoltado. Eu estou fora de mim. Não estou motivado. Sinceramente não estou motivado porque eu acho que nesta área de educação nós costumamos dizer que semeamos e vimos. Se semeamos isto é

¹⁴⁶ . Entrevista a srª Josina A. Cumbane, professora na Escola Primária "7 de Setembro", no 14.7.1998.

¹⁴⁷ . Entrevista feita ao sr. Sebastião César Mahumane, professor na Escola Primária "7 de Setembro", no dia 14/07/1998. Actualmente lecciona a 5ª classe.

para colhermos. Sabemos se é para colhermos e sabemos se isto que estamos a semear não vai germinar. Então nós vimos que semeamos bem uma coisa e não somos valorizados. Isto também desmotiva[...]. O governo não vai-se lembrar de nós.

A maioria dos professores primários em virtude da sua deficiência científica não domina certos *conteúdos temáticos* dos programas do ensino da História do EP1 e nem tem a percepção metodológica da sua organização e do seu sentido histórico e, denunciam ainda a falta de conhecimentos mínimos de história apesar da sua formação inicial de 6^a/ 7^a classe + 1/3 anos. As entrevistas que se seguem são exemplos destas insuficiências:

Quanto a esta disciplina de História, para começar não temos material, era necessário material. Por exemplo, quando se fala de Tchaka, nem eu vi esse Tchaka, não conheço nem a fotografia dele. Então só falamos ao alto do Tchaka mas para ver assim um cartaz para ver como ele era ou o material dele nada.¹⁴⁸

Para nós na 4^a classe, a partir das guerras de resistência, já temos dificuldades [a entrevistada refere-se à 3^a Unidade: 'O Povo Moçambicano sempre resistiu ao colonialismo português', do livro de História. 4^a classe, edição revista, 1995. pp. 50-95]¹⁴⁹

Sinto algumas dificuldades na 5^a classe, sobretudo na Unidade 2 'Reinos e impérios antigos: o império Marave e os reinos yao', do livro de 5^a classe, História da Minha Pátria; edição revista; 1995. pp. 26-30. Mesmo eu que sou professor sinto dificuldades para transmitir aos meus alunos. Quando avaliamos os nossos alunos tiram negativas.¹⁵⁰

Os temas 'Temos machambas e criação de animais'. Isso não tem interesse. Aqui não temos machamba; 'A aldeia tem uma cooperativa de carpinteiros' e nós não estamos numa aldeia, estamos na cidade. [o entrevistado refere-se à 2^a Unidade: 'A História da nossa Localidade e dos nossos pais', do livro de História. 4^a classe, edição revista, 1995, p.19]¹⁵¹

Há alguns temas que aparecem no livro do aluno que já estão um pouco ultrapassados. Por exemplo, o tema que fala da história da escola [Unidade 1 - 'Todos temos uma história: a tua escola também tem uma história', O Meu Livro de História. 4^a classe, edição revista, pp. 12-13]. Nós temos cá um senhor a quem temos consultado e explica-nos muita coisa porque já está há anos a trabalhar aqui, desde o tempo colonial. A história do bairro, este tema está um pouco ultrapassado. É um

¹⁴⁸ . Entrevista feita a uma professora da Escola Primária do "Alto Maé", no dia 08/10/1998.

¹⁴⁹ . Entrevista feita a uma professora da Escola Primária "16 de Junho", no dia 15/09/1998.

¹⁵⁰ . Entrevista feita a um professor da Escola Primária "3 de Fevereiro", no dia 28/08/1998.

¹⁵¹ . Entrevista feita a um professor da Escola Primária "3 de Fevereiro", no dia 28/08/1998.

tema que não damos aos alunos. [Unidade 2 - 'A História da nossa Localidade e dos nossos pais', O Meu Livro de História. 4ª classe, edição revista, pp. 12-13].¹⁵²

Estas entrevistas mostram também que para além das insuficiências científicas dos professores primários a maioria destes não conhece e nem compreende o princípio metodológico que orientou a concepção dos programas escolares e do livro do aluno pois, segundo o documento "Considerações Prévias" "A escola, o bairro, a aldeia ou a cidade onde a criança vive, tem história. A partir do meio mais próximo, a criança aprende a extrair evidências do passado interrogando-se e interrogando os outros. Todas as oportunidades poderão ser exploradas para despertar no aluno a necessidade de interrogar o passado, o que o levará, entre outros, ao conceito de fonte: como sabemos...?, quem nos pode dizer como era antes?..." Neste sentido, os professores deviam leccionar em primeiro plano os conteúdos que se identificam com o meio mais próximo da criança, conforme sendo ele urbano ou rural, e fazer complementaridade com os demais.

Por outro lado, os professores primários também não compreendem que as crianças da 4ª classe não são as mesmas, elas vão-se sucedendo em cada ano lectivo. Por isso, as que vão entrando nesta classe precisam da iniciação à história e ao método histórico, desenvolvendo nelas as capacidades, habilidades e atitudes preconizadas no programa do ensino da História. No entanto, o que se constata nas escolas, é que face às insuficiências científicas e pedagógicas do professor e da ineficiência das estruturas da Inspeção Pedagógica, os docentes deixam de leccionar estes conteúdos porque os consideram uma "repetição desnecessária".

Um outro problema que se constata na 4ª classe, está relacionado com a Unidade 2: "*A História da Nossa Localidade e dos Nossos Pais*", onde alguns temas não são leccionados porque os pais da criança não viveram o período colonial, isto é um facto real. Mas o material em si dá possibilidades de se trabalhar com os avós da criança ou outras pessoas mais idosas da comunidade que viveram ou que tenham conhecimentos sobre esse período. Pois, a reconstrução da história da localidade pela pesquisa juntos destes (pais, avós, pessoas idosas da comunidade), é o momento em que o aluno entrará, pela primeira vez, com o seu quotidiano ou presente confrontando-o com o da geração dos avós, bisavós ou habitantes do bairro ou aldeia, e aperceber-se-á do profundo significado do colonialismo na História nacional. Deste modo, a criança estabelece e desenvolve a capacidade de interpretação e comparação, comparando o passado colonial e o presente.

Neste sentido, pode-se concluir que os professores primários não cumprem com o programa do ensino de História da 4ª classe, em termos do seu papel e

¹⁵² . Entrevista feita a uma professora da Escola Primária "3 de Fevereiro", no dia 28/08/1998.

objectivos na escola primária. Para a 4ª classe, as escolas consideram matérias de difícil leccionação a Unidade 1: “Todos temos uma história”, principalmente “A tua escola também tem uma história; A história da aldeia comunal; A história da minha escola e a realização das respectivas actividades” e a Unidade 2: “A História da nossa Localidade e dos nossos Pais”, sobretudo os temas “A vida dos nossos pais no tempo colonial; Como era a escola; Como era o trabalho; O tempo dos nossos pais e o nosso tempo; O que mudou na educação; O que mudou na saúde; O que mudou no trabalho.”¹⁵³ Para o efeito as escolas fundamentam-se nos argumentos que se seguem:

Nos três primeiros temas, torna-se difícil leccioná-los uma vez que as escolas não possuem bibliografias das escolas nem dos seus bairros. Carece-se de fontes, para além de que a criança não tem capacidade suficiente de investigação e pesquisar. Nas actividades imaginemos um pai nascido após independência, a quem o seu filho vai perguntar, se nem pai sabe historicamente o passado!¹⁵⁴

Na 5ª classe, tanto as entrevistas como o inquérito mostram que os professores primários não estão preparados cientificamente para leccionar a Unidade 2: *Reinos e impérios antigos*, em particular os temas Manyikeni e o comércio do interior, o império Marave e os reinos yao, os Prazos do vale do Zambeze. Os argumentos apresentados e que se seguem confirmam esta conclusão.

Manyikeni localiza-se em Vilanculos a 50 km da baía. Como se explica a existência duma capital do outro lado do grande Zimbabwe? Não se clarifica se Manyikeni nasceu como uma ‘sucursal’ do grande Zimbabwe. Há uma passagem que diz ‘No Zimbabwe de Manyikeni....’ [refere-se ao subtema “Os chefes e os camponeses”, 2º parágrafo, p. 16, do livro aluno, edição revista, 1995], para dizer que ou dar a entender que há dois Manyikeni, o do Zimbabwe e do Vilanculos em Inhambane. A matéria não está bem clarificada.¹⁵⁵

Constatou-se que os professores primários têm pouco domínio dos conceitos dos programas de História do EP1 e não sabem interpretá-los ou torná-los concretos, poucos têm o Livro do professor pois, nunca mais foram reproduzidos desde 1986 e 1987 e/ou não é utilizado por se considerar ultrapassado, isto é, não revisto e reajustado como os programas de ensino e livros de aluno (reeditados em 1995 e

¹⁵³ . Inquéritos realizados nas Escolas Primárias “Filipe Samuel Magaia”, “3 de Fevereiro” e “16 de Junho”, nos dias 14/10/1998, 02/12/1998 e 12/12/1998, respectivamente.

¹⁵⁴ . Ibidem.

¹⁵⁵ . Ibidem.

1996) e únicos principais instrumentos de trabalho. Porém, esses programas não chegaram a todos os docentes.¹⁵⁶

Com a falta do *Livro do professor*, os docentes limitam-se ao livro escolar e se “divorçam” completamente das orientações didáctico-pedagógicas. Por outro lado, os programas reeditados não têm a divisão numérica das aulas por tema o que cria mais dificuldades nos professores na leccionação desta disciplina. O comentário do Natal Dzimba, é um dos exemplos dessas dificuldades:

Temos tido dificuldades na divisão das aulas porque no programa só tem o grande tema, sub-tema e os objectivos específicos. Não vem especificado o número de aulas por cada tema. Nós temos que dividir a partir dum grande tema do livro do aluno e ver mais ou menos as aulas que o capítulo dá para concluir um certo tema do próprio livro e a partir daí nós sabemos qual a maneira de programar as aulas de História [...]. Nós não temos o Livro do Professor.¹⁵⁷

4.10. Impacto das mudanças políticas e sócio-económicas no ensino da História, nas atitudes e práticas didáctico-pedagógica dos professores do EP1, entre 1987-1995

As mudanças política e sócio-económica que ocorrem desde 1987 caracterizadas pela introdução da economia de mercado e do multipartidarismo, têm impacto no ensino da História, em particular no EP1. As privatizações do ensino e da saúde, das empresas, o desemprego e o custo de vida, são factores que abalam a estrutura social, cultural e ideológica da sociedade moçambicana, sobretudo a educação e precisam de serem controlados e respeitados sem se perder o sentido e a visão dos factos que constituem o processo histórico do País. Neste contexto, a maioria de professores e alunos contestam durante o processo de ensino-aprendizagem os conteúdos temáticos das unidade 1 e 2, da 4ª classe, nomeadamente dos temas que falam da história da aldeia comunal e escola e das mudanças ocorridas no período pós-Independência na educação, saúde e no trabalho. Ela os considera contraditórios e ultrapassados no actual contexto económico, social, cultural e político do País, e propõem a sua revisão ou eliminação, sem se aperceberem que estão a confundir ocorrência de factos com a sua análise e

¹⁵⁶ . HOFISSO, Narciso Fernando. Articulação entre os objectivos do ensino da História e Avaliação final no I Grau do Ensino Primário em Moçambique: O caso de Maputo-cidade e Inhambane, 1985-1995. (Tese de Mestrado em Ciências de Educação). Stockholm Institute of Education-Maputo. 1997. pp.91-109.

¹⁵⁷ . Entrevista feita ao sr. Natal Dzimba, professor da Escola Primária do “Alto Maé”, no dia 08/10/1998. Ele lecciona a 5ª classe.

interpretação num determinado contexto. Constatou-se deste modo a falta de percepção.

Os principais argumentos baseam-se no aumento dos valores monetários nos serviços de saúde, na actual incapacidade de resposta da educação à grande demanda para ingressos das crianças nas escolas, o alto custo de vida insuportado pela maioria de moçambicanos com baixos salários e sem poder de compra. As entrevistas e os inquéritos feitos juntos dos professores e das escolas defendem estes argumentos nos seguintes termos:

A história da escola e da aldeia comunal, no contexto político actual, falar da aldeia comunal é algo conturbado para a sociedade. As aldeias comunais passaram para a história do país. A vida dos nossos pais no regime colonial, como era o trabalho, a escola, apesar de tudo, a escola tinha qualidade, no trabalho ganhava-se pouco dinheiro, mas o custo de vida era barato, organizavam-se com os poucos escudos que recebiam. Falar de mudanças na escola, saúde e trabalho é algo controverso, pois a realidade actual em certos casos ultrapassa em 'milhas' a do regime colonial nos três sectores.¹⁵⁸

A parte do *hospital e escola* (saúde e educação) porque agora temos o privado além das escolas oficiais. Quando falamos que agora é muito fácil o filho estar na escola e dantes era mais difícil, não vai de acordo com a nossa realidade. O professor ali tem algumas dificuldades que no hospital já não se paga mas quando a criança vai lá com os pais torna-se uma coisa diferente e o professor tem problemas sérios. Os alunos fazem perguntas que o professor fica embaraçado. Temos tido esses problemas.¹⁵⁹

Estes argumentos mostram claramente a fraca capacidade do professor diferenciar as mudanças sociais (factos) da análise ou impacto que os mesmos têm na vida das pessoas. Estes aspectos não são negativos, pelo contrário servem para mostrar a importância ou impacto dos acontecimentos históricos na vida das pessoas na actualidade.

¹⁵⁸ . Inquérito realizado na Escola Primária "3 de Fevereiro", no dia 02/12/1998.

¹⁵⁹ . Entrevista feita a um dos professores da Escola Primária "16 de Junho", no dia 15/09/1998.

Capítulo V - Conclusões e recomendações

5.1. Conclusões

As conclusões que se seguem baseiam-se nas entrevistas e inquéritos efectuados aos docentes, instrutores/formadores e direcções das escolas primárias, do CFPP da Munhuana, nas observações feitas das aulas no terreno, no estudo e análise de programas e livros escolares em vigor, do actual Currículo/Plano de Estudo de Formação de Professores para o Ensino Primário ou Básico do curso de 6^a + 3 anos, vigente nos CFPP's, em particular dos programas de História e de Metodologia de ensino da História, e do impacto das mudanças sócio-económica e política no ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas de professores primários:

1. A desarticulação entre os programas da História e de Metodologia do ensino da História vigentes nos CFPP para a formação inicial e os do Ensino Primário no 1^o Grau da escola primária, agravada pelas mudanças económicas e sociais introduzidas nos finais dos anos oitenta reflecte-se profundamente nas estratégias e práticas didáctico-pedagógicas, contribuindo para uma formação limitada e deficiente de valores cívicos e patrióticos nas crianças e jovens.
2. Os objectivos e conteúdos do programa de Metodologia de ensino da História pouco contribuem para o treinamento e/ou capacitação do futuro docente ao Método Histórico e seus procedimentos básicos preconizados nos programas da História do EP1, tais como reconstruir a história pessoal, da escola, aldeia ou bairro a partir dos dados recolhidos na família, nos funcionários, professores, membros da direcção da escola e da comunidade; socializar o conhecimento histórico da comunidade, extrair evidências do passado, interrogar-se e interrogar os outros, recolher, pesquisar, seleccionar, comparar antes/agora, interpretar, avaliar, ordenar a informação obtida, elaborar uma síntese oral e escrito e expôr individual ou colectivamente; visitas de estudo a museus, lugares históricos locais; conceitos chaves de fontes históricas (documentos, relatos, depoimentos, testemunhos, mudanças, simultaneidade, etc.); comparar o passado colonial com o seu presente para criar a consciência do passado e histórica, interpretar e desenhar mapas históricos, gráficos do tempo, fotografias e imagens; transferir e/ou localizar factos e acontecimentos históricos no mapa.

Neste contexto, a maioria de professores primários graduados revelam uma deficiente preparação pedagógica que se traduz na quase ausência de conhecimento, domínio e aplicação das novas metodologias que contribuem para a iniciação ao Método Histórico (seus procedimentos metodológicos), introduzido a partir da 4ª classe. Vide entrevistas das pp. 79, 81, 82, 92, 93 e 94.

3. A cadeira de Metodologia do ensino de História é introduzida no último ano do curso e tem uma carga horária de 54 horas que correspondem 3.21% da carga total da área de formação profissional, a metodológica. Isto mostra que a relação teoria-prática no actual currículo de formação de professores primários para o 1º Grau, caracteriza-se por uma forte subordinação da prática à teoria. Por outro lado, há uma insuficiência e desajustada inserção das práticas pedagógicas e dos estágios no processo de formação de professores. Isto é, elas não decorrem ao longo de todo curso e/ou pelo menos a partir do 2º ano, o que permitiria ao formando a familiarização com os problemas de docência e seu aperfeiçoamento metodológico. Para agravar esta lacuna, o período do estágio e a sua preparação é de 10 semanas do último semestre do curso, cujo tempo não permite uma rodagem a todas as classes do EP1 e, em particular para a 4ª e 5ª classes. Vide entrevistas das pp. 81, 82, 83 e 86.
4. A maioria de docentes primários, como produto da deficiente e limitada formação didáctico-pedagógica, continua a usar nas suas práticas pedagógicas, como principais métodos de ensino, a verbalização, memorização e reprodução escrita e desviam-se do Método Regressivo (4ª classe), descurando as actividades definidas nos programas escolares do ensino da História do EP1 que podem ser realizadas pela criança, para despertar nela a consciência do passado, histórico e patriótico, desenvolver o conceito de fonte; promover iniciação à pesquisa e recolha de material e ao método histórico, tais como: recolher, seleccionar, ordenar e expôr dados recolhidos, fazer relato, resumir um período histórico e apresentar oralmente ou por escrito, interpretar mapas e gráficos de tempo, imagens, gravuras, fotografias, comparar (antes/agora), interrogar, extrair evidências do passado, consultar documentos (relatos orais, textos, objectos, pessoas), realizar questionários, avaliar as informações, fazer a síntese oral ou escrita dos trabalhos, etc. Vide entrevista da p. 92.
5. A maioria dos docentes primários por falta do treinamento e capacitação durante a sua formação, não conseguem orientar os alunos a pesquisar e recolher informações para a reconstrução da história da escola, bairro ou aldeia e não

realiza visitas de estudo a museus, lugares públicos de interesse histórico, o estudo comparativo do passado colonial com o presente e a ligação escola-comunidade (para a socialização do conhecimento histórico). Vide entrevistas das pp. 92, 93 e 94.

6. Algumas causas da deficiente formação dos professores do Ensino Primário do 1º Grau, prendem-se com o facto de a maioria dos instrutores dos CFPP's não possuir uma formação específica em metodologias, fraco conhecimento e domínio dos novos métodos de ensino (o método histórico e seus procedimentos metodológicos) introduzidos nesta disciplina a partir de 1986, no âmbito do Sistema Nacional da Educação. Devido a estas insuficiências os professores optam pelo uso exclusivo de métodos implicitamente transmissíveis na sua actividade didáctico-pedagógica tais como verbalização, memorização e reprodução escrita em prejuízo de métodos que facilitam a aquisição do saber fazer e saber ser. Os CFPP's carecem de programas, livros escolares e manuais do professor para a disciplina de História do Ensino Primário, 1º Grau, do SNE e outros materiais de apoio pedagógico relevantes que possam permitir ao futuro docente consultar, pesquisar, conhecer e familiarizar-se com eles durante o processo da sua formação. Vide entrevistas das pp. 83, 84, 85, 86, 87 e 88.
7. Outros factores que contribuem para a deficiente formação científica e pedagógica de docentes primários são o nível de ingresso de 7ª classe nos CFPP que é muito baixo e também a ausência de um sistema de formação contínua de professores em exercício, a fraca qualidade do ensino ministrado e o contínuo recrutamento de docentes sem formação inicial. Vide entrevistas das pp. 86, 89 e 90.
8. Na maioria das escolas primárias somente um número restrito de professores têm o Livro do Professor no qual estão definidos objectivos e orientações metodológicas gerais e específicas da disciplina por unidade, tema e aula, textos didácticos e de apoio aos conteúdos temáticos dos programas de História do EP1. Este aspecto está relacionado com o facto de os livros do professor nunca mais ter sido reproduzido desde a introdução desta disciplina na 4ª e 5ª classes, em 1986 e 1987, respectivamente. Nesse Manual para o docente estão indicadas as actividades obrigatórias para a sua realização pelas crianças pois, elas concorrem para atingir os objectivos preconizados e permitir o cumprimento do programa e explanando o papel do ensino desta disciplina, para além de serem objecto da

avaliação parcial durante o processo de ensino-aprendizagem e final (exame de passagem de classe). Vide entrevistas da p. 98.

9. As actuais brochuras de programas de ensino compiladas e reproduzidas pela Direcção Nacional de Ensino Primário, em 1995, não possuem uma distribuição das aulas por tema e a indicação das actividades obrigatórias a serem realizadas pelas crianças e sobre as quais o professor devia prestar maior atenção. Como consequência a maioria dos docentes tem muitas dificuldades na divisão das aulas e como solução alternativa, eles limitam-se a seguir a organização temática do livro do aluno. Por sua vez, esta situação conduz a uma desarticulação entre os objectivos do ensino da História e avaliação final no 1º Grau do Ensino Primário. Vide da p. 98.

10. Por deficiente formação científica e pedagógica de docentes, a maioria não domina alguns conteúdos temáticos e os considera difíceis de leccionar e para compreensão das crianças. Por exemplo, na 4ª classe não são leccionados os temas que se seguem da Unidade 2 – A história da nossa localidade e dos nossos pais - “ A vida dos nossos pais no tempo colonial”, “O tempo dos nossos pais e o nosso tempo”, cujo argumento principal é a ausência de fontes (testemunhos orais) devido a falta de experiência de vida do período colonial pela maioria dos pais e avós das crianças que hoje frequentam esta classe e as pessoas que as tem exigem pagamento de subsídios monetários para transmitir os seus conhecimentos. Na 5ª classe, são ministrados com muitas deficiências os temas da unidade 2 – Reinos e impérios antigos - nomeadamente “Manyikeni e o comércio do interior”, “O império Marave e os reinos yao” e “Os povos do vale do Zambeze.” Vide entrevistas das pp. 92, 95, 96 e 97 e os inquéritos das escolas primárias no anexo “A” das pp. 155, 157 e 161

11. As mudanças política e sócio-económica que ocorrem no País, desde 1987, têm as suas implicações e impacto no ensino da História, nas atitudes e práticas pedagógicas dos docentes das escolas primárias levando os professores a sentirem-se inseguros e tendo como consequência imediata o não leccionamento dos conteúdos programáticos considerados polémicos e contraditórios na fase actual. Assim, não se leccionam os seguintes temas da unidade 1 – Todos temos uma história – “A história da escola da aldeia comunal” e unidade 2 – A história da nossa localidade e dos nossos pais – “O tempo dos nossos pais e o nosso tempo: o que mudou na educação; o que mudou na saúde; o que mudou no trabalho.” Os principais argumentos relacionam-se com a falta de resposta por

parte da educação à grande demanda de vagas nas escolas primárias, a subida de preços e cobrança ilícita de dinheiro na maioria das unidades hospitalares públicas, a privatização da medicina para a qual a maioria da população não têm condições ao seu acesso, o alto custo de vida e sem poder de compra para muitos moçambicanos e as aldeias comunais fazem parte do sistema socialista. Vide as entrevistas das pp. 94 e 99

Por consequência, é pertinente questionar até que medida é realizada a introdução e a formação da consciência e sentimento nacional e patriótico, da identidade cultural e personalidade moçambicana, da unidade nacional, do orgulho de ser moçambicano e do amor à Pátria, nas nossas escolas do Ensino Primário do 1º Grau?

5.2. Recomendações

Com base nas conclusões anteriormente apresentadas, recomenda-se:

1. Revisão e articulação do Programa do ensino da História dos CFPP com o da 4ª classe nas duas primeiras unidades didáticas “Todos Temos uma História” e “A História da Nossa Localidade e dos Nossos Pais”
2. Adopção do Programa/Manual de Metodologia do ensino de História do curso de 10ª + 2 anos, introduzido nos Institutos de Magistério Primário, em 1996, como programa para os CFPP pois, ele tem uma articulação mais intrínseca com as exigências metodológicas propostas nos programas da História de Ensino Primário do 1º Grau.
3. Introdução da disciplina de Metodologia do ensino de História, início das práticas pedagógicas e estágio de futuros professores do curso de 7ª classe + 3 anos, a partir do 1º semestre do 2º ano.
4. Concepção de um currículo de formação de professores primários (7ª classe + 3 anos) para os CFPP's que privilegia a formação metodológica.

5. Actualização e reajustamento na 4ª classe dos conteúdos considerados contraditórios ou polémicos no actual contexto político, social, económico e cultural do País. Por exemplo, os temas “A história da aldeia”, O tempo dos nossos pais e o nosso tempo: o que mudou na saúde, educação e no trabalho”.
6. Redução ou reestruturação na 5ª classe, da densidade de informação na unidade temática “Os reinos e impérios antigos” para que seja perceptível e acessível à criança e ao professor primário.
7. Criação de escolas anexas sob inteira responsabilidade dos CFPP para as práticas pedagógicas e estágio de futuros professores.
8. Formação e capacitação profissional de instrutores metodólogos nas novas metodologias de ensino, definidos no âmbito do Sistema Nacional da Educação.
9. Os instrutores ou formadores por inerência de formação deveriam estar sujeitos a uma formação científica de grau superior (Licenciatura) de modo a sentirem autoridade científica para dirigir cursos, aos formandos cujo grau de ingresso é inferior e sem nenhuma prática pedagógica.
10. Criação ou reactivação das Comissões Pedagógicas integradas por técnicos e especialistas pedagógicos para dar assistência e apoio permanentes aos CFPP e aos professores primários.
11. Para a superação das actuais deficiências científicas e didáctico-pedagógicas dos professores primários, em particular no ensino da História, recomenda-se a realização de seminários periódicos com professores primários, priorizando os que leccionam a 4ª e 5ª classes, inspectores pedagógicos, instrutores/formadores dos CFPP's e técnicos pedagógicos do Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico (IAP) e do Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação. Estes seminários seriam precedidos por um profundo trabalho de levantamento e sistematização dos principais pontos críticos de aplicação metodológica e concepção de materiais modelos envolvendo as comunidades, Comissões de

Pais, sectores sociais e económicas, serviços, Conselhos Municipais locais, Arquivo Histórico de Moçambique, etc. No final de cada seminário os participantes teriam dossiers de procedimentos metodológicos práticos e materiais produzidos por eles próprios, por exemplo, sobre a história pessoal, da sua escola, do seu bairro, localidade, vila ou cidade.

12. Promoção de concursos entre turmas, classes, professores, escolas, ZIP's, cidades, distritos, províncias e nacional, cujos melhores trabalhos seriam premiados e divulgados em revistas e/ou brochuras pedagógicas, como forma de se estimular e garantir a superação didáctico-pedagógica em serviço e permanente.
13. Revisão, reedição e distribuição do Manual do Professor de História nas escolas primárias para apoiar os docentes.

Bibliografia

1. Fontes primárias

1.1. Entrevistas

As entrevistas foram feitas, transcritas e compiladas numa brochura pelo autor do presente trabalho. A cópia está no Departamento de História, Faculdade de Letras. No Arquivo Histórico de Moçambique estão depositadas uma cópia e as cassetes de audio das mesmas.

Domingos Muiambo, antigo combatente da luta armada de libertação nacional, professor primário e responsável do Centro Piloto de Matchedje, Província do Niassa. Maputo. Docente na UEM, Faculdade de Economia. 22. 9. 1998.

Gabriel Simbine, antigo professor, Quadro do Departamento da Educação e Cultura da FRELIMO, combatente da luta armada de libertação nacional. Maputo. Director Geral – Adjunto do Arquivo do Património Cultural –ARPAC, 28. 10. 1998.

Pedro Chale, antigo combatente da luta armada de libertação nacional, professor primário e responsável do Centro Piloto de Tunduru, Tanzânia. Maputo. Engenheiro e funcionário do MINED, no Gabinete de Estudos e Projectos. 1. 10. 1998.

Josina Alexandre Cumbane, professor na Escola Primária “7 de Setembro”. 14. 7.1998.

Sebastião César Mahumane, professor na Escola Primária “7 de Setembro”. 14. 9.1998.

Absalão André Tovela, professor na Escola Primária “7 de Setembro”. 9. 10.1998.

Beatriz Anastácio Tete, professor na Escola Primária “ Filipe Samuel Magaia”. 1.10.1998.

Justina Eliazar Manganhela, professor na Escola Primária “ Filipe Samuel Magaia”. 1.10.1998.

Maria Isabel Omar, professor na Escola Primária “ Filipe Samuel Magaia”. 1.10.1998.

Mariana da Conceição Madeira, professor na Escola Primária “ Filipe Samuel Magaia”. 1.10.1998.

Berta Felicidade Carlos Pedro, professora na Escola Primária “16 de Junho”. 15.9.1998.

Felicidade Alberto Chongo, professora na Escola Primária “16 de Junho”. 15.9.1998.

Anónima a seu pedido, professora na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998

Anónimo a seu pedido, professora na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998

Jonás Abraamo Matola, professor na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998

Florentina Manuel Como, professora na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998.

Fernando Vilanculos, professor na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998.

Josefa, professora na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998.

Vitória Gonçalves Mahumana, professora na Escola Primária "16 de Junho". 15.9.1998.

Manuel Adão, professor na Escola Primária "3 de Fevereiro". 28.8.1998.

Elsa Ferreira, professora na Escola Primária "3 de Fevereiro". 28.8.1998.

Helena M. Massango, professora na Escola Primária "3 de Fevereiro". 28.8.1998.

Paulo Jorge Cuna, professor na Escola Primária "3 de Fevereiro". 28.8.1998.

Eugénia Miguel, professora na Escola Primária "Alto Maé". 8.10.1998.

Esperança Samuel, professora na Escola Primária "Alto Maé". 8.10.1998.

Frederico José Mapissane, professor na Escola Primária "Alto Maé". 8.10.1998.

Lina Francisco, professora na Escola Primária "Alto Maé". 8.10.1998.

Regina Sumbane, professora na Escola Primária "Alto Maé". 2.10.1998.

Naftal Dzimba, professor na Escola Primária "Alto Maé". 8.10.1998.

Sara Alexandre Mabote, professora na Escola Primária "Alto Maé". 2.10.1998.

Luís filipe Pereira, antigo Director do Instituto Nacional de Educação (1979-1989), docente na UEM, Faculdade de Letras. 2. 6. 1999.

Benedita Rafael, instrutora do CFPP da Maunhuana-Maputo Cidade. 28.9.1998.

Felizardo Solomone Chambo, instrutor no CFPP da Munhuana e no Magistério Primário do Maputo Cidade. 28.9.1998.

José Tchaúque, Director Geral do CFPP da Munhuana e no Magistério Primário do Maputo Cidade. 7.10.1998.

Anatalina António, Técnica pedagógica na Direcção Distrital de Educação, Distrito Urbano nº 3. 1.10.1998.

1.2. Inquéritos realizados

Na Escola Primária "7 de Setembro". 16.10. 1998.

Na Escola Primária "Filipe Samuel Magaia". 14.10.1998

Na Escola Primária "3 de Fevereiro". 2.12.1998.

Na Escola Primária, "16 de Junho". 12. 12. 1998.

Na Escola Primária, "Alto Maé". 15. 12. 1998.

1.3. Documentos não publicados

Arquivo Histórico de Moçambique (AHM), Fundo da Educação da FRELIMO (FEF):

Cx.1. Propostas de provas de avaliação do IIº Trimestre, para a 1ª e 2ª classes: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Desenho e Política, do Departamento da Educação e Cultura (DEC)– Quiterajo e Centro Piloto Luanda, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), s/d.

Cx.2. Discurso de abertura da Reunião em Tunduru de 20.12. 1968, do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, Presidente da FRELIMO, Departamento da Educação e Cultura (DEC).

Cx.2. Documento de análise sobre a Educação em Moçambique antes e depois de 1962: a luta armada e as consequências sobre os programas de ensino; A inserção dos estudantes na luta de libertação nacional e os problemas daí resultantes para a FRELIMO, do Dr. Eduardo Chivambo Mondlane, Presidente da FRELIMO. Dar-es-Salaam, Dezembro de 1967.

Cx.2. The Mozambique Education project. 825 Ostrom Avenue, Syracuse 10, New York, do Dr. Eduardo C. Mondlane, s/d.

Cx.2. Definição duma Política de Educação Nacional, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), 4 de Agosto de 1967.

Cx.2. Relatório do DEC em Masonya, de 18.12.1968, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Cx.2. Relatório para o C.P.P. Base Provincial, Ref. DEC/CD/MO, Nº 1/ DEC/71, de 12. 1. 1972, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura.

Cx.2. Relatório trimestral – IIº Sector, de 13.5.1973, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura.

Cx.2. Relatório sobre a situação educacional na Província de Cabo Delgado, Outubro de 1973, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura Central.

Cx.2. Ref.: Breve Resumo sobre a situação das escolas no IIIº sector, de 28. 6. 1973, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central (DEC). Sede do DEC – Sector 3º distrito de Chai.

Cx.2. Informação para o responsável distrital, sobre as recomendações da Reunião de Nangade, de 9. 10. 1973, do Centro Piloto Luanda, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura.

Cx.2. Relatório do DEC Provincial de Cabo Delgado, de 5. 12. 1968, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura.

Cx.2. Relatório Mensal. Ref.: 1-2/CPN/DM, Nº 3/70-71, de 5.7.1970, do Centro Piloto de Nangade, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central.

Cx.2. Relatório Bimensal, de 28.6.1974, do Centro Piloto de Muidumbe, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura de Cabo Delgado.

Cx.2. Programa do Seminário de dois distritos Macomia e Chai, de 30.10.1973, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central.

Cx.2. Actas da Reunião dos Professores do Distrito Mocímboa da Praia, de 30. 4. 1974, do DEC distrital Mocímboa da Praia, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

Cx.2. Programa e Horário diário para a Reunião do Seminário, de 19. 5. 1973, do DEC Provincial de Cabo Delgado – Litapata, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central.

Cx.2. Relatório (12. 12. 1968, do Campo Educacional da FRELIMO- Bagamoyo, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura.

Cx.2. Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central (DEC). Relatório do DEC - no Niassa Oriental (18. 12. 1968).

Cx.2 .Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central (DEC). Relatório do DEC - no Niassa Ocidental (18. 12. 1968).

Cx.2. Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura Central (DEC). Relatório do DEC - no Niassa Ocidental (18. 12. 1968).

Cx.2. Discurso proferido por chefe do DEC Provincial no encerramento da Escola do curso de Nangade realizado na Branch Provincial, 25 de Setembro, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central.

Cx.2. Relatório enviado ao chefe do DEC Provincial, de 3. 1. 1971, do Centro Piloto Nangade, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Departamento da Educação e Cultura Central

Cx.3. Programa de História, da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura Central, s/d.

Cx.3. 1º esboço do livro da História de Moçambique, do Instituto Moçambicano, s/d.

Cx.4. Relatório Mensal de Setembro, de 10. 9. 1973, do DEC- distrito Diaca, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Departamento da Educação e Cultura Central.

Ministério da Educação:

Discurso do seminário do Ensino Primário da Província da Beira (a referir-se Sofala): Trabalho de apreciação e análise dos programas da disciplina de História, de 1 a 5 de Abril de 1975.

CARRILHO, Fátima (Coord.). Plano Director da educação Básica. Comissão Técnica sobre "Desenvolvimento Curricular". Agosto 1993.

CARRILHO, Fátima (Coord.). Plano Director da educação Básica. Comissão Técnica sobre "Formação de Professores". Agosto 1993.

Discurso de encerramento do XXI Conselho Coordenador, do Ministro da Educação, Arnaldo Valente Nhavoto. 28 de Outubro de 1996.

Manual de Metodologia do Ensino de História para a Formação de Professores do Ensino Primário. Maputo. Setembro 1995.

Indicadores educacionais e efectivos escolares. Ensino Primário. Maputo. 1983-1992

Indicadores educacionais. Ensino Primário. Maputo. Setembro de 1997.

Programa de Metodologia do Ensino de História para a Formação de Professores do Ensino Primário. Maputo. Setembro 1995.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

Documento do Departamento de Planificação Curricular. Grupo de História. SSEG/Ensino Primário: Planificação da 4ª e 5ª classes. "Considerações Prévias". Outubro de 1983.

Relatório do diagnóstico aos CFPP's, de Arlindo Moisés Sambo e Manuel Zianja Guro. Maputo. Abril de 1997

Plano de Estudo do curso de Formação de Professores Primários do Primeiro Grau do Ensino Básico: curso de 7ª +2+1, do Projecto Oswela, 1998.

Centro de Formação de Professores Primários da Munhuana – Maputo Cidade:

Programa de História para Curso de Formação de Professores Primários de 6/7ª + 3 anos, s/d. (Elaborado pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação).

Programa da disciplina de História: CFPP da 1ª à 5ª classe. (Elaborado pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação). 1981.

Programa de História e Geografia de 6ª e 7ª classes (actuais 5ª e 6ª classes) para curso de formação de professores. (Elaborado pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação). 1982.

Programa de Didáctica de História de 6ª e 7ª classes (actuais 5ª e 6ª classes) para curso de formação de professores. (Elaborado pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação). 12/1982.

Programa de História e Metodologia do ensino da História, 1ª - 5ª classes. (Elaborado pela Direcção Nacional de Formação de Quadros de Educação). 1983.

Informe geral e actualizado, da Direcção Geral, por ocasião da visita do Director de Educação da Cidade do Maputo, 3.8.1995.

Instrução Ministerial nº 1/97. Calendário Escolar de 1997: Plano de estudos dos CFPP. Curso de 7ª classe + 3 anos. Gabinete do Ministro. Ref: 1800/GM/MINED/96.

Plano de Estudos do Curso de Formação de Professores da 1ª à 5ª classe, da Direcção Nacional de Formação de Quadros da Educação. Maputo. Agosto de 1983. (Em vigor nos CFPP's, 1998).

1.4. Legislação

Boletins da República:

Assembleia Popular: Lei 4/83: Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e Define os Princípios Fundamentais na sua aplicação. Boletim da República, I Série, nº 12, Maputo, de 23 Março de 1983.

Diploma Ministerial nº 121/87 de 28 de Março: Estatuto Orgânico do INDE.

Assembleia da República: Lei 6/92. Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas às novas condições política, sócio-económica e cultural do País. Boletim da República, I Série, nº 19, de 6 de Maio de 1992.

2. Fontes secundária

2.1. Teses publicadas

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. 1995.

2.2. Teses não publicadas

CHICOTE, Francisco. *Currículo e Modelos de Formação de Professores Primários para o Ensino Primário: contribuição para a concepção e elaboração de um modelo de formação centrado no desenvolvimento de competências profissionais*. Escola Superior de Educação de Setúbal. 1997.

HOFISSO, Narciso Fernando. *Articulação entre os objectivos do ensino da História avaliação final no 1º Grau do ensino primário em Moçambique: o caso de Maputo cidade e Inhambane: 1985-1995*. Stockholm Institute of Education-Maputo. 1997.

SAUTE, Alda. *Escola de Habilitação de Professores Indígenas «José Cabral»*. Manhica – Alvor: Subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926-1974). Universidade Eduardo Mondlane. 1995.

3. Artigos e Monografias não publicados

HEDGES, David e ROCHA, Aurélio. "O reforço do colonialismo português, 1930-1937: educação e religião". In: História de Moçambique. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. Departamento de História da UEM. Vol. 3. Maputo. 1993. pp. 46 a 49.

HEDGES, David e ROCHA, Aurélio. "A reestruturação da sociedade moçambicana, 1938-1944: O Estado Colonial, a Igreja Católica e o ensino". In: História de Moçambique. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. Departamento de História da UEM. Vol. 3. Maputo. 1993. pp. 117 a 124.

HEDGES, David e ROCHA, Aurélio. "Moçambique durante o Apogeu do Colonialismo Português, 1945-1961: A educação, as missões e o seu papel na estrutura social colonial. In: História de Moçambique. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961. Departamento de História da UEM. Vol. 3. Maputo. 1993. pp. 176 a 181.

SITOE, Lucas António. A Educação: evolução dinâmica do INDE. 5º ano do curso de Licenciatura em História. UEM, Faculdade de Letras. Maputo. 1997, 22.

4. Bibliografias e Obras de Referência

ABRAHAMSSON, Hans e NILSON, Anderson. "The Washington Consensus" e Moçambique. 2ª edição. CEEI e ISRI. Maputo. 1997.

BALOI, Obede e PALME, Mikael. Vocação ou exclusão: um estudo sobre o professor primário recém-graduado. Cadernos de Pesquisa 11. INDE. Maputo. S/d

COSTA, Alda, BUFULANO, Marina e SITOE, Lucas. O Meu Livro de História. 4ª classe, 1ª edi o 1985. INDE. Núcleo Editorial do Livro Escolar. 2ª edi o revista 1995. Editora Escolar. Maputo.

FRELIMO. *Datas e Documentos da História da FRELIMO*. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

FRELIMO. *Documentos Base da FRELIMO I*. Tempogr fica. Maputo-RPM, 1977.

FRELIMO. *História de Moçambique*. Porto. Edi oes Afrontamento, 1972.

FRELIMO. *Relatório do Comit  Central ao 3º Congresso*. Departamento do Trabalho Ideológico. 1977. S/l

FRELIMO. *Directivas Econ micas e Sociais do 3º Congresso*. Departamento do Trabalho Ideológico. 1977. S/l

FRELIMO. *Relatório do Comit  Central ao IV Congresso*. Imprensa Nacional. Maputo. 1983.

FRELIMO. *Directivas Econ micas e Sociais*. Colec o IV Congresso. Edi o CEGRAFE. Maio. 1983.

FRELIMO. *Relatório do Comit  Central ao 5º Congresso*. Edi o CEGRAFE. Maputo. 1989.

FRELIMO. *Relatório do Comit  Central ao 6º Congresso*. Maputo. 1991.

FRELIMO. *Relatório do Comit  Central ao 7º Congresso*. Departamento de Mobiliza o e Propaganda. Maputo. 1997.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Acordo de Não Agressão e Boa Vizinhança entre o Governo da República Popular de Moçambique e o Governo da República da África do Sul. (Acordo Nkomati). 16 de Março de 1984.

PROGRAMAS E DIRECTRIZES PEDAGÓGICAS. Maputo. Imprensa Nacional de Moçambique. 1975.

HEDGES, David (Coord.). História de Moçambique: Moçambique no Auge do Colonialismo, 1930-1961. Departamento de História – Faculdade de Letras. Universidade Eduardo Mondlane. Vol. 3. Maputo. 1993.

HEDGES, David. “Educação, missões e a ideologia política de assimilação, 1930-1960”. In: Cadernos de História, Nº 1. P. 7 a 8.

HERMELE, Kenneth. Moçambique numa encruzilhada, economia e política na era de ajustamento estrutural. Chr. Michesn Institute (Coord.). Bergen. Maio. 1990.

INDE. Livro do Professor. 4ª classe. Volume 4. Maputo. 1985.

INDE. Livro do Professor. 5ª classe. Volume 1. Maputo. 1985.

MACHEL, Graça. In: Jornal “Domingo”. Maputo 818 (1997) (Moçambique).

MEC. Jornal do Professor. Ano II. Nº 7. Fev./Mar. (1981).

MEC. Jornal do Professor. Ano I. Nº 1. Março/Abril. (1982).

MEC. Jornal do Professor. Ano II. Nº 10. Set./Outubro. (1982).

MINED. Direcção de Plano. Balanço da Introdução do Sistema Nacional de Educação. Editora Escolar. 1991.

MINED. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. 22 de Agosto de 1995.

MINED. Direcção Nacional do Ensino Primário. Programa do Ensino Primário 1º Grau. Agosto de 1996.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora, 2ª edição. 1976.

MORGAN, Gareth. Imagens da Organização. 1995.

NEGRÃO, José, HOFISSO, Narciso, RAMOS, Luís Palma e SITEO, Lucas. A História da Minha Pátria. 5ª classe. (1986) 1995.

ROCHER, Guy. Sociologia Geral. Volume 1. (4ª edição). Lisboa. 1989.

MACHEL, Samora Moisés. Materializar a vitória da linha revolucionária na frente da educação. In: Tempo nº 337 (1977), 16-35.



UEM, Centro de Estudos Africanos. A Formação do Professor Primário e a sua Situação no Meio Social. Relatório 84/1. Maputo. 1984.

DOS MUCHANGO, Aniceto. "Orçamento chega apenas para manter aparelho do ensino a funcionar". In: Tempo nº 979 (1989), 20-25.

"Greve de professores: ficou a lição". In: Tempo nº 1013 (1990), 14-15.

"Retrospectiva 1990". In: Tempo nº 1057 (1991), 3-81.

História do ensino em 90. In: Tempo nº 1058 (1991), 2-9.

"Educação: o meu reino por uma carteira". In: Tempo nº 1065 (1991), 16-21.

"Cabo Delgado: o outro problema da educação". In: Tempo nº 1065 (1991), 22-25.