



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Narrativas da História em manuais escolares de História em Moçambique.

Isléia Rossler Streit

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Estudos Africanos

Orientador:

Maria Antònia Barreto. Investigadora CEI_ ISCTE-Instituto
Universitário de Lisboa

Setembro, 2024.



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Escola de Sociologia e Políticas Públicas Departamento de
Ciência Política e Políticas Públicas.

Narrativas da História em manuais escolares de História em
Moçambique.

Isléia Rossler Streit

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de
Doutor em Estudos Africanos

Orientador:

Dra. Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto. Investigadora CEI_
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Júri:

Prof. Dra. Maria João Cardona Correia Antunes, Professora
Coordenadora com Agregação, Instituto Politécnico de
Santarém.

Prof. Dra. Alda Maria Martins Mourão, professora Coordenadora
jubilada, Instituto Politécnico de Leiria.

Prof. Dr. Luís Antunes Capucha, Professor catedrático, Instituto
Universitário de Lisboa.

Setembro, 2024.

Resumo

Investigar na área da educação é contribuir para a análise das realidades sociais em diferentes lugares. A interdisciplinaridade dos estudos africanos contribui para que investigações na área da educação consigam ampliar, a partir de um estudo de caso, a percepção de realidades sociais e educacionais, em diversos contextos. A investigação aqui realizada está associada aos estudos africanos em dois pontos principais: realizamos o estudo das narrativas dos manuais escolares do ensino secundário de Moçambique e ao mesmo tempo em outro ponto identificamos as Teorias da História presentes nestas narrativas. Portanto, nosso objetivo foi de identificar o tipo de História que está presente nos manuais escolares moçambicanos oferecidos aos estudantes do ensino secundário daquele país à luz das teorias que se fazem presentes na História. Para o efeito, foram analisados os manuais escolares de História da 8^a a 12^a classe do Ensino Secundário Geral por serem estes a apresentarem o conteúdo de História previsto nos Programas de ensino de História previstos pelo Sistema Nacional de Ensino de Moçambique. A temática de investigação se insere na problemática da necessidade da investigação sobre manuais escolares de um modo geral e contínuo, visto que tais instrumentos constituem a base principal de leitura histórica de grande parte dos estudantes secundaristas nas mais diferentes realidades educacionais. Em especial no caso aqui investigado, o Sistema Nacional de Moçambique é relativamente jovem e carente de análises deste teor. A análise efetuada demonstra, em grande parte dos manuais escolares moçambicanos, a presença de narrativas com influência do pensamento teórico africano, em acréscimo ou substituição do pensamento tradicional de vertente teórica europeia ou de outros centros. Contudo, o uso dos manuais não está generalizado e são explorados apenas em parte porque as aulas são leccionadas com base em apontamentos criados pelos professores e que obedecem a orientações epistemológicas tradicionais.

Palavras-chave: Manuais escolares, narrativas da História, Teorias da História, Moçambique.

ABSTRACT

Research in the field of education means contributing to the analysis of social realities in different places. The interdisciplinary nature of African studies means that research in the field of education can broaden the perception of social and educational realities in different contexts through a case study. The research carried out here is associated with African studies at two main points: we studied the narratives in Mozambique's secondary school textbooks and, at the same time, we identified the theories of history present in these narratives. Therefore, our aim was to identify the type of History that is present in the Mozambican textbooks offered to secondary school students in that country in the light of the theories that are present in History. To this end, we analyzed the History textbooks from the 8th to the 12th year of General Secondary Education, as these present the History content provided for in the History teaching programs set out by the Mozambican National Education System. The subject of this research is part of the problem of the need for research into textbooks in general and on an ongoing basis, given that these instruments are the main basis for the historical reading of a large number of secondary school students in the most diverse educational realities. Particularly in the case investigated here, Mozambique's National System is relatively young and lacks analysis of this kind. The analysis carried out shows that a large number of Mozambican textbooks contain narratives influenced by African theoretical thought, in addition to or instead of traditional European theoretical thought or thought from other centers. However, the use of textbooks is not widespread and they are only partly exploited because lessons are taught on the basis of notes created by teachers and which follow traditional epistemological guidelines.

Key-words: School textbooks, History narratives, History theories, Mozambique.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
1. Justificativa do estudo.....	14
2. Questões e Objetivos do estudo.....	22
3. Metodologia e organização do estudo.....	23
4. Estrutura da tese.....	23
 PARTE I - PARTE TEÓRICA	28
 CAPÍTULO 1. Narrativas, Teorias, Paradigmas e Ensino de História.....	28
1.1 Narrativa	29
1.2 História e historiografia: possíveis definições.....	35
1.3 Teorias e paradigmas da História: possíveis versões.....	35
1.3.1. O que são as Teorias da História?.....	43
1.3.2 O percurso da história da História e as Teorias da História.....	43
Matriz Iluminista/Positivista/Tradicional.....	45
Matriz Marxista.....	49
Matriz dos Annales.....	52
Annales e a História Cultural.....	57
Das práticas culturais: o livro.....	60
Roger Chartier e o caminho das práticas de leitura.....	61

Outros olhares e caminhos.....	63
Foucault e o papel singular para a História.....	64
Construções epistemológicas africanas: teorias/paradigmas?.....	66
O pensamento africano, teorias?	67
Afrocentricidade.....	70
1.4 Ensino da História.....	72
CAPÍTULO 2 - O Manual escolar e a Educação.....	77
2.1. Manual escolar e o conhecimento.....	78
2.2. O Manual escolar e a sua utilização histórica.....	80
2.3. Manual escolar e suas funções na escola.....	82
2.4. O Manual escolar e a cultura escolar.....	83
2.5. O Manual escolar e as disciplinas escolares.....	85
2.6. O Manual como objeto de investigação em Moçambique.....	88
2.7. A trajetória do Manual escolar de História em Moçambique.....	96
PARTE II – PARTE EMPÍRICA.....	104
Capítulo 3 - Metodologia.....	104
3.1. Problemática.....	104
3.2. Pergunta de partida e objetivos da investigação.....	105
3.3. Paradigma de investigação.....	105

3.4. Método de investigação.....	105
3.5. Fontes e critérios usados na seleção dos dados.....	107
3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	110
3.6.1.A pesquisa documental.....	111
3.6.2.A pesquisa semiestruturada.....	112
3.7. Técnicas de análise de dados: a análise de conteúdo.....	114
3.7.1.Procedimentos de análise de conteúdo.....	115
CAPÍTULO 4 . Análise dos manuais escolares	120
4. 1. Análise da estrutura física dos manuais de História.....	121
4.2. Análise do conteúdo dos manuais.....	148
A.Análise da distribuição dos conteúdos segundo critérios geográficos.....	148
B.Análise do conceito de História e da temática da Historiografia.....	152
C.Análise da classificação tradicional da História através das “idades” ou o uso de linha de tempo.....	159
CAPÍTULO 5 - Teorias da História presentes nos Programas de Ensino de História em Moçambique.....	172
5.1. Relação entre os conteúdos dos Programas de Ensino e as Teorias da História.....	174
5.2. Coerência entre os objetivos para o ensino de História indicados nos Programas de Ensino e as teorias da História.....	177
5.3. Coerência entre as orientações metodológicas presentes no Programa de Ensino de História e as Teorias da História.....	195
5.4. Coerência entre a abordagem transversal do Programa de Ensino e as	

Teorias da História.....	202
5.5. Coerência quanto a teoria da história entre a matriz de objetivos e os conteúdos do exame final de História - 12ª classe – 2021	202
CAPÍTULO 6 - Da documentação à prática: o manual escolar desde a concepção à utilização na fala de intervenientes.....	205
6.1.Os administradores: A prática de ensino e o manual de História na visão da administração.....	206
6.2. Intervenientes: os autores dos manuais.....	210
6.3. Intervenientes: os utilizadores - professores de História.....	214
6.4. Os intervenientes: os utilizadores - estudantes do ensino secundário.....	218
Conclusão e considerações finais.....	223
Referências Bibliográficas.....	235

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 - Capa do manual escolar – 8ª classe – Texto Editores	122
Figura 02 - Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 67.....	124
Figura 03 - Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 56 e 80.....	125
Figura 04 - Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 80.....	125
Figura 05 - Capa do manual escolar - 9ª classe - Texto Editores.....	127
Figura 06 - Capa do manual escolar - 10ª classe - Texto Editores.....	131
Figura 07 - Exemplo de exercícios propostos para a 10ª classe – página 70.....	135
Figura 08 - Capa do manual escolar - 11ª classe - Texto Editores.....	137
Figura 09 - Capa do manual escolar- 12ª classe - Texto Editores.....	141
Figura 10 - Exemplo de exercícios propostos para a 12ª classe – página 157.....	144
Figura 11 – definição conceitual de Ciência e de História – manual da 8ª classe.....	151
Figura 12 – Definição de História - manual escolar da 11ª classe página 9.....	152
Figura 13 – Mapeamento da ideia/termo da historiografia – manual da 11ª classe.....	155
Figura 14 – Manual de História para a 11ª classe – p. 36.....	156
Figura 15 – Definição de tempo histórico – manual da 11ª classe.....	157
Figura 16 - Manual escolar da 8ª classe na Texto Editores, páginas 30 e 36.....	166
Figura 17 – Manual escolar para a 9ª classe, Texto Editores, página 08.....	167
Figura 18 – Manual escolar para a 9ª classe, páginas 137 e 140.....	169
Figura 19 – Manual escolar para a 9ª classe, página 135.....	182
Figura 20 – Manual escolar para a 10ª classe, páginas 56/57 e 58.....	184
Figura 21 – Manual escolar para a 10ª classe, página 82.....	188

Figura 22 – Manual escolar 11ª classe, Texto Editores, página 54 e 55.....	189
Figura 23 – Manual escolar 11ª classe, Texto Editores, página 55.....	190
Figura 24 – Manual escolar 11ª classe, página 55, fragmento 02.....	191
Figura 25 – Objetivos específicos do PEH para a 8ª classe	193
Figura 26 – Manual escolar - Prefácio da 10ª classe e da 12ª classe.....	198
Figura 27 – Introdução do manual escolar para a 8ª classe.....	200

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Descrição dos elementos ilustrativos.....	123
Tabela 02 – Descrição dos elementos ilustrativos.	128
Tabela 03 – Descrição dos elementos ilustrativos.	132
Tabela 04 – Distribuição de documentos para a 10ª classe.....	132
Tabela 05 – Descrição dos elementos ilustrativos.....	138
Tabela 06 – Descrição dos elementos ilustrativos.....	143
Tabela 07 – Distribuição de conteúdo por critérios geográficos e páginas do manual.....	149
Tabela 08 - Relação entre a origem geográfica dos centros de produção de conhecimento e os conteúdos teóricos mencionados no manual.....	150
Tabela 09 – “Idades” históricas e a sua distribuição por páginas do manual.....	159
Tabela 10 – Relação entre diferentes periodizações da História.....	163
Tabela 11 - Objetivos gerais para o ESG de Moçambique.....	172
Tabela 12 - Objetivos Gerais do Ciclo do programa de ensino.....	176
Tabela 13 - Objetivos de Aprendizagem do Programa de ensino.....	179
Tabela 14 - Síntese das orientações metodológicas do PEH.....	194
Tabela 15 - Abordagem transversal do PEH.....	201
Tabela 16 - Recorte dos conteúdos do exame nacional.....	202

INTRODUÇÃO

Essa tese estuda a relação entre as Teorias da História e a narrativa presente em manuais escolares de História para o ensino secundário de Moçambique. Portanto, é um estudo de Teorias da História associado aos manuais escolares. Faz parte da introdução a este trabalho de investigação a justificativa do estudo e a contextualização quanto às escolhas que fizemos. Apresentaremos, também, as questões a serem respondidas, refletidas ou dialogadas ao longo do percurso investigativo, bem como os objetivos que orientam o trabalho. Por fim, seguirá o relato da descrição da estrutura do trabalho realizado.

Sentimo-nos motivados a tratar do assunto em virtude dos mais de vinte anos de experiência em sala de aula e à percepção da força que exerce as narrativas didáticas para os processos de ensino e aprendizagem em História. Complementa a motivação inicial para essa tese, leituras e estudos adjacentes quanto a força que exercem as Teorias da História e os debates epistemológicos, intrínsecos ou não, às escritas didáticas. Da mesma forma, nos chama a atenção que, observar o surgimento das escritas teóricas da História, seja no formato de Teorias, novos Paradigmas, conjunto de pensamentos que propõem para a História novos discursos, atores, contextos e estruturas para analisar o passado, encontram-se distantes ou pouco correlatos às escritas didáticas nas narrativas dos manuais escolares.

1. Justificativa do estudo

O olhar que a presente investigação quer trazer para somar às diferentes abordagens, enfoques e análises já realizadas no entorno do manual escolar de História moçambicano é apresentado nesta tese de maneira inédita quanto à perspectiva de identificar nas narrativas das escritas didáticas às Teorias e aos Paradigmas da História. Apresentamos uma outra lente de verificação: a problemática está na discussão entre as Teorias da História e a sua presença na escrita didática dos manuais escolares de Moçambique. Consideramos que estes dois elementos, tanto da História, quanto da área da educação são espaços fortuitos para investigações e aperfeiçoamentos constantes de pesquisa.

Trazer as Teorias da História, os seus paradigmas e tipologias para ajudar a definir com qual destas “lentes”, “tintas”, pressupostos teóricos e concepções de pesquisa se inscreveram os manuais de Moçambique e perceber na narrativa escolar a influência total ou parcial de uma ou outra Teoria da História, ou de várias ao mesmo tempo, ou da intransparência teórica de escolas teóricas em escritas didáticas é aproximar a teoria investigativa à prática escolar do ensino de História. Jean-Marc Ela ao tratar da investigação científica e da crise da racionalidade diz que: “para fazer ciência é necessária uma demonstração de força através da qual se decide ver as coisas de certo modo. Para aspirar à inovação no domínio do conhecimento é preciso justificar o risco que se assume ao ousar negligenciar aquilo que anteriormente tinha sido admitido por todos. (Ela, 2013, p. 16).

Adicionadas às mais antigas Teorias e Paradigmas da História é salutar inventariar as produções teóricas anunciadas nos últimos setenta anos ou até mesmo em momentos anteriores a isso. O historiador Gérard Noiriel (1996) “diz que há uma sucessão alucinante de ‘revoluções’ historiográficas cuja dimensão permanece desconhecida, cujo valor parece impossível determinar e cuja duração equivale, por vezes, ao tempo de um congresso ou de um livro” (Noiriel, 1996, p 123)

Outra percepção é a de Olga Magalhães (2002) que afirma “os processos de descolonização do continente africano, no século XX, e a progressiva tomada de consciência de que a História fora sempre, ou quase sempre, escrita do ponto de vista dos vencedores, isto é, daqueles que colonizaram, numa perspectiva eurocêntrica e, de certa forma, auto justificada, (re)lançaram também o debate entre os historiadores, particularmente nos Estado Unidos.” (Magalhães, 2002, p 30)

Assim, qual é a designação que a historiografia está atribuindo às construções epistemológicas africanas? são teorias da História? serão novos paradigmas da História? Neste ínterim para falar de “construções epistemológicas”, podemos utilizar o que sistematizou Luís Alberto Marques Alves, 2016, em que ao se utilizar de autores como *Antoine Prost* e *François Hartog*, anuncia-se um crescente interesse “pela reflexão epistemológica”, reiterando quando Hartog pergunta se “não se terá entrado na época do historiador epistemólogo”. (Alves, 2016, p. 10). Ainda nesta percepção epistemológica, Alves cita o artigo “Recherche historique et enseignement secondaire”, publicado em 2015 na revista *Annales*, o qual chama a

nossa atenção para a seguinte reflexão: “la même épistémologie qui guide les chercheurs dans leur travail, et peut alimenter leurs réflexions à partir des pratiques de classe, de mêmes que ces dernières peuvent se nourrir des transformations de l'historiographie”. (Alves, 2016, p. 11)

Neste sentido, ao chamar a atenção para a relação epistemológica entre as orientações de pesquisas e a narrativa didática dos manuais e as práticas de sala de aula adjacentes, refletimos para aquilo que diz Severino Ngoenha (2018) quanto às liberdades científicas que devem ser construídas. Diz ele que, sem negar a tudo o que se fez e se propôs para o conhecimento africano e de África, propõe-se a necessidade de se

“re-mobilizar as linguagens, os saberes e as epistemologias que o universalismo etnocêntrico tinha historicamente descartado (...) Do ponto de vista epistemológico, trata-se de deixarmos de ser importadores dos discursos, para aprender uma leitura social nossa e autónoma. Isso exige uma avaliação crítica dos pressupostos teóricos a partir dos quais, os nossos discursos - isto é, a nossa ciência – se fundam”. (Ngoenha, 2018, p.62)

Neste sentido, a problemática desta tese serve-se dos manuais escolares de História em Moçambique no sentido de utilizá-los como o elemento que reverbera uma prática do ensino de História nas escolas secundárias daquele país, e que, possivelmente, traz em sua narrativa elementos teóricos estrangeiros à aquela História e a àquela escola/contexto. Jörn Rüsen (2007) considera essa “externalização e funcionalização da didática” uma concepção estreita da História. E acredita que é parte do escopo teórico-filosófico do trabalho com o conhecimento histórico refletir sobre as formas e funções que o saber histórico exerce na vida prática, bem como observar de que forma a aprendizagem histórica pode ser entendida e articulada com objetivos voltados a essa presença ativa da História na formação dos indivíduos. (Rüsen, 2007, pg. 143)

Assim, parece ser cada vez mais consensual que o conhecimento histórico que se quer ensinar nas escolas de educação básica e a reflexão epistemológica quanto

ao tipo de conhecimento que se transmite e a forma narrativa utilizada para fazê-lo, estejam interligados. Significa acompanhar a consolidação de conhecimentos históricos a serem transmitidos nas escolas de educação básica uma reflexão constante sobre a validade de tais conhecimentos. Nos diz Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses, 2010 “que a reflexão epistemológica deve incidir, não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimentos e nos seus impactos noutras práticas sociais.”. (Santos e Meneses, 2010, prefácio)

O manual escolar é um componente ainda muito presente no ambiente escolar. Mesmo com a invasão digital, tecnológica e virtual, parece não desaparecer o uso de textos, compêndios, apostilas, manuais, livros didáticos, ou outro recurso utilizado para expressar as narrativas didáticas para o apoio pedagógico dos professores em sala de aula. É visto que os manuais escolares/didáticos estão associados à própria trajetória da educação, e podem ser percebidos como indissociáveis dos processos educativos ou até confundidos com os processos de aprendizagem e do currículo, afirmações já consolidadas quanto ao objeto de estudo.

Ao historiar o manual escolar, é de longa data que ele tem sido objeto de estudos individuais e coletivos que aparecem nas agendas de pesquisa robustamente. Contemporaneamente, devemos identificar o pioneirismo de Alain Choppin, 1980, 1992, 2002, 2008 com suas obras que partiram da realidade francesa e espalharam-se para o mundo, especialmente quanto ao Projeto *Emmanuelle*. Para o contexto português as investigações que versam sobre temas correlatos variados, entre eles estão obras de Marianela Cabral, 2005, José Morgado, 2004, Justino Magalhães, 2006 e 2011; ainda relatórios e trabalhos feitos para a Unesco por Seguin, 1989 e Poth, 1997, François-Marie Gerard, 2009 e Xavier Roegiers, 2009, o relatório de Jonnaert, 2009 e Falk Pingel, 2010. Ainda são iniciativas os projetos: Les Manuels scolaires québécoises, em 1993, no Canadá; o Projeto Manes (Manuales escolares), em 1992 na Espanha; o Projeto Edisco, que reúne pesquisadores de seis universidades italianas; o projeto LIVRES, que é um banco de dados da Universidade de São Paulo (USP) sobre livros escolares brasileiros; o Programa História Social do Ensino de Leitura na Argentina (HISTELEA); o Centro internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), em 2006, na Espanha.

Algumas afirmativas são importantes. Alain Choppin (2008), por exemplo, diz que “as obras, as quais os pesquisadores concordam que têm um estatuto pouco ou muito escolar, só recentemente têm sido percebidas pelos contemporâneos como fazendo parte de um conjunto coerente”. (Choppin, 2008, pág. 15) Ainda, Valadares (1999), alerta para a questão estática, deturpada ou até com a presença de ideologias assumidas do conhecimento, presentes na narrativa didática.

Para além dos autores que de várias formas tem se dedicado à temática no manual escolar, servimo-nos, neste momento, da intensa obra de Alain Choppin, (2002), que escreve sobre o dinamismo da área de investigação quanto ao manual escolar, ou seja, a centralidade deste objeto de investigação, ao identificar e descrever os elementos convergentes que tornam a conjuntura favorável para a utilização do manual escolar no contexto educativo dos últimos 70 anos. Pereira (2010), argumenta, também neste sentido, ao identificar o cenário da massificação da educação e da interculturalidade que exige da escola respeito às diversidades um comportamento da escrita didática que deixa o discurso híbrido para poder contemplar tais exigências.

Numa perspectiva histórica e de centralidade de objeto de investigação, o manual escolar já se consolidou como uma problemática de investigação por si. Segundo Choppin (2002), o manual escolar é essencialmente: “referencial, aquela fiel ao programa; instrumental, que põe em prática métodos educativos; ideológica e cultural, associado à construção de identidade; documental, tido como um conjunto de documentos, textos e iconografia, favoráveis à observação e ao desenvolvimento crítico do aluno.” (Choppin, 2002, p. 553),

Assim, ao problematizar as Teorias da História no manual escolar de História em Moçambique, sentimos a necessidade de incluir na análise aos manuais elementos que estão a circular no entorno deles e que por vezes venham a influenciar em suas narrativas. O conceito de cultura escolar é um destes elementos teóricos a suportar a problemática. Dominique Julia, (2001) define-a como concepção segundo a qual os processos de escolarização e a forma escolar produzem uma cultura própria, que sintetiza os processos de apropriação do conhecimento e a sua conversão em conteúdo de ensino. Assim, as Teorias da História adjacentes aos manuais escolares não estão ali como um elemento estrangeiro, oriundo apenas daquele momento em

que o autor senta-se e põe a escrever o manual, ao contrário, nos servindo do conceito de cultura escolar, percebemos que as Teorias fazem parte do contexto de constituição, elaboração, distribuição e uso destes manuais.

Neste sentido, Chaves & Garcia (2014) chamam a atenção para a aparente ou até “falsa passividade” dos manuais escolares e para a necessidade de se olhar para esse instrumento de maneira a incitar a sua dinamicidade no escopo da cultura escolar. Sendo assim, ao cercar o objeto dos manuais escolares de História para Moçambique, podemos trazer à luz da problemática o que define Jean-Claude Forquin (1993) quando diz que há um processo de seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados na escola. Trata-se, segundo o autor, de uma tradição seletiva que define e redimensiona conteúdos culturais, recondicionando-os e dando forma a uma cultura específica: a cultura escolar.

Na associação de maneira mais direta entre cultura escolar e manual escolar, salienta Valls Montes (2001) que os manuais escolares e os seus estudos devem propor reflexões para além dos conteúdos expressos nos textos. O autor escreve sobre a necessidade da análise dos livros didáticos, tendo como referência os estudos da chamada “história das disciplinas escolares”, pensando que seu marco teórico mescla diversas tendências que possibilitam auscultar a “densa rede de representações e convenções estabelecidas” (Valls Montes, 2001).

A História, enquanto disciplina escolar, ao se relacionar com o manual escolar indica-nos conceitos e concepções paradigmáticas específicas da sua própria constituição. Para Munakata, “não há agrupamentos naturais de conteúdos em saberes específicos ou em disciplinas escolares, ao contrário do que supõe a ilusão epistemológica”. A constituição das disciplinas escolares foi um processo de conflitos, negociações e acomodações” (Munakata, 2016, p. 125). E nessa trajetória das disciplinas escolares que se funde com a própria concepção de escola, os manuais escolares também estão imersos.

Segundo Chervel (1990) os manuais irão funcionar como importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares. Ainda nos ajuda este autor quando diz que: “pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos

métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (Chervel, 1990, p. 204).

Para citar um exemplo de narrativas didáticas associadas à consolidação de disciplinas escolares, ajuda-nos Hébrard (2002) que ao apresentar a análise do clássico *Cuore* (Coração), do italiano Edmondo de Amicis, publicado em 1886 após a unificação da Itália, traduzido no mundo inteiro, relaciona muito bem narrativa e nacionalismo. Outro exemplo, é o clássico francês *A volta da França por duas crianças* (1877, com edições sucessivas), de G. Bruno, pseudônimo de Augustine Fouillé. Nesse exemplo, as meninas, fazendo a volta da França, aprenderam a ter coragem e confiança, mesmo na adversidade, a assumir um destino coletivo. Dessa forma, tornaram-se francesas, quer dizer, solidárias com um solo, com uma língua, com uma história (Hébrard, 2002 p. 62).

Na contextualização de nossa problemática de investigação, percebemos não ser possível trabalhar com Teorias da História nas narrativas dos manual escolar de História moçambicano sem observar o fator legislativo e normativo do sistema educacional vigente em Moçambique. De um modo geral, o manual escolar possui uma regulamentação específica, diferente das demais publicações impressas. Choppin (2002) chama a atenção para a necessidade de o investigador de manuais, atentar para a legislação sempre que estudar alguma vertente ou associação do manual escolar. Para o autor,

“O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Choppin, 2002, p. 561).

Assim, sabemos que o Estado está presente na formação deste manual escolar, seja de maneira mais direta e influente ou não. Ou seja, o Estado expressa-se através das normativas, editais, distribuição, fiscalização, exigência do uso dos manuais em sala de aula, verificação do uso através de exames ao desempenho dos estudantes, entre outros mecanismos.

Alguns autores como Lange (2005), Pereira (2002), Conceição (2015), Cassimo Jamal (2019) e Remane Selimane (2011) tem-se dedicado a investigar com base nos dados que os manuais escolares oferecem, a amplitude e os limites do próprio sistema de ensino moçambicano, os limites das disciplinas, os limites das teorias da História e da influência destas para a normalização dos saberes dos programas de ensino daquele país.

Estão publicados trabalhos de investigação sobre o manual escolar de História em Moçambique associados ao currículo de História proposto pelo SNE. Nesta linha de investigação está Remane (2011) com a tese intitulada “História e Geografia na concepção da disciplina de Ciências Sociais no ESG em Moçambique”; Castiano (2006), Ngoenha (2000), Pacheco (2005), Saviani (2014), Castiano, Ngoenha & Guro (2012), e Dos Santos (2018), entre outros, que trazem dados significativos para refletir sobre a problemática do manual escolar e do currículo escolar em Moçambique.

Conceição (2015) analisa os manuais escolares do Brasil e de Moçambique e faz a análise dos conteúdos curriculares, de informações contextuais. Analisa documentos de época e faz entrevistas aos autores. A base teórica da autora é fundamentada em questionamentos à colonialidade do saber e do poder, e nas críticas ao eurocentrismo enquanto perspectiva de conhecimento universal. A autora considera que: “A matriz de discursos racializantes e suas reverberações em livros didáticos de História, no Brasil e em Moçambique, marcam a colonialidade de uma visão antes de tudo atrelada a uma *epistême monotópica* e a uma visão de História Ocidental, que alimentam as permanências desse discurso” (Conceição, 2015, p. 10).

Neste, a partir da identificação das várias abordagens já realizadas no entorno do manual escolar de História de Moçambique, iremos trazer para essa tese a Teoria da História como o elemento central a conduzir a análise das narrativas.

2. Questões e objetivos do estudo.

Tendo por base a problemática e as motivações apresentadas, o desafio desta investigação é também conhecer, identificar, analisar e refletir sobre o funcionamento do processo que cerca o manual escolar de História para o ensino secundário de Moçambique. À luz das Teorias da História que cercam a narrativa dos manuais, identificamos ser necessário considerar, desde a elaboração dos manuais até a utilização destes pelos estudantes, como parte do processo de análise investigatória. Vários contextos e grupos que estão direta ou indiretamente em contato com o manual escolar podem possuir relação com a narrativa expressa no instrumento.

Assim, estão presentes nesta investigação relatos de autores de manuais escolares, de diretores administrativos do INDE e do CALE, de professores e de estudantes. Portanto, associada ao cenário da investigação está a pergunta central da tese que pretende identificar qual é ou quais são as tipologias de História/ Teorias da História/Paradigmas/Pensadores presentes nas narrativas dos manuais escolares moçambicanos.

Adicionada à pergunta de partida, a investigação perseguiu-se alguns objetivos.

- Identificar a origem geográfica/intelectual/epistêmica dos conteúdos de História presentes nos manuais escolares para o ensino secundário moçambicano.
- Relacionar as narrativas encontradas nos manuais escolares com a exigência da legislação para o ensino de história em Moçambique numa perspectiva de Sistema Nacional Moçambicano - SNE.
- Confrontar a epistemologia histórica presente nos manuais com as concepções políticas subjacentes à formação da educação básica-secundária moçambicana presente nos Programas de Ensino.
- Analisar a relação de uso dos manuais escolares nas práticas e metodologias de sala de aula por professores e alunos.
- Identificar a utilização efetiva dos manuais escolares de História nas aulas e/ou atividades de História do ensino secundário moçambicano.

Os objetivos específicos e a pergunta de partida cercam o objeto da investigação que são as Teorias da História/Paradigmas da História nas narrativas do manual escolar de História para o Ensino secundário moçambicano.

3. Metodologia e organização do trabalho.

A investigação desenvolveu-se metodologicamente numa abordagem qualitativa do contexto educacional. Esta metodologia ressurgiu a partir dos anos 80 com um sentido muito abrangente, ou seja, “que foca um fenómeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2016, p. 97).

A base de consulta foram os manuais escolares de História adotados no ensino secundário de Moçambique no momento de desenvolvimento da investigação. Portanto manuais publicados pela Texto Editores, com edição no ano de 2015 e 2017 para os anos que compreendem da 8^a à 12^a classe da educação básica. Consultamos também a legislação educacional do país, especialmente os Programas de Ensino para a disciplina de História atualmente em vigor. As entrevistas foram feitas a autores e técnicos do Ministério da Educação, especificamente ao INDE e ao CALE, a docentes de História e a alunos do ensino secundário moçambicanos.

Justifica-se a escolha dos grupos, seguindo os pressupostos daquilo que diz a metodologia qualitativa que, segundo Peres e Santos, compreende três pressupostos básicos para a definição de estudo de caso qualitativo, cito: a) o conhecimento está em constante processo de construção; b) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e c) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. (Peres e Santos, 2005)

Sendo assim, optou-se pela pesquisa Qualitativa ligada a um Paradigma Interpretativo. Entende-se que tal abordagem metodológica pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto, sendo que “[...] em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto” (Bogdan e Biklen, 1982).

Para tal, considerou-se necessário a realização das entrevistas semiestruturadas. Tal recurso torna-se um instrumento de recolha de informação que consiste em conversas individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na

perspectiva dos objetivos da recolha de informações (Sousa, J & Cristina Baptista, 2011). Assim, justifica-se o uso das entrevistas semiestruturadas pois estas, visam a recolha de informações sobre dados que dificilmente serão conhecidos de outro modo.

A investigação seguiu os seguintes procedimentos de trabalho:

- (i) Construção do quadro teórico referente às Teorias da História/Paradigmas da História. Para este corpus teórico utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e relatórios especializados nesta temática.
- (ii) Levantamento e criação de uma base de dados a ser analisada no que tange os manuais escolares em uso na atualidade moçambicana. Esta base de dados é oriunda dos manuais escolares de História aprovados e adotados pelo Ministério da Educação para o ensino secundário.
- (iii) Mapeamento dos programas de ensino atuais para o ensino secundário de Moçambique.
- (iv) Realização de entrevistas semiestruturadas a técnicos no INDE, autores de manuais escolares, professores e estudantes do ensino secundário.

Na análise dos dados a metodologia utilizada foi de tratamento qualitativo. A seleção prévia de manuais escolares analisados está associada ao critério da sua utilização atual pelos estudantes. Portanto, no momento desta investigação, os manuais escolares utilizados pelos estudantes do ensino secundário em Moçambique são os seguintes:

-Livro de História para a 8ª classe de Lázaro Impuia com a coordenação de Célia Rodrigues da Texto Editores, de outubro de 2017, 2ª edição;

- Livro de História para a 9ª classe de Salvador Agostinho Sumbane, com a coordenação de Ermelinda Fumo e Célia Rodrigues do Editor Texto Editores, Ltda Moçambique, ano de edição 2008, com tiragem em 2ª edição, em outubro 2017, em Maputo;

- Livro de História da 10ª classe de António Sopa com a coordenação de Elídia Paula Jacques Taquidir da Texto Editores, Ltda – Moçambique, ano da edição 2011 e outubro de 2017, 1ª edição, 4ª tiragem;

- Livro de História para a 11ª classe de Salvador Agostinho Sumbane, com a coordenação de Célia Rodrigues do Editor Texto Editores, Ltda – Moçambique, ano de edição 2011, com tiragem em 2ª edição, em março 2017, em Maputo;

- Livro de História da 12ª classe de Carlos Mussa com a coordenação de Célia Rodrigues da Texto Editores, Ltda – Moçambique, ano da publicação em 2008, em fevereiro de 2015, 1ª edição;

4. Estrutura da tese

A tese está organizada em capítulos, associados e complementares entre si, conforme segue na descrição abaixo.

Inicialmente, fruto de uma mostra/mapeamento de abordagem teórica se fará uma visita às discussões paradigmáticas do campo da História enquanto ciência e enquanto disciplina escolar. Então no capítulo 1, faremos a apresentação de uma descrição das Teorias e Paradigmas da História com foco na sua relação com o Ensino de História. Para esse trabalho iremos referir-nos a Teorias e Paradigmas da História, que serão oportunamente conceituadas, como Matriz ou Matrizes. Será realizada uma construção teórica dos elementos a partir de uma bibliografia central da temática. Serão desenvolvidos neste capítulo, de forma mais detalhada os seguintes itens: as possíveis definições da História e da Historiografia; a amplitude e as definições para a Narrativa e as versões das Teorias da História e a História do Ensino de História. Ao tratar de matriz do conhecimento histórico, o capítulo também fará a abordagem teórica no sentido de perceber a produção do pensamento africano.

No capítulo 2 será realizada a apresentação da discussão teórica sobre o manual escolar. Iremos refletir sobre o manual escolar a partir de alguns pontos que são: a sua relação com o conhecimento; o histórico de uso dos manuais escolares; as funções que o manual assume na escola; o conceito de cultura escolar; o conceito de disciplinas escolares; o manual visto como um objeto de investigação em Moçambique; a trajetória histórica do manual escolar em Moçambique.

No capítulo 3, faremos a apresentação metodológica da investigação, as técnicas e as abordagens adotadas para o cumprimento dos objetivos e para a identificação da pergunta de partida, atendendo aos interesses da problemática identificada.

No capítulo 4, iremos realizar a análise e o comentário dos dados da investigação a partir da estrutura física dos manuais. A estrutura física dos manuais será apresentada e comentada à luz das Teorias da História na identificação dos elementos da pergunta de partida da tese.

No capítulo 5, iremos analisar os Programas de Ensino para o ESG moçambicano e para a disciplina de História. Os elementos presentes nos programas de ensino, tais como os conteúdos previstos, os objetivos de aprendizagem e de cada ciclo, a metodologia que as aulas devem seguir, entre outros elementos. Estes dados estarão relacionados com a pergunta de partida da tese, para se verificar ou não a relação da documentação legislativa com as Teorias da História.

No capítulo 6, apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas. Através delas, realizamos a escuta dos intervenientes nos manuais escolares, ou seja, como efetivamente ocorre o uso dos manuais escolares na realidade escolar de Moçambique, ou seja, como os intervenientes se relacionam com as Teorias da História por meio dos manuais. A este capítulo intitulamos “Da documento à prática: o que acontece na prática” em virtude da visibilidade possível que se dá, através das entrevistas, ao comportamento pelo qual passa o manual escolar na realidade escolar moçambicana.

A tese termina com a conclusão e as considerações finais acerca dos principais pontos deste estudo, as principais respostas à pergunta de partida da tese e os resultados principais obtidos com a investigação. Ainda, indicamos possibilidades de temas para futuras investigações, que decorrem de aspectos que gostaríamos de ter abordado com maior profundidade mas que os dados não permitiram, seguindo-se as referências bibliográficas, as fontes documentais e os anexos.

PARTE I - PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Narrativas, Teorias, Paradigmas e Ensino de História.

Contamos história porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas.

Essa observação ganha toda a sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores.

Toda a história do sofrimento clama por vingança e pede narração.

(RICOEUR, 2016, v. 1, p. 129)

Os manuais escolares compõem o ambiente escolar e são um recurso muito utilizado nas aulas de História. Trazem nas suas páginas narrativas, imagens e atividades próprias do espaço didático e pedagógico.

Falar em narrativa é escrever. Escrever em História é escrever de maneira associada a um conjunto de significados próprios e específicos. Nesse sentido, o objetivo principal é apresentar sucintamente as Teorias e Paradigmas da História com foco na relação com o Ensino de História.

Desenvolvemos neste capítulo os seguintes itens: definições e usos para a Narrativa; possíveis definições da História e da Historiografia; e versões das Teorias da História e da História do Ensino de História(além das escolas clássicas - francesa, inglesa, alemã e estadunidense, o pensamento africano, em especial).

Todos os elementos teóricos deste estudo fazem parte direta ou indiretamente da reflexão sobre os manuais escolares.

1.1. Narrativa.

Narrativa é um conceito fundamental neste estudo. Tendo em vista a amplitude do conceito e também da opção metodológica para a escrita da História, que a acompanha, traçar algumas ideias no início dessa investigação é necessário. Por ora iremos definir o significado do termo e a delimitação de seu uso. Faremos isso de maneira introdutória, com alguma superficialidade teórica, pois não pretendemos neste estudo abordar em profundidade a relação entre a narrativa e a História, discussão que por si só é uma problemática de investigação.

Antoine Prost, no seu livro *Doze Lições sobre a História*, ao escrever sobre a narratividade diz que: “As narrativas têm a característica de descrever um percurso no tempo; seu plano, para não falar de seu título é, principalmente, cronológico (...) por outras palavras, é necessário e basta, para haver uma narrativa, que haja dois acontecimentos, ou situações, por ordem no tempo” (Prost, 2014, p. 213).

Na continuidade da definição, Antoine Prost, ao dedicar-se a enredos e narratividades, diz que a narrativa pode “abranger períodos de tempo bastante diferentes”, ou seja, a narrativa “implica uma dimensão cronológica, mas adapta-se a qualquer cronologia” (Prost, 2014, p. 214).

Assim, ao se pronunciar a palavra História¹ ou história e perguntar aos estudantes de educação básica, por exemplo, o que entendem por estes termos, muitas reflexões e imprecisões podem surgir. Considerando que, algumas definições são trabalhadas apenas no círculo da academia, os termos acima citados e a característica de

¹ Reservo o direito de mensurar que há poucos anos ensinava-se na escola primária, com grande segurança e certeza a diferença entre História/história e estória. A retomada das discussões sobre o papel e as funções da narrativa, da objetividade e da própria abrangência da ciência e do conhecimento histórico, retirou este tópico dos programas, das diretrizes de conteúdos mínimos e dos respectivos planos de estudo. Porém, a renovação do conhecimento e suas metodologias, incertezas naturais no andamento científico, não são mencionados em tais diretrizes e planos de estudo e de ensino. Esse relato é fruto do vivido. Hayden White (1992), por exemplo, chama de “estória” a narrativa que usa dados precisos e devidamente registrados. Para ele “estória” é entendida como “[...] processos de seleção e arranjo extraídos do *registro histórico* não processado no interesse de tornar esse registro mais compreensível para um *público* de determinado tipo” (grifos do autor), (WHITE, 1992, p. 21).

narrativa que lhes é intrínseca, permitem elaborar julgamentos, definições, pensamentos e aplicabilidades conceituais diversas. Portanto, ao pensar no critério de verdade e de menos verdade, ou se se pensar em ficção como uma releitura de verdade, a narrativa está sempre lá e as “histórias” também. Então, para cada História, estória, história há uma ou mais de uma narrativa e cada narrativa supõe uma história.

Paul Veyne, preocupado em rejeitar o cientificismo quantitativo, defende que a História é uma narrativa de acontecimentos verdadeiros e que o resto é consequência disso. Para ele, “a experiência vivida tal como surge das mãos do historiador não é a dos atores; trata-se de uma narração, o que permite eliminar falsos problemas” (Veyne, 1971, p.14-15).

Nesta definição e já no item em que se relacionam História e narrativa, sob o viés metodológico de escrita, Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo francês de maior representação na temática da narrativa(a sua obra ocupa lugar privilegiado para se examinarem questões ligadas à construção da narrativa histórica) com o clássico e robusto, *Tempo e Narrativa*, em três volumes, escritos entre 1983-5, apresenta um trabalho dedicado especialmente à ideia da “teoria da narrativa”. Nesse trabalho o objetivo de Ricoeur é tecer reflexões filosóficas sobre a relação entre o “tempo vivido” e a narração, ou seja, entre a experiência e a consciência. (Ricoeur, 1983)

Ricoeur, no tomo I *Tempo e Narrativa Histórica*, faz a seguinte afirmação: “a aproximação entre história e narrativa nasceu da conjunção de dois movimentos do pensamento: ao enfraquecimento e a explosão do modelo monológico corresponderam a uma reavaliação da narrativa e de suas fontes de inteligibilidade.” (Ricoeur, 1983, p. 205). O autor coloca como inquietação e necessidade de aprofundamento: “saber se a reconquista dos traços configurantes da narrativa justifica a esperança de que a compreensão narrativa adquira valor de explicação, na própria medida em que paralelamente a explicação histórica cessa de ser medida pelo padrão do modelo nomológico” (Ricoeur, 1983, p.205).

Nas palavras de José de D’ Assumpção Barros “Para Ricoeur, a História seria simultaneamente lógica e temporal, de modo que surge com ela a possibilidade de integrar dialeticamente aspectos que antes pareciam inconciliáveis: o tempo estrutural

ou lógico da análise historiográfica, e o tempo vivido apoiado na narrativa” (Barros, 2011, p.2).

Baseados em Ricoeur (1983) podemos considerar uma definição de narrativa que está, neste caso, associada ao tempo e à escrita que se faz do acontecido no passar e no distanciamento do tempo. Assim, este é um dos âmbitos da utilização do conceito “narrativa”.

Mas existem outros âmbitos. As reflexões de Hayden White sobre a narrativa e o seu entorno surgem na década de 1970 e já são clássicas. White diz num de seus artigos *The Historical Text as Literary Artifact* (1974) “que as narrativas históricas não obedecem a nenhum critério de verdade”. O mesmo autor defende que a história é uma construção poética ou literária e através da forma narrativa, pode legitimamente recuperar e representar o passado.

Segundo White

o problema dos historiadores é construir um protocolo linguístico completo, com léxico, dimensões gramaticais, sintáticas e semânticas, pelas quais caracterizar o campo e seus elementos em seus próprios termos (ao invés dos termos em que eles vêm rotulados nos próprios documentos), e assim prepará-los para a explicação e representação que ele irá posteriormente oferecer em sua narrativa (White, 1994, p.30).

O citado historiador estadunidense publicou obras intensas e que na década de 1970 foram de muita contribuição para o que ficou conhecido como a “Virada Linguística” na História. Tal movimento que destaca a relação entre a Filosofia e a Linguagem tem em White uma escrita criativa e provocativa no campo das Teorias da História. Hayden White (1928-2018) esteve no centro de debates fundamentais sobre a narrativa e sobre a epistemologia da História em especial². O pensamento de White

² Para epistemologia, pontuamos algumas observações: “A epistemologia é a ciência que trata do conhecimento científico. Reflete sobre o modo como se constrói a ciência, como progride... A noção de «obstáculo epistemológico» é defendida por Gaston Bachelard e significa que é através dele que se analisam as condições psicológicas do progresso científico», Maria João Matos, [“O significado de 'obstáculo epistemológico'”], 26 de Março,

sobre a relação entre Literatura e História foi, em parte, retomado nas discussões sobre a linguagem como um veículo neutro (White, 1973).

White conduz o leitor através da linguagem usada na narrativa histórica à sua interpretação. Podemos perceber o desenvolvimento dessa ideia já no prefácio de sua obra, também clássica, *Meta-história*, 1992, quando diz “[...] trato o trabalho histórico como o que ele manifestamente é: uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (White, 1992, p. 11).

Como um pertinente exemplo³ White (1992) utiliza para fazer a defesa dos argumentos quanto ao conceito de narrativa que defende, o caso do encontro do rei inglês (narrativa descrita em nota de rodapé) com aquele que disputaria o trono. Na exposição do acontecido fala-se das informações tidas pelo monarca inglês de que *a priori* já tinha conhecimento dos fatos futuros. Na análise de White, o leitor fica em suspenso esperando o desfecho da situação (White, 1992, p. 21). Assim, dentro desta lógica, para escrever história, utiliza-se os vestígios, os conceitos teóricos e estruturam-se esses elementos numa narrativa poética para poder explicar o que possivelmente aconteceu no passado.

White, historiador e professor de Literatura Comparada, especifica a escrita da História, no tocante particular da linguagem e da narrativa. Ao fazer isso, através do estudo de textos de filósofos (Hegel, Marx, Nietzsche e Croce) e de textos de historiadores (Michelet, Tcqueville, Ranke e Burckardt) pretende provar que as

2010. E ainda: «Em sentido lato, epistemologia é "gnosilogia ou teoria do conhecimento" e, em sentido restrito, "estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, com o fim de lhes determinar a origem lógica, o valor e o objectivo"» Carlos Marinheiro, "Epistemólogo", 16 de Outubro, 2009.' In: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/o-significado-do-termo-epistemologia-em-filosofia/3448#> [consultado em 11-08-2021]

³ “O Rei foi a Westminster em 3 de junho de 1321. Lá aconteceu o funesto encontro entre o rei e o homem que iria finalmente desafiá-lo em disputa pelo trono, se bem que na ocasião os dois homens parecessem destinados a tornar-se os melhores amigos [...]. Enquanto viajava para Westminster, o rei foi informado por seus conselheiros de que ali o esperavam seus inimigos e que as possibilidades de um acordo vantajoso para a coroa eram escassas [...] A 6 de abril de 1333 travou-se a Batalha de Balybourne. As forças do rei foram vitoriosas, os rebeldes, derrotados. O resultante Tratado de Howth Castle, de 7 de junho de 1333 trouxe paz ao reino – muito embora viesse a ser uma paz difícil, consumida nas chamas das lutas religiosas sete anos depois” (WHITE, 1992, p. 21 Apud Mac Ginity, 2018, p. 38).

narrativas históricas não seguem nenhum critério de verdade, ou seja, questiona a cientificidade do discurso da História (Fernandes e Leite, 2004).

White, (1978) estudado por Magalhães cria categorias para classificar os diferentes estilos de escrita para um texto histórico. Segundo White, há dois níveis distintos de narrativa histórica: um superficial e um mais profundo. No superficial o autor diz que é onde “se conjuga o relato que o historiador faz e o aparato conceitual que lhe permite construir explicações. É ao nível mais profundo que o historiador escolhe as estratégias conceituais que informarão as suas explicações (Magalhães, 2002).

Para White o nível mais profundo é o que, mesmo ainda antes de se iniciar o trabalho de escrita, de utilizar os dados de que se dispõe e de recrutar os conceitos necessários, se faz a “prefiguração”, ou seja, “prefigurar” o campo histórico. (White, 1978a) Para a realização dessas ações, a que chama atos poéticos, o autor cria “a teoria dos “tropos”, que considera estarem imersos na consciência humana e funcionarem como “paradigms, provided by language itself, of the operations by which consciousness can prefigure areas of experience that are cognitively problematic in order subsequently to submit them to analysis and explanation” (White, 1973, p. 36 Apud Magalhães, 2002, p. 26).

Portanto, falar de narrativa é falar também de definição conceitual de História. Tem a mesma opinião Alan Munslow(2000) quando diz que epistemologicamente a história pode ser definida como um processo de produção de base linguística no qual a interpretação histórica narrativa é organizada e criada pelos historiadores.

Munslow(2000) diz que as ideias desenvolvidas, nos últimos anos, por White, pelos seus críticos e admiradores, têm trazido para a discussão entre os historiadores alguns problemas quanto à natureza da História. Sumariamente são: 1) o empirismo na legitimação da História com uma epistemologia específica; 2) o caráter das funções e das evidências históricas; 3) o papel dos historiadores, da teoria social e da construção das explicações históricas; 4) o significado da narrativa na explicação histórica.

O interesse por questões relacionadas com a validade e a objetividade do conhecimento histórico suscitam constantes discussões entre os historiadores,

discussões que se arrastam no tempo, numa cronologia que já ultrapassa cinquenta anos. Temos nesse quesito a contribuição de Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão nascido em 1938, que ao identificar o problema entre “narratividade e objetividade” caracteriza o problema por parecer contraditório com relação aos estudos históricos. Segundo ele a narratividade é uma categoria que “aproxima os estudos históricos da literatura; ela proclama o caráter literário da historiografia e os procedimentos e princípios linguísticos que constituem a “história” como uma representação do passado, plena de sentido e de significado, nas práticas culturais da memória histórica” (Rüsen, 1996, p. 129).

Quanto à objetividade Rüsen(1996) chama-a de “uma categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico, obtido mediante procedimentos de pesquisa regulados metodicamente (...) acima da opinião arbitrária” (Rüsen, 1996, p. 129).

Assim, especialmente no texto de Rüsen, *Historical narration: foundation, types, reason*, de 1993, encontramos a definição daquilo que ele entende por narração histórica: “é um sistema de operações mentais que compõem e definem a consciência histórica de um determinado grupo social. (...) A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo (Rüsen, 2010, p. 95 – edição brasileira).

Burke (1992) auxilia-nos no sentido de sistematização. Segundo ele, a discussão “que tem ocorrido independentemente, apesar da relevância de um para o outro” pode ser agrupada em dois debates: “de um lado os historiadores que deveriam considerar as estruturas mais seriamente que os acontecimentos” (Burke, 1992, p. 330). É o grupo da longa campanha iniciada por Braudel, por exemplo. “Eles mostraram que a narrativa tradicional passa por cima de aspectos importantes do passado, que ela simplesmente é incapaz de conciliar, desde a estrutura econômica e social até à experiência e os modos de pensar das pessoas comuns (...) a narrativa não é mais inocente na historiografia do que o é na ficção” (Burke, 1992, p. 330). No outro lado situam-se “os defensores da narrativa que observaram que a análise das estruturas é estática e, assim, em certo sentido, não-histórica” (Burke, 1992, p. 331). Tais historiadores “tendem (...) a exprimir suas explicações em termos de caráter e intenções individuais; explicações do tipo ‘as ordens chegaram tarde de Madrid,

porque Felipe II não conseguia decidir o que fazer' (...) já os historiadores estruturais preferem assim dizer: (citando o famoso exemplo de Braudel) 'as ordens chegaram, tarde de Madrid por que os navios do século dezasseis demoraram várias semanas para cruzar o Mediterrâneo' (Burke, 1992, p. 332).

A narrativa histórica tem colocado muitos historiadores em trincheiras. Peter Burke (1992) refere-se à existência de uma guerra de trincheiras⁴ e chama a atenção para a necessidade de se avançar para a diluição dessas trincheiras e para a possível construção de um ponto de encontro.

Dentre as várias possibilidades recentes apresentadas pelos historiadores, para o encontro entre acontecimento e estrutura na escrita da narrativa histórica⁵, vamos recorrer à sistematização apresentada por Burke, ou seja, "a forma tradicional de narrativa histórica que era mal adaptada à história estrutural". (Burke, 1992, p. 347)

Assim, o autor diz:

"está em andamento uma busca de novas formas narrativas que serão adequadas às novas histórias, que os historiadores

⁴ Peter Burke, historiador inglês nascido em 1937, doutorado em Oxford, foi professor de História das Ideias na *School of European Studies* da Universidade de Essex e de História Cultural da Universidade de Cambridge e membro do *Emmanuel College*. Organizador, dentre outros clássicos textos, do livro "*New Perspectives on Historical Writing*" de 1991, traduzido e publicado no Brasil em 1992 e em diversos outros países também. Nesse livro encontra-se um capítulo de sua própria autoria, onde cabe aqui definir um exemplo sobre a referida discussão acima – da guerra de trincheiras entre estruturalistas e adeptos da narrativa do acontecimento. Burke traz "o exemplo de dois estudos da Índia do século dezanove, que foram publicados em 1978 e focalizam o que se costumava chamar de Motin Indiano de 1857 agora conhecido como a Grande Rebelião. Christopher Hibbert produziu uma narrativa tradicional, uma história dividida em partes em grande estilo (...) seu livro é colorido, na verdade prende a atenção, mas é superficial no sentido de não dar ao leitor muita ideia do porquê os acontecimentos ocorreram. (...) Por outro lado, Eric Stokes apresenta uma cuidadosa análise da geografia e da sociologia da revolta, suas variações regionais e seus contextos locais, mas se exime de uma síntese final. (...) Lendo os dois, um imediatamente após o outro, pode-se ficar assombrado, (...) pelo fantasma de um potencial terceiro livro, que pudesse integrar a narrativa e análise e relacionar mais intimamente os acontecimentos locais às mudanças estruturais na sociedade." (Burke, 1992, p. 333)

⁵ Burke cita o trabalho de Richard Price e seu estudo sobre o Suriname do século dezoito na forma de narrativa de quatro vozes (*Alabi's World*, Baltimore, 1990).

gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa de frente para trás e as histórias que se movimentam para a frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos” (Burke, 1992, p. 347).

Ao acompanhar a discussão teórica quanto ao termo narrativa, imergir numa complexidade generativa em fluxo contínuo, conseguimos obter um consistente argumento de que a escrita narrativa em e para manuais escolares de História deve ser estudada e revisitada constantemente.

1.2 História e historiografia: possíveis definições.

A palavra história para um professor de História é uma das palavras mais carregadas de significado, definições, certezas e dúvidas. Para o estudante, a palavra História também é assumidamente carregada de significados que por vezes confundem o jovem e o fazem pensar que seria melhor ter apenas uma ou duas objetivas frases descritivas.

Com um olhar rápido pelo site das definições etimológicas, encontra-se: a etimologia da palavra, vinda do latim mas originária do grego a significar indagar ou inquirir, mas também remete para a capacidade de julgamento a partir do saber e a como ver, a partir do testemunhar. Para o especializado investigador do período medieval Mitre ao tratar da ambiguidade do termo História associado aos idiomas, diz que

“Por historia/histoire, espanoles y franceses designamos tanto la sucesión de los hechos como la ciencia – o disciplina – que los estudia. Junto al vocablo history, los ingleses usan outro – story – para referirse al relato más o menos fabulado. Los alemanes designan la historia con un sustantivo- Geschichte – y reservan un adjetivo – historich – para enfatizar su dimensión científica” (Mitre, 1997, p. 18).

Para além da definição da História associada aos idiomas, letras, ou traduções, Bailyn, historiador norte americano especializado em história colonial, ao pensar na

concepção da palavra, escreve que História significa *“The word ‘history’ has, I think. Two meanings. One is simply what happened; that is, the events, developments, circumstances, and thoughts of the past. The other is history as knowledge of what happened, the record or expression of what occurred”*. (Bailyn, 1994, p. 7).

Ainda na definição da palavra em si, uma contribuição francesa, realizada nos anos 1960 por François Châtelet quando utiliza um “termo próprio *historienne*, cunhado pela língua francesa para designar o sentido do pensamento histórico enquanto produzido por uma reflexão intencionalmente voltada para a organização crítica da memória como fundamento de sentido da sociedade, da política e da cultura respectiva ” (Martins, 2015, p. 8).

Salienta-se, neste sentido, que o termo *historienne* é empregado de maneira distinta do “adjetivo habitual, histórico (*historique*), aplicado para Châtelet a qualquer pensamento racional que lide com a ação humana no tempo” (Martins, 2015, p. 8). Assim, ao realizar essa rápida varredura de significados para a palavra História, salta a busca de algum ponto em comum que esteja em todas as falas: a utilidade.

A definição acompanha a função que atribuímos à História quando estudamos o passado. Marc Bloch, em seu último texto, *Apologia da História ou Ofício do Historiador*, na introdução, traz a pergunta que um filho fez a um pai historiador: “Papai, então me explica para que serve a história”. Associada a tal indagação Bloch se desafia ao longo de seu texto a construir, tanto para doutores, quanto para escolares, entre a simplicidade e a legitimidade uma definição associada à função da História. (Bloch, 2001, p. 41)

Nos anos finais do século passado Michael Stanford apresenta uma justificação significativa para o papel da História:

can satisfy sheer curiosity (about what our predecessors were like and what they did); it can stimulate our imagination through the strange and exotic; it can tell how people have lived in others States and societies and so, by comparison, help us understand our contemporary problems. It can increase our patriotism or our sense of corporate identity. It can trace the origins and causes of present States of affairs. It can make us broader-minded and more tolerant by showing that it has

been possible for people and societies to behave very differently and yet be equally human, no better and no worse than we are (Stanford, 1998, p. 2).

Assim, pensar em História, na sua definição e função, é pensar na sua intensa oxigenação. É polissemia, é concordar com Estevão Martins que diz “A polissemia da história é um truísmo” (Martins, 2015, p. 10)

A título de encaminhamento, consideramos que a palavra História é intrínseca a cada sujeito e a cada aplicabilidade que tal sujeito faz ao utilizá-la. Obviamente que para meios acadêmicos a definição utilizada é a que associa História ao que é ou foi contado, portanto, que associa ao conhecimento produzido⁶. Faz-se necessário observar a trajetória deste conhecimento produzido, em especial quanto à interação com os seus contextos formativos e produtores. É que entre o vivido e o “contado” há uma distância, que não é somente cronológica, mas que sobretudo é epistêmica. Ou seja, de passado vivido, todos nós estamos repletos, recheados, alimentados consciente ou inconsciente das histórias, das memórias; porém, de passado contado, a força epistêmica elucidou partes.

Na trajetória do conhecimento histórico, citamos aqui a origem assinalada na cultura ocidental greco-romana, mesmo que a esta origem ocidental outras gêneses sejam também acrescentadas.

A História de Heródoto e Tucídides, definida como o berço do pensamento histórico ocidental por François Châtelet em 1962 transformou-se e aperfeiçoou-se naquilo que está convencionado ser o registro do passado com o uso de métodos que lhe atribuem capacidade científica (Martins, 2015, p. 8).

⁶ Estevão de Rezende Martins define quatro sentidos de uso, especialmente para aqueles utilizados na organização de sua obra coletiva “História Pensada”. Para o autor, os sentidos são, o primeiro, mais genérico e impreciso que chama de conjunto de história da existência humana no tempo, mesmo aquele desconhecido; o segundo sentido “introduz uma circunscrição conceitual e diz respeito à memória consciente daqueles agentes e daquelas ações que qualificam a identidade pessoal e social dos integrantes de uma dada comunidade”; o terceiro é a História “enquanto conhecimento controlável e demonstrável, chamada de científica ou ciência da História” associada ao padrão de cientificidade que se aplica; o quarto sentido está para designar todos os tipos de narrativas, “incluindo aqui uma variedade de formas literárias do falar e do escrever” (Martins, 2015, 9)

Da História como ciência, seja quando se associa ao pragmatismo dos métodos, avessa a qualquer tipo de teoria ou de filosofia, por vezes até chamada de “escola metódica” servida por Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942) no seu clássico *Introdução aos Estudos Históricos* de 1898, e ainda a História que se ramifica, na grande quantidade de explicações e justificativas, uma outra perspectiva da História aparece: o ensino.

Para o ensino da História, como diz Hervé Martin no prefácio do clássico livro *Escolas Históricas*, a História assume um papel social, “apreciando o ensino da disciplina na universidade, no liceu, na escola; avaliando a sua difusão pelos livros e as revistas, pelo cinema, rádio e televisão” (Bourdé & Martin, 1983, p. 9).

A coletânea organizada recentemente pelos autores brasileiros Marcos Antônio Lopes e Júlio Bertivoglio (2012), faz “uma abordagem da constituição da historiografia contemporânea, nas formas como veio se esboçando desde o início do século XIX até meados do século XX, mormente pelo aparecimento de figuras que elevaram o ofício do historiador a alturas até então desconhecidas” (Lopes e Bertivoglio, 2012, p. 12). Ou seja, na contemporaneidade é possível dizer sobre essa multiplicidade de escrita, sem desconforto e nem menos valia, que houve um grande movimento predecessor que assegurou a constituição da ciência em bases sólidas de cientificidade, entendendo as mudanças, novidades, reestruturações como algo intrínseco a toda e qualquer ciência humana.

Um outro conceito de utilização da História trazido para a discussão é o de Jörn Rüsen, que coloca a relação da História com a narrativa histórica e com o tempo. Para ele: “O tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas. A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a este desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo (Rüsen, 2010, p. 95).

É ainda importante citar o grande conjunto de textos, argumentos, investigações, quase que teorias que vêm sendo produzidos em espaços geográficos e simbólicos diferentes dos tradicionais centros de pesquisa em humanidades e ciências sociais. Referimo-nos aos trabalhos que vêm sendo publicados, já há mais de cinquenta anos, por intelectuais africanos. Teremos a partir desses trabalhos um

conjunto, homogêneo ou não de novas perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas para o encaminhamento de investigações inéditas ou releituras da história dos lugares e dos mais diversos autores.

Um exemplo a contribuir para o conceito de História e Historiografia, neste sentido, é V.Y. Mudimbe, pensador africano congolês nascido em 1941, com seus livros publicados pela Indiana University Press, *The Invention of Africa - Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge* e *The Idea of Africa*, respectivamente em 1988 e em 1994, que traz logo no prefácio da obra *A ideia de África*, versão portuguesa das Edições Mulemba e Pedago, de 2013, a afirmação:

“Com efeito, para lá do positivismo, tenho procurado compreender a ordem epistemológica poderosa mais invisível que parece viabilizar, num dado momento, um determinado tipo de discurso sobre África – ou sobre qualquer grupo social em África, na Ásia ou na Europa.” (...) Não tenho dúvidas de que existe uma leitura nos discursos primários das culturas africanas capaz de remeter para *la chose du texte*, as suas autoridades locais fundamentais. (...) o facto é inegável: os discursos africanos foram radicalmente silenciados ou, na sua maioria, convertidos pelos discursos ocidentais dominadores” (Mudimbe, 2013, p. 15).

Emerge na obra como um todo de V.Y. Mudimbe, direta e indiretamente um conceito para as ciências sociais, para as humanidades, para a História e para a historiografia, definindo novos, possíveis e necessários paradigmas.

Como tentativas definidoras, mesmo que necessariamente pouco definitivas, Mudimbe diz: “Se necessário, a história – uma memória codificada como lição sobre os acontecimentos passados – serviria de justificação e direito para uma eventual violência” (Mudimbe, 2013, p. 15).

Com suporte em Paul Veyne, Mudimbe parafraseia: “A reflexão histórica é uma crítica que diminui as pretensões do saber, limitando-se a falar com verdade sobre verdades, sem pressupor a existência de uma política ou ciência verdadeira” (Mudimbe, 2013, p. 39).

Na discussão sobre o que se deve acreditar quanto ao que se sabe ou se conta em História, Mudimbe dá uma indicação quanto à construção do pensamento, à postura do investigador em ciências humanas, à reflexão sobre a função do pesquisador que, ao mesmo tempo em que questiona o que já se produziu de verdade e de verdades, relativiza o certo e o errado. Para ele, “uma resposta afirmativa ou negativa – quanto às produções de verdade já realizadas – afigura-se irrelevante, uma vez que os seus textos são o resultado de uma reflexão dentro de uma cadeia intelectual e das suas determinações. A verificação da fidelidade das suas referências e a autenticidade das suas fontes poderia fazer sentido, mas questionar as suas representações autocêntricas do Eu e do Outro é inútil” (Mudimbe, 2013, p. 39).

O pesquisador e sociólogo camaronês Jean-Marc Ela (1936-2008) preocupou-se com a necessidade de promover as Ciências Sociais em África e de os investigadores e académicos africanos assumirem um forte sentido de responsabilidade social na compreensão das sociedades africanas pós-coloniais, numa perspectiva interdisciplinar e pluri metodológica (Ela, 2015, prefácio).

Numa das suas obras publicadas em 2007, *Recherche Scientifique et Crise de la Rationalité – Livre I*, traduzido pelas Edições Mulemba e Pedago em 2015 sob o título *Investigação Científica e Crise da Racionalidade*, discute o conceito de ciência: na história das ideias, na busca do saber como estratégia de poder, na complexidade do real – busca de uma outra ciência; até à problemática de Cheik Anta Diop. Nessa profunda reflexão faz um alerta: “o investigador africano que se apropria do debate sobre a produção do conhecimento deve manter-se atento às questões formuladas pela situação da ciência no mundo atual” (Ela, 2015, p. 22).

Assim, esse autor vem endossar o caldo intelectual da novidade, da inovação, da necessidade de modificar-se a história das ciências, trazendo atores com as suas singularidades, sem submissões aquela história da ciência que se apresenta em crise. Para Ela

“A história da ciência não tem como actores seres humanos ‘ao serviço da verdade’, se tal verdade deve definir-se segundo critérios que foge à história, mas antes seres humanos ‘ao serviço da história’, cujo problema consiste em transformar a história e

transformá-la de maneira tal que os seus colegas sejam obrigados a falar da sua intenção como uma ‘descoberta’ que outros poderiam ter feito” (Ela, 2015, p.22).

E quanto à historiografia? Utilizaremos a definição feita por Estevão Martins que diz “No caso do entendimento da História como uma disciplina metódica de pesquisa, com resultados intersubjetivamente controláveis, aplica-se, para este produto narrativo acabado o termo, algo mais técnico, de historiografia” (Martins, 2015, p.9).

Também outras versões e exposições podem completar a ideia do quadro complexo e polêmico que ao conceito se incorpora. Marcos Antônio Lopes no artigo sobre a História da Historiografia aceita o pensamento de Jacques Le Goff e de Peter Burke quando diz: “pode falar com propriedade em Historiografia — isto é, em uma “ciência da História” — apenas naquilo que diz respeito a uma forma de saber organizado por determinadas técnicas reconhecidas como aparato metodológico comum a um grupo de especialistas, ou seja, a uma restrita comunidade de profissionais” (Lopes, 2008, p.634).

A historiografia também se constitui como um campo com múltiplas possibilidades de definições. Para Cecília Siqueira Cordeiro, a historiografia que parece ter uma simples definição, apresenta complexidades ainda não solucionadas completamente. Pesquisadores da área têm dúvidas sobre a autonomia do campo, o próprio conceito, a relação que se faz entre historiografia e conhecimento histórico, autores e a sua produção, entre outros elementos que são revisitados de tempos em tempos, acompanhando a própria reformulação que sofre a área das ciências humanas e sociais e o próprio conhecimento, vulgo a própria epistemologia, entendida aqui como um ramo da filosofia. (Cordeiro, 2015)

O pensador alemão Jörn Rüsen, ao compor o quadro explicativo da História, da Teoria da História, das suas versões e transformações, define com clareza, num tempo bem mais contemporâneo o que significa o conceito de historiografia: o produto do conhecimento histórico obtido racionalmente, ou seja, obedecendo às regras metodológicas e de cognição da história, com pretensões de cientificidade (RÜSEN, 1995 Apud Cordeiro, 2015). Para ele, as “formas de apresentação” do conhecimento

histórico são fundamentos da ciência histórica, ou seja, a historiografia é “parte integrante da pesquisa histórica, cujos resultados se enunciam, pois, na forma de um ‘saber redigido’” (RÜSEN, 2001:46 Apud Cordeiro, 2015).

Reservando a definição de Rüsen quanto ao conceito, chamamos a atenção para o termo “saber redigido” que nos indica outro leque de discussões já caras à academia e às áreas do conhecimento, especialmente a ciência histórica. Neste sentido diz Cordeiro,

a historiografia seria a construção narrativa dos resultados da pesquisa histórica, realizada a partir do controle metódico de investigação empírica e de crítica documental. É ela que dá forma e feitio histórico aos elementos empíricos (objetivos) da pesquisa, inserindo-os na vida prática, atribuindo-lhes sentidos e significados (Cordeiro, 2015, p. 2).

Assim, se a historiografia é uma construção narrativa, tal narrativa pode ser tomada como documento histórico, como fonte histórica e ser estudada como o retrato de um tempo⁷. E se podemos afirmar este processo, também é possível supor que as escolas teóricas da historiografia venham a ser produções/produtos de um tempo e não matrizes/protocolos que ocasionam ou possibilitam a escrita da história em si, seja de um fato, de um fenômeno ou de um acontecimento.

Ainda pensando na possibilidade de a historiografia ser um produto da História e, portanto, repleto de historicidade, Jurandir Malerba aponta para o seu maior indício, ou seja, para a necessidade recorrente da “retificação das versões do passado histórico, operada a cada geração” (Cordeiro, 2015, Apud Malerba, 2006). Neste sentido, ressalta-se a existência de um procedimento quase que natural de revisão dos padrões teóricos e metodológicos da historiografia que é realizado de tempos em tempos, a partir de demandas contextuais, demandas temáticas que oxigenam a área de pesquisa em História. Nas palavras de Malerba,

⁷ Poderíamos citar os exemplos que Cordeiro traz da historiografia ocidental que tem os textos de Heródoto, Tucídides, humanistas do séc. XVI – Jean Bodin, no séc. XVII, a história a serviço do príncipe e por fim o século XIX com Langlois e Seignobos. (Cordeiro, 2015)

O julgamento de uma obra de história deveria ser levado a cabo não pela quantidade e exatidão de informações que ela fornece. Claro que se deve sempre esperar que as informações dos livros de história sejam verdadeiras, senão por outro motivo, porque ‘a exatidão é um dever moral dos historiadores’. Também não se deve julgar a obra histórica pelo prazer que o livro proporciona, pela excitação ou comoção que provoque; mas simplesmente por sua historicidade (Malerba, 2006,p.16).

Ainda para Estevão Rezende Martins, a historiografia “trata-se do Livro de História de que se fala quando tema, autor e forma metódica de tratamento do assunto ensejam determinado grau de confiabilidade somente efetivado na História como ciência – ao menos no âmbito dos paradigmas de plausibilidade amplamente adotados hoje em dia” (Martins, 2015, p.9). E a palavra paradigma está entrelaçada a outro conceito que pode ser verificado no critério proposto por Thomas Kuhn e Anthony Giddens, sistematizado por Marcos Antônio Lopes: “um determinado campo de estudo transformar-se-á em ciência somente quando for capaz de adquirir um “paradigma”. Isso ocorrerá quando existir consenso entre os respectivos investigadores da área acerca das premissas de base e dos métodos de sua atividade” (Lopes, 2008, p.635).

Se a historiografia assim como a História, conhecimento que aqui utilizamos, sofrem, de tempos em tempos, a oxigenação dos seus processos de pesquisa, dos seus enfoques e das suas temáticas, elencando cenários, sujeitos, temporalidades diferentes para retificar versões, é salutar que cada vez mais sejam visitadas e trazidas à luz do conhecimento. Do mesmo modo, consideramos que há um necessário entrelaçamento teórico entre termos, conceitos, possibilidades e definições da História, da historiografia, da narrativa e do ensino.

1.3. Teorias e paradigmas da História: possíveis versões.

1.3.1. O que são as Teorias da História?

José D’ Assunção Barros, expoente estudioso da área, insiste quanto é notável a consistência que adquire a área da Teoria da História, especialmente ao diferenciá-la da filosofia da História. Para ele, "o pensador que formular, aderir ou acrescentar algo a uma ‘teoria da história’, insere-se de imediato numa comunidade de

historiadores, ou ao menos dialoga com esta comunidade constituída pelo conjunto de historiadores” (Barros, 2012, p. 371).

1.3.2 O percurso da história da História e as Teorias da História.

Vamos apresentar o percurso da história da História em dois conjuntos.

Para um conjunto das teorias da História, atribuímos a nomenclatura de “versão clássica”, grupo do qual fazem parte as escritas de Matriz Iluminista/Positivista/da História Tradicional, Matriz Marxista, Escola dos Annales com os desdobramentos em Matriz da História Nova ou Nova História e a Matriz da História Cultural. Neste conjunto, além das teorias, iremos apresentar, de maneira sucinta, alguns escritos que seguem na emergência de consolidar-se como teorias. São Teorias, Escolas ou Matrizes de influência francesa.

Noutro conjunto, a pensar num formato de Escolas Históricas, podemos referir aquelas de outras origens ou grupos geográficos, tais como as escolas inglesas, norte-americanas, latinas e africanas.

Longe de se pretender realizar uma sistematização completa deste amplo suporte teórico da História, chamado de Teorias da História, objetiva-se historiar alguns elementos que são eleitos como características principais de cada grupo. Cabe ressaltar que este caminho da História enquanto ciência é longo e data de uma construção mais específica, originária no século XIX, em que o patamar metódico, social e cultural atinge o grau de confiabilidade. (Martins, 2015, 10)

Desta forma, é no tempo histórico do Iluminismo, que a tradição baseada na escrita da história nos moldes de Heródoto e Tucídides começa a sofrer o que se chama de Revolução da Historiografia Francesa. Como afirma Peter Burke (1988) “foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa” (Burke, 2010, 17). Quando Burke se refere a esse tipo de narrativa está a contemplar aquela que possuía uma “forma dominante, dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis” (Burke, 2010, 17).

É salutar observar que o renascimento da História se organiza e se estrutura na passagem do Iluminismo para o Romantismo e se consolida ao longo do século XIX nos cenários do positivismo, do historicismo e das escolas metódicas na História como ciência (Martins, 2015).

Ao apresentar as manifestações do primeiro conjunto plausível de uma matriz teórica, reportamo-nos à Europa do século XIX e com o recuo cronológico assinalamos a gênese do convencionado acadêmico de que a História e a Historiografia têm no contexto inicial.

Matriz Iluminista/Positivista/Tradicional

Atribuímos o nome de Matriz Iluminista/Positivista/Tradicional, a matriz com o contar da História centrada nos acontecimentos da História Política. A defesa do cientificismo, com ênfase no papel do historiador em mostrar-se objetivo e descrever o que realmente aconteceu, ser dedicado ao nacionalismo, nesta matriz deve centrar-se no método biográfico e contar a vida dos grandes líderes e das nações em busca das leis universais. Na conjuntura em que surgiu, as ações do historiador ajudariam a ordenar a sociedade para o progresso.

Gabriel Monod (1844-1912) fundador da *Revue Historique*, em 1876, escreveu o texto-programa, 'o manifesto' e Ch.-V. Langlois e Ch. Seignobos, em 1898, que é considerado 'guia' para estudantes. Os seus textos são considerados os princípios fundamentais daquilo que chamamos de Escola Histórica Metódica ou "abusivamente" positivista" (Martin&Bourdé, 1983). Monod escreveu num artigo publicado em 1889, em forma de balanço, onde diz que o "desenvolvimento dos estudos históricos é um dos traços distintivos do movimento intelectual do século XIX. Tal desenvolvimento é a manifestação, na área das ciências morais, do espírito científico ao qual pertence doravante a direção da sociedade moderna" (Monod, 1889, p.587). Nesta mesma perspectiva escreve a sua célebre frase de intenso otimismo no manifesto de fundação da revista: "Nosso século é o século da História" (Malerba, 2016, p. 323).

Estevão Martins (2015), ao se referir ao consolidar da História como ciência no século XIX, sistematiza dois argumentos que fortalecem as bases do campo: “História como ciência, cujos resultados historiográficos são expressos em narrativas que encerram argumentos demonstrativos articuladores da base empírica da pesquisa e da interpretação do historiador em seu contexto” (Martins, 2015, p.10) O mesmo autor atribui ao século XIX e às diversas escolas e correntes historiográficas aí presentes um ponto em comum: “deixam de considerar a história como uma crônica baseada nos testemunhos legados pelas gerações anteriores e entenderam-na como uma investigação, pelo que o termo “história” recupera seu sentido originário do grego” (Martins, 2015, p.14).

É fundamental neste caso desenvolver a ideia, mesmo que numa amplitude geral, daquilo que representou o século XIX para o normativismo histórico, ou seja, um tipo novo de história, chamado de *Historik* na definição de Johann Droysen (Martins, 2015). Cabe lembrar que este processo é mais eletivo na produção destas normatizações ao se referir à produção realizada na França e na Alemanha. A Alemanha irá produzir grandes textos metodológicos, tais como os de Buchez e Lacombe, de Ranke, de Bernheim e ainda o mais proeminente talvez, os de Langlois-Seingobos e de Lamprecht, os quais são conhecidos de maneira mais específica como o historicismo alemão. E assim, “mediante um primeiro corpo de regras e normas metodológicas fixado sob influência do positivismo e do historicismo” (Martins, 2015, p.12), a historiografia seguirá alimentada por aquilo que se costumou chamar de “positivismo” desde a transição do século XIX para o XX, até meados desse século, com representações na França e na Alemanha em maior peso, mas também na Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e no Brasil.

Entre termos, nomes, definições e datas, parece que tratar deste começo da História enquanto ciência e ainda da “história” da historiografia coloca-nos a obrigação de assinalar as nomenclaturas que são usualmente utilizadas, mas que podem ter ao longo do uso sofrido transmutações e inclinado para associações equivocadas. Assim, muitas vezes a historiografia positivista é utilizada como tal, mas de fato o seu contexto de uso incide numa “História tradicional”. Da dita História tradicional em moda no século XIX pode-se dizer que estamos a falar numa historiografia com características de ser “essencialmente narrativista, episódica

(factual), descritiva, fruto de uma erudição bem à moda do século XIX” (Martins, 2015, 12). Já para a historiografia positivista podemos dizer que “é a dos fatos estabelecidos mediante os documentos, indutivista, narrativa, por certo, mas também sujeita a um método” (Martins, 2015, p.12).

As definições ficam ainda mais esclarecidas com a posição de Guy Bourdé e Hervé Martin no seu clássico *Escolas Históricas*. Para os autores, “foi erradamente que se classificou e ainda se classifica a escola histórica, que se impõe em França entre 1880 e 1930, de corrente ‘positivista’. Com efeito, a autêntica história positivista foi definida por L. Bourdeau na obra *A História e os Historiadores: ensaio crítico sobre a história considerada como ciência positiva*, publicada em 1888 (Bourdé & Martin, 1983, p. 112). De todo, na definição deste pensador, discípulo de A. Comte, “a história é a ciência do desenvolvimento da razão. Tem por objeto a universalidade dos factos que a razão dirige ou de que sofre a influência” (Bourdé & Martin, 1983, p. 113) e neste sentido afasta cada vez mais a proximidade que a História sempre fez dos ilustres personagens, dos aristocratas e da glória. Neste sentido, ao aproximar-se das multidões “Fixa à história científica o objetivo de investigar as leis que presidem o desenvolvimento da espécie humana” (Bourdé & Martin, 1983, p. 113).

Somando-se aos nomes que vinculamos ao século XIX e à transição para o século XX, não somente numa perspectiva cronológica, mas muito mais de formação do campo da historiografia, referimos os nomes de Jacob Burckhardt nos anos 1870, Leopold von Ranke dos anos 1830 e Henry Thomas Buckle dos anos 1850. Na extensão da escola Metódica/Positivista está a participação destes historiadores em duas vertentes de trabalho: por um lado, na reforma do ensino superior na França da Terceira República (1870-1940) onde ocupam cátedras em novas universidades e dirigem grandes coleções; por outro lado, formulam programas e elaboram as obras de história destinadas aos alunos dos colégios secundários e das escolas primárias (Bourdé & Martin, 1983, p. 97). Algumas orientações desta escola respingam nos manuais escolares. Assumem como principais pressupostos: “impor uma investigação científica afastando qualquer especulação filosófica e visando a objetividade absoluta no domínio da história, atingir seus fins aplicando técnicas rigorosas respeitantes ao inventário das fontes, à crítica dos documentos e à

organização das tarefas na profissão”, para que os manuais escolares estejam com características onde facilmente se identifique a veneração ao regime republicano, o fomento à propaganda nacionalista e a aprovação da conquista colonial. (Bourdé & Martin, 1983, p. 97)

Para Martin e Bourdé essa corrente de pensamento, chamada de a escola metódica ou positivista, desde que surgiu e se consolidou irá atuar nas universidades e no ensino, onde domina até aos anos 1940, surtindo um efeito formativo nas gerações seguintes pelo menos até aos anos de 1960. Com base nesta teoria, justifica-se que a coletividade francesa alimentou a memória da galeria dos heróis e dos combates exemplares, narrativas presentes, por muito mais tempo do que se possa colocar ou citar em uma cronologia. Parece assim, ter-se formado, a partir da escola metódica, uma “evolução mítica da coletividade francesa”. (Bourdé & Martin, 1983, p. 97)

Cabe citar aqui a trajetória e a presença de Ernest Lavissee, historiador positivista que publicou suas obras no final do século XIX, colaborando na consolidação da História da França com base nos pressupostos da Escola Metódica. Este intelectual terá grande preocupação com o ensino de História na França. Portanto, as características intrínsecas à Escola Metódica/Positivista, mesmo sendo uma Escola teórica, tecem ações para além da teoria e ao fazer isso, eternizam-se em manuais escolares que ficam a se reproduzir. (Bourdé & Martin, 1983, p. 107). Ou seja, podemos dizer com confiança e segurança: Lavissee é um exemplo de ações para com a Escola teórica, no caso da Metódica/Positivista, obrigando os programas de ensino primário e secundário a serem alterados.

E. Lavissee, com simpatias e defesas políticas, com presença e participação na política da França nos difíceis anos de 1870, foi um estudioso com ampla influência nas reformas de ensino da Terceira República. Como nos diz Bourdé & Martin, “Lavissee era menos um republicano do que um nacionalista. Foi profundamente humilhado pela derrocada francesa de 1870-1871, a ponto de ir buscar no adversário alemão modelos para melhor o imitar, a fim de melhor vencer” (Bourdé & Martin, 1983, p. 106).

Ainda na linha da escrita de narrativas associadas ao sistema de ensino, Lavissee, imbuído da motivação descrita acima, redige uma série de manuais destinada à escola primária porque entende a necessidade de “forjar gerações de jovens patriotas” através dos estudos da História do passado nacional da França. Para além dos manuais, Lavissee incita e convoca um grande grupo de historiadores para reconstituir o passado nacional da França, através de uma obra monumental *“História da França da época galo-romana à Revolução”*. Nesta obra, são visíveis pontos que estão alinhados às características da Escola metódica, tais como: a) o próprio título que atesta um estudo que privilegia como objeto um Estado-nação; b) a periodização é articulada em função dos reinados como sendo únicos e decisivos para os acontecimentos de sua respectiva soberania, alinhados com alguns homens ilustres que realizaram papéis primordiais ; c) os fatos políticos, militares e diplomáticos são descritos com grande luxo de detalhes a deixar com orgulho qualquer general; d) fatos econômicos e culturais pouco aparecem na narrativa e são sempre colocados em posição subordinada ao âmbito das estratégias políticas (Bourdé & Martin, 1983, p. 108). Estas características tornaram-se práticas de narrativa nos manuais escolares. Ou seja, noções de uma “França eterna”, formaram gerações nos bancos escolares e deram origem a novas teorias que se difundiram pelo mundo.

Matriz Marxista.

Uma outra matriz é a que chamamos Marxista, associando a ela a História Social e os conceitos operativos como o materialismo dialético histórico, o perfil da história como transformação e o papel da história como obra das ações humanas. Das ideias publicadas por Karl Marx, destacamos um fragmento do seu *Manuscritos de 1844: Economia Política e Filosofia*, onde sublinha o papel da História que “é criação do homem pelo homem através do trabalho e o confronto com o mundo” (Bourdé & Martin, 1983, p. 154), também determinada pelas estruturas tendo a luta de classes como o motor da História e o processo como sujeito. Destaca-se a centralidade do método dialético, onde a teoria e a prática empirista orientam a análise.

Ajuda-nos nesta definição o recorte que realizou Olga Magalhães (2002) ao sistematizar Marx com o olhar para as relações entre as concepções de História e o ensino de História. “Karl Marx (1818-1883) propôs uma nova concepção do processo histórico e do seu desenvolvimento. As suas teses sobre a História enquanto processo social, vão ter implicações em posturas de âmbito metodológico da produção do conhecimento.” (Magalhães, 2002, p.12). Marx tece a postura da função de construtor e de transformador que deve assumir o professor de História, ou filósofo e ou o intelectual da área por meio do ensino da História sempre pensando na base material em que está a atuar.

Quando falamos em Marx e no social ou História Social, cabe associar as etapas de sua vida que ao ir de um lugar para o outro, de um grupo para o outro, de um parceiro de ideias para outro, imerso no contexto do século XIX, fugido e proscrito⁸, faz nascer a ideologia: “As lições do fracasso são apreendidas: não é pela simples conquista de poder político que se operará a passagem à sociedade futura” e assim, mesmo com ações de organização e de movimento socialista revolucionário, o que o “entusiasmo é a redação e o ajuste de seu aporte teórico”. “Marx, grande testemunha de seu tempo durante meio século, é uma testemunha comprometida, que viveu a História esforçando-se em compreendê-la. Reinseri-lo em seu contexto é seguir as etapas de uma descoberta progressiva” (Salles, 2011, p. 49)

Na obra de Véronique Salles (2011) temos à disposição uma extensa listagem de nomes aos quais ela chama “Les historiens” e no grupo, que segundo a organizadora são os mais marcantes do século passado e do anterior, encontramos Karl Marx. Michel Vovelle, autor do texto sobre Marx, em justificativa à presença do Marx nessa referida obra nos diz

“É evidente que a relação de Marx com a História não se limita a esse nível. Na gigantesca obra que nos deixou, a História é onipresente e nos dá a chave de uma reflexão que ela fundamenta do começo ao fim. (...) O próprio Marx rapidamente

⁸ Estes termos estão na escrita de Michel Vovelle que ao organizar a trajetória de vida de Karl Marx tece uma narrativa relacionando etapas de seus escritos agrupados em percepções da própria prática social e de engajamento. Tal perspectiva de narrativa constrói a biografia baseada na pluralidade de ação de Marx mas na compreensão de características teóricas próprias e que permitem identificar um conjunto da obra.

o proclamou: ao substituir a filosofia idealista abstrata pela História, ele construiu seu sistema, ancorado sobre a práxis e as relações dos homens com a natureza e com os outros homens” (Sales, 2011, p. 45).

Ao pensarmos no sentido da organização social proposta pelo marxismo teremos uma concepção baseada nas relações entre os escalões, ou seja, a “articulação entre as instâncias do todo social”. E ao realizar uma comparação entre a história positivista e o materialismo histórico, pode-se dizer que “a história positivista permite-se isolar os acontecimentos políticos sem ter em conta as relações sociais nem as atividades econômicas”, já o materialismo histórico “coloca o grave problema do sentido da determinação entre os níveis da realidade social” (Bourdé & Martin, 1983, p. 156).

Na perspectiva de realizar uma comparação entre as análises de Marx e a história positivista é possível perceber pontos em comum como a busca pelas leis gerais e ainda “a tentativa de introduzir mecanismos de análise da realidade histórica que permitissem encontrar uma explicação inclusiva de toda a evolução da humanidade”(Magalhães, 2002, p.12). Ou seja, quanto à construção do conhecimento, o processo deve ser construído a partir das condições concretas de onde vive o historiador e também a partir de uma tomada de consciência, de condição e de situação histórica deste agente.

Então, com todo um caminho indicativo realizado pela teoria, resta-nos pensar que quanto ao ensino, a matriz marxista permitiu incluir a perspectiva de ver o passado numa amplitude que permite observar o desenvolvimento de uma estrutura produtiva e as suas relações, fugindo do minucioso relato de acontecimentos ou à evolução de um determinado Estado. Como sistematiza Olga Magalhães(2002) ao trazer a ideia de Marx sobre a necessidade, quase que radical, da insistência de o historiador se permitir um novo olhar para o passado, e assim, “contribuir para a mudança de critério quanto ao que, por ter significado histórico, deve ser objecto de estudo”. (Magalhães, 2002, p.12)

É assim que Vovelle(2011) ao chamar ao seu subcapítulo de “A História como retorno ao real”, sistematiza aquilo que se pode atribuir a Marx como a “vocação

verdadeira do filósofo que é orientar a transformação do mundo pela práxis. O fundamento da aventura humana, fora de qualquer transcendência, deve ser buscado na dupla relação dos homens com a natureza, e dos homens entre si mesmos”(Sales, 2011, p. 51). Nessa linha de pensamento, que é a configuração da luta de classes, da presença da superestrutura (econômico/material e social) e da infraestrutura que se dá a cada época num modo de produção, é possível que nos suscite a ideia e o questionar sobre os determinismos que a doutrina pode sugerir.

Elencar a teoria marxista e falar dela quanto uma matriz também é elucidar que, antes de ser uma doutrina que ficou fechada ao seu contexto e se interrompeu ou se fechou pelas críticas, especialmente aqui quanto ao seu caráter intrínseco de práxis e, portanto, ao se associar tal doutrina ao socialismo real, por exemplo, enfatizamos a vivacidade do velho teórico, com algo para dizer. Como intitula Vovelle, nas “Venturas e desventuras de Marx”, avaliar o que “subsiste de vivo atualmente, não é tarefa fácil” (Sales, 2011, p. 55). Então apenas para estabelecer um vínculo com a matriz da Escola do Annales, Vovelle destaca que é nas publicações do grupo, da corrente “que podemos perceber a influência indireta do marxismo em uma visão renovada que, recusando a herança positivista e da história ‘batalha’ ou ‘factual’, trouxe um espírito inovador: levar em conta, a longa prazo, um estudo das massas anônimas a partir dos fatores cujas rubricas a revista listava: economia, sociedades, civilizações” (Sales, 2011, p. 57).

Nos anos seguintes, já no final dos 1970, surgem os representantes de uma nova geração de historiadores marxistas, como por exemplo Guy Bois, “que propõe um discurso de defesa, reconhecendo de pronto o impacto catastrófico do stalinismo, do qual os historiadores ocidentais se liberam com dificuldade na historiografia dos países socialistas, recoberta de dogmatismo, com raras exceções” (Sales, 2011, p. 60).

Nesta rápida descrição da centralidade da matriz e da inferência dela para as demais escolas históricas, retiramos os elementos que influenciaram as investigações históricas, os elementos que ajudaram, que compuseram e que ainda compõem a narrativa das escritas históricas. O marxismo enquanto escola histórica muito evoca a narrativa e, mesmo que façamos um exercício de o desassociar da prática política

do século XX, a narrativa parece ser sempre tecida com elementos da contemporaneidade.

Matriz dos Annales

Na continuidade do descortinar das matrizes ou teorias da História, o século XX abre a pluralidade dos Annales: escola? matriz? grupo? paradigma? De início foi apenas Revista dos Annales, *Revista de Síntese* nos anos 1920 e *Les Annales* durante os anos 1930. De fato, uma nova tendência que se ergue contra a “dominação da escola positivista”, a nova tendência da historiografia francesa surge discretamente. Como nos diz Guy Bourdê e Hervé Martin, “ a corrente inovadora despreza o acontecimento e insiste na longa duração, deriva a sua atenção da vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia colectiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas” (Bourdê & Martin, 1983, p. 119).

Dentre os vários fatores que aos poucos os Annales foram atendo, a temporalidade seja talvez o elemento de maior viragem. Então é com Braudel que o tempo histórico assume a sua perspectiva multifacetada, de uma nova concepção de história, de um novo paradigma convertido no que se chama de Nova História. Com isso houve a diluição da importância da cronologia factual em substituição da longa duração. Mas como se procede a uma análise de longa duração? O que é uma longa duração? O próprio Braudel (1977) no prefácio de seu *La Méditerranée* identifica sua preocupação:

Ce livre se divise en trois parties, chacune étant en soi un essai d'explication d'ensemble. La première met en cause une histoire quasi immobile, celle de l'homme dans ses rapports avec le milieu qui l'entoure; une histoire lente à couler, à se transformer, faite souvent de retours insistants, de cycles sans cesse recommencés (...). Au-dessus de cette histoire immobile se distingue une histoire lentement rythmée: on dirait volontiers si l'expression n'avait été détournée de son sens plein, une histoire sociale, celle des groupes et des groupements (...) en étudiant successivement les économies, les États, les sociétés, les civilisations. (...) Troisième partie enfin. Celle de l'histoire traditionnelle, si l'on veut de l'histoire à la dimension non de

l'homme, mais de l'individu, l'histoire événementielle (...). Une histoire à oscillations brèves, rapides, nerveuses (Braudel, 1977, pp. 273-274)

Assim, aos nomes do tempo inicial da Escola dos Annales, cito Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Pierre Goubert, somados ao contexto do pós Segunda Guerra Mundial, e a “Nova História”, observa-se um aumento de sua notoriedade e amplitude, seja de edição e de imprensa e dissemina-se nas possibilidades de dar a todos História. Assim, nos anos 1950, 1960 e 1970, “o espírito dos *Annales* impregna a maior parte dos historiadores de França” e influência no estrangeiro (Bourdé & Martin, 1983, p. 119). Mesmo que os próprios neguem a ideia de “escola”, cabe dizer que existem pontos de encontro, pontos em comum nas suas produções que legitimam pensar a existência de uma escola e que neste âmbito muitos trabalhos, apresentação de perspectivas, uso de metodologias de investigação e apresentação de narrativas se fizeram.

Historiar os Annales⁹ não é apenas apresentar uma cronologia informativa, mas sim é referendar a construção de um conjunto significativo de elementos metodológicos, de posturas teóricas, de objetos, de fontes, de busca de ajuda em outras ciências, no sentido de compor o todo daqueles espaços do passado elucidados até então com o factualismo incompleto próprio das tendências da composição da História científica dos séculos XVIII e XIX. Assim, concordamos com Olga Magalhães que recentemente apontou a construção da referida concepção dizendo que “O papel ímpar desempenhado pelos historiadores reunidos em torno da revista Annales, na historiografia do século XX, merece uma reflexão atenta e algo circunstanciada” (Magalhães, 2002, p.13).

Assim, da periodização que segue os Annales, cuja formação e etapas, foram três, na definição de Peter Burke de 1990, cito *The French Historical Revolution: The Annales School 1929-1989*, ou quatro, na proposta feita por George Iggers em 1997,

⁹ Para este trabalho iremos seguir a nomenclatura “Annales”, termo original da Revista *ANNALES d'histoire économique et sociale* com seu primeiro número publicada em 1929 em Estrasburgo.

na sua obra *Historiography in the twentieth century*, cabe retirar para o propósito desta tese aquilo que pontuamos ser seu legado. Deste modo,

“desde a morte de Lucien Febvre em 1956, a escola dos Annales e a revista que é o seu emblema adquiriram uma posição dominante na historiografia francesa. Até 1968, Fernand Braudel é o seu guia incontestado, assumindo a maioria das responsabilidades; depois de 1968, rodeia-se de um comité onde figuram J. Le Goff, E. Le. Ladurie e M. Ferro (...). Nos anos 1960 e 1970, a revista publica seis números – cerca de 1500 páginas – por ano, ocupa a primeira fila entre as revistas de ciências humanas em França e estende sua audiência à Europa Ocidental e aos Estados Unidos.” (Bourdé & Martin, 1983, p. 137)

Mas o que se escreve nestes números todos? Qual é a tendência? Pode-se já, neste segundo tempo da Escola, o dos anos 1950, chamar e associar aos Annales o termo que ficou conhecido como “História Nova”. Assim, numa leitura dos seus sumários, identifica-se a escrita das principais orientações da revista: continuam ligados às reflexões metodológicas, favorecem diálogos entre as disciplinas, se quer a presença de sociólogos e economistas, têm pretensões ecumênicas ao entender cobrir todos os períodos e todas as regiões do mundo. (Bourdé & Martin, 1983, p. 138) Além disso, às reflexões principais que se identificam é possível tecer alguns objetivos: “assegurar uma ligação estreita entre o ensino e a investigação, difundir os conhecimentos no âmbito de seminários, estimular as investigações colectivas, organizar o encontro entre as ciências humanas” (Bourdé & Martin, 1983, p. 138).

Ao se referir à “História Nova” Olga Magalhães (2002) na sua sistematização das concepções históricas assinala o percurso para os anos 1970 com a obra que veio a marcar este momento: a obra coletiva *Faire de l'histoire*, dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora, publicada em 1974. Magalhães manifesta o recorte de que

as *novas abordagens* correspondem à exigência de ultrapassar as divisões tradicionais da história; os *novos objectos* são a resposta à ‘bulimia’ da história, cujo apetite devora um pouco de tudo, do clima ao corpo, passando pela festa, pelo inconsciente ou pela cozinha. Esta multiplicidade de abordagens e de perspectivas permitiu dar mais ênfase às situações concretas, aos sujeitos e às suas representações e contribuiu também para dar um novo realce a conceitos, como, por exemplo, o de relatividade do conhecimento histórico (Magalhães, 2002, p.18).

Queremos perceber como os temas, as metodologias, os objetos e as abordagens daquilo que se associou aos Annales ocorrem ao longo das últimas décadas do século XX. E é nessa perspectiva que a obra *Faire de l'histoire*, 1974, na avaliação de críticos sugere ser:

Faire de l'histoire accompagne – en même temps qu'elle l'annonce – le passage d'un paradigme ou l'analyse macro-économique était primordiale à une histoire qui se focalise sur les systèmes culturels appréhendés dans un sens très large (...) et prélude à un éclatement de la discipline (...). La dispersion des références théoriques est d'ailleurs à la mesure des écarts qui séparent les auteurs dans leur conception d'histoire (Boutier & Julia, 1995, pp. 20-21 Apud Magalhães, 2002, p.18).

Assim, cabe salientar que, dentre suas características está uma “constelação de historiadores a produzir muitas coisas”, porém, por muito abundante que seja tal produção está longe de abranger todo o campo da história, os historiadores da Escola dos Annales, “se interessam prioritariamente pela Europa Ocidental e pelas suas dependências, da Baixa Idade Média à Idade das Luzes”. (Bourdé & Martin, 1983, p. 139)

Salienta-se a não relação da escola dos Annales e em especial de alguns dos seus nomes expoentes com escolhas ideológicas nítidas. Assim, diz-se da História Nova, que a exemplo dos pais fundadores, “os discípulos, também eles evitam qualquer determinismo estrito (...) gostam de explicações plurais, das interrelações dialéticas entre as diversas instâncias do real, o esclarecimento dos múltiplos códigos que regem a vida social” (Bourdé & Martin, 1983, p. 142).

São muitas as definições que surgem atendendo à amplitude que se verifica associada à Escola dos Annales ao longo século XX. Então, nos anos 1970, na versão da *História-problema* compreende-se que o problema está em o cientista responder à pergunta inicial feita ao passado, imerso na construção do objeto, que é tecida no presente, em simultâneo com a interpretação racional dos dados que o *corpus* fornece. Então, é no cerzir de sua escrita que, inevitavelmente, “esta escola dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí

adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas” (Bourdé & Martin, 1983, p. 148).

Mesmo nesta fase, dos anos 1970, com a viragem para a História Cultural e das mentalidades, a multiplicidade de autores e escritores que apresentam objetos de pesquisas e recortes cria oportunidade para as críticas. Olga Magalhães chama de viragem crítica e de fato, obras como a de François Dosse de 1987, *L’histoire en miettes* “anunciam o estilhaçar do projecto historiográfico dos Annales, sob múltiplos assaltos internos e externos”. (Magalhães, 2002, p.20) Na sequência da polémica gerada pela obra de François Dosse, são os próprios historiadores dos Annales que se questionam sobre os rumos possíveis”.

Annales e a História Cultural.

Sabedores da contínua e constante caminhada “auto” constitutiva da Escola, salientamos os pontos que parecem permanecer e reverberar nas pesquisas historiográficas feitas até então, além do reverberar da trajetória dos Annales nas concepções, práticas e narrativas pertinentes ao ensino de História. Assim, para a discussão da História Cultural daremos uma delimitação maior com o intuito de captar pontos ainda vivos e latentes de exploração quanto à área da educação e do ensino de História no cruzamento com a História Cultural.

O que é história cultural? A pergunta foi feita publicamente há mais de um século pelo alemão pioneiro nesses estudos chamado Karl Lamprech e ainda espera uma resposta definitiva (Burke, 2008, p 9 – título original What Is Cultural History de 2004). Para Olga Magalhães a História Cultural aparece associada à terceira geração dos Annales. Diz a autora:

A terceira geração dos Annales virou-se decididamente para a história das mentalidades e para a história cultural. Jacques Le Goff (1977) identificou os três teóricos desta corrente: Lucien Febvre (a partir de 1938), George Duby (desde 1961) e Robert Mandrou (desde 1968). Esta abordagem contribuiu também para reforçar uma concepção de história como ciência, que

procura, mais do que meramente descrever, compreender e explicar o real (Magalhães, 2002, p. 18).

Para José D'Assunção Barros, “A História Cultural – campo historiográfico que se torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século – é entre estas particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento e âmbitos temáticos.” O autor ao escrever sobre a História Cultural e a História das Ideias apresenta no seu livro *O Campo da História – Especialidades e Abordagens*, publicado em 2004, o estudo sobre as várias modalidades da História e ao sistematizar essas modalidades num artigo intitulado História Cultural e história das ideias: diálogos historiográficos, chama a atenção para a História Cultural como um campo atravessado pela noção de cultura (Barros, J., 2005).

Nesse sentido, quando Barros aborda a História Cultural aponta para a definição de que “cultura, contudo, é um conceito extremamente polissêmico, notando-se ainda que o século XX trouxe-lhe novas redefinições e abordagens em relação ao que se pensava no século XIX como um âmbito cultural digno de ser investigado pelos historiadores” (Barros, J., 2005, p. 02).

Ainda sobre o termo cultura, Denys Cuche (1999), na sua obra “*A noção de cultura nas ciências sociais*” percorre o longo itinerário conceitual e metodológico que se inicia com a gênese da palavra e da ideia de cultura, passa pela invenção do conceito científico de cultura, com Edward B. Tylor e Franz Boas, a consolidação no século XX, e as diferentes configurações mais ou menos recentes das variadas acepções e relações construídas em função desse mesmo conceito de cultura.

As mudanças na abordagem do que é cultura, percebidas entre os séculos XIX e XX fomentaram a ampliação dos estudos sobre a cultura que acompanha o homem no seu espaço de convivência social. O vivido, a cultura do vivido transforma-se no século XX numa possibilidade teórica de estudo sob todos os auspícios da História. Assim, a História Cultural elenca, a partir do século XX, a possibilidade de transformar em objeto de investigação todas as manifestações culturais, a cultura

material, as práticas cotidianas da cultura, a linguagem, as “práticas discursivas que constituem a substância da vida social”, o comunicar-se, de forma oral ou escrita (Barros, J., 2005). Barros, quanto ao comunicar-se sob a perspectiva da História Cultural, pontua que “passou-se a avaliar a Cultura também como processo comunicativo, e não como a totalidade dos bens culturais produzidos pelo homem. Este aspecto, para o qual confluíram as contribuições advindas das teorias semióticas da cultura, também representou um passo decisivo.” (Barros, J., 2005, p. 3)

George Duby, autoridade no assunto da História Cultural e das Mentalidades, na obra publicada em 1983, *Idade Média, Idade dos Homens – do amor e outros ensaios*, no capítulo específico “Problemas e Métodos em História Cultural” define que este campo historiográfico estuda dentro de um contexto social os “mecanismos de produção dos objetos culturais”. (Duby, 1983)

Barros dá exemplos daquilo que pode compor espaços produtores de cultura que se transmutam em objetos de estudos da cultura: “uma nova História Cultural interessar-se-á simultaneamente pelos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos 'intelectuais' de todos os tipos (...) até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (Barros, J., 2005, pg. 5). Assim, este autor indica espaços específicos do cotidiano social que atraem para si os olhares dos estudiosos da História Cultural, entre eles “os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas” (Barros, J., 2005, pg. 5), ou seja, parece que podem ser cooptados para os estudos da História Cultural as agências de produção e difusão cultural.

Na perspectiva de Barros(2005) destaca-se a ideia de observar-se os meios pelos quais a História da Cultura se produz e se transmite. Para Barros

Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se (...) as práticas e os processos. Por fim, a 'matéria prima' cultural propriamente dita (os padrões que estão por trás dos objetos culturais produzidos): as visões de mundo e

representações, os sistemas de valores, os sistemas normativos que constroem os indivíduos, os 'modos de vida' relacionados aos vários grupos sociais, as concepções relativas a estes vários grupos sociais, as ideias disseminadas através de correntes e movimentos de diversos tipos” (Barros, 2005, p. 3).

A História Cultural é trazida aqui nesta abordagem para chamar a atenção sobre a sua complexidade, a sua abrangência e a operacionalização de pesquisa que pode ser associada a algum outro objeto de pesquisa: no caso aqui as múltiplas possibilidades da História Cultural e a sua aproximação à educação histórica transmutada na linguagem didática dos manuais escolares.

Barros (2005) reforça a atenção sobre a História Cultural dizendo que “um esquema completo que se proponha a mostrar a abrangência da História Cultural com relação a seus objetos de estudo e de interesse deve trabalhar com estas complexidades. Práticas, Representações, Visões de Mundo e Expressões Culturais estão constantemente se interpenetrando na constituição de um determinado 'sistema' ou desenrolar de um determinado 'processo' cultural, e ao mesmo tempo sempre envolve 'sujeitos' e 'objetos culturais' específicos” (Barros, 2005 p. 7).

Das práticas culturais: o livro.

Barros (2005) exemplifica o conceito de *práticas culturais*, dizendo que “São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros” (Barros, 2005 p. 7). Não aponta para o manual escolar ou para algum livro com gênero específico, apenas refere o livro como o elemento geral e o conceito também genérico que o acompanha historicamente em vias de definição tradicional.

Diz Barros (2005) “as práticas culturais que aparecem na construção do livro são tanto de ordem autoral (modos de escrever, de pensar ou expor o que será escrito), como editoriais (reunir o que foi escrito para constituir-lo em livro), ou ainda

artesanais (a construção do livro na sua materialidade, dependendo de estarmos na era dos manuscritos ou da impressão)” (Barros, 2005 p. 9).

Ainda na mesma ideia do livro como um elemento, sempre se deve considerar que o livro não está no limbo cultural como se magicamente ali surgisse. O processo do livro e de sua feitura pode até ter algo de mágico, mítico, com efeitos indefinidos, mas essa é uma outra perspectiva a ser vista com outros recursos de análise. Para Barros (2005), “da mesma forma, quando um autor se põe a escrever um livro, ele se conforma a determinadas representações do que deve ser um livro, a certas representações concernentes ao gênero literário no qual se inscreveu a sua obra (...) a representações concernentes aos temas por ela desenvolvidos. (...) Poderá se tornar criador de novas representações, que encontrarão no devido tempo uma ressonância maior ou menor no circuito leitor ou na sociedade mais ampla”. (Barros, 2005, p. 7)

Roger Chartier e o caminho das práticas de leitura.

Roger Chartier, historiador vinculado à historiografia francesa dos Annales, nascido em 1945, dedica-se à história do livro, da edição e da leitura. Na obra “Práticas de Leitura” trabalha o livro e a leitura de um modo geral, mas também apresenta ideias associadas ao manual escolar. Assim diz, Chartier:

Pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (Chartier, 1996, p. 78).

Também nos faz um contributo Michel de Certeau, 1999, autor que ao adentrar no tema da leitura e da produção editorial, seja no formato de pretensão pedagógica ou não. O autor toma o livro, como formas de apreensão das “práticas sociais” através do produto consumido. Para ele, a ideia e a imagem do público consumidor:

[...] costuma estar implícita na pretensão dos ‘produtores’ de informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações [...] e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (Certeau, 1999, p 260).

Torna-se central para Certeau, a ideia do público e a modelagem perpassada pelo tratamento do tema da produção livresca e dos efeitos daquilo que é escrito. Segundo Certeau:

No decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema ‘escriturístico’ não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto lhe é imposto (CERTEAU, 1999, p. 261).

O livro de um modo geral, e em especial, o manual escolar está carregado de representações sociais como destacaram por exemplo Choppin (2004), Bittencourt(2004). O conceito de representações sociais é prioritário para Roger Chartier(1990). Segundo esse autor:

[...] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p.17).

Então, podemos pensar o manual escolar numa perspectiva para “além do livro”. Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico

e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes (Barros, 2005, p. 9).

Barros (2005) recorre a Roger Chartier, quando diz que podemos exemplificar com um horizonte teórico inaugurado por Chartier (1980) dentro do enfoque histórico-cultural, e que tem precisamente na noção de "representação" um dos seus alicerces fundamentais. De fato, a História Cultural, tal como a entende o historiador francês, "tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler". As representações, acrescenta Chartier, inserem-se "em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação" – em outras palavras, são produzidas aqui verdadeiras "lutas de representações" (Barros, 2005, p. 12). "A perspectiva cultural desenvolvida por autores como Roger Chartier e Michel de Certeau, enfim, constitui um dos três eixos mais influentes para o atual desenvolvimento de uma História Cultural, ao lado de outras perspectivas importantíssimas como aquelas que são trazidas no âmbito do materialismo histórico pela Escola Inglesa (Thompson) e pela abordagem polifônica da cultura (Bakhtin e Ginzburg)" (Barros, 2005, p. 13).

Quando pensamos a produção historiográfica em contextos fora da Europa, especialmente nos trabalhos produzidos em África e na Ásia, verificamos um distanciamento dos historiadores ao movimento do Annales.

Outros olhares e caminhos.

O historiador Gerard Noiriel (1996) "diz que há uma sucessão alucinante de 'revoluções' historiográficas cuja dimensão permanece desconhecida, cujo valor parece impossível determinar e cuja duração equivale, por vezes, ao tempo de um congresso ou de um livro" (Noiriel, 1996, p. 123 Apud Magalhães, 2002, p. 29).

Deve-se considerar que as polémicas historiográficas têm permitido o alargamento do campo do conhecimento e a possibilidade de uma pluralidade de novas perspectivas e de abordagens de novas temáticas. São novas temáticas e abordagens que estão a permitir rever as antigas afirmações, surgindo perspectivas "oxigenadas" e mais aptas para responder às perguntas que se tem no presente

sobre o passado. Podemos nessa lógica, questionar os estudos que incidem sobre a história dos povos com passado colonial, por exemplo.

É importante que cada vez mais a História possa ser vista e escrita numa perspectiva diferente da que foi até agora¹⁰. Olga Magalhães (2002) afirma que “os processos de descolonização do continente africano, no século XX, e a progressiva tomada de consciência de que a História fora sempre, ou quase sempre, escrita do ponto de vista dos vencedores, isto é, daqueles que colonizaram, numa perspectiva eurocêntrica e, de certa forma, auto justificada, (re)lançaram também o debate entre os historiadores, particularmente nos Estado Unidos” (Magalhães, 2002, p 30).

Assim, podemos sempre e num sentido cada vez mais intenso questionar: os manuais escolares, livros didáticos, livros escolares, enfim, o material de linguagem pedagógica e didática está inserido no contexto elucidado pela História Cultural? E quanto aos outros caminhos, aos outros olhares?

Foucault e o papel singular para a História.

Michel Foucault, especialmente em *Arqueologia do saber* (2007) é o intelectual capaz de acionar questionamentos de intensa profundidade sobre relação da historiografia com o/para o ensino de História.

No estudo de Concepções de História e de ensino de História, Olga Magalhães (2002) traz aspectos sobre Foucault quando diz que:

Michel Foucault (1926-1984), filósofo e historiador, foi frequentemente associado, por um lado, a uma perspectiva marxista da História (...) e, por outro lado, a um conjunto de pensadores franceses, como Lyotard ou Derrida, representativos do chamado pós-modernismo. (...) As controvérsias associadas à eventual pertença de Foucault a uma qualquer escola acabam por ser uma das melhores imagens da sua obra polémica e inovadora (Magalhães, 2002, p. 23).

Foucault irá propor a ideia de descontinuidade como instrumento de trabalho e como objeto. Assim, parece ir contra ao que na história tradicional era central para o

¹⁰ Convém citar, por exemplo, o XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

historiador: continuidade dos acontecimentos históricos, ou seja, a famosa cronologia, linearidade, causa e efeito (Magalhães, 2002).

Le Goff (1991) sistematiza três ordens de razão que podem atribuir a Foucault um papel singular para a história. Segundo Le Goff Foucault “introduziu novíssimos objectos de estudo e trouxe para a luz do dia aqueles que não tinham tido, até então, um lugar na história: os loucos, os presos, os doentes, isto é, aqueles que as sociedades tinham de alguma forma segregado;”“fez um diagnóstico claro da renovação da história (...) chamando a atenção para a descontinuidade (...) contestando a possibilidade de uma história global” (Le Goff, 1991 Apud Magalhães, 2002, p. 24); considerou a história como arqueologia, ou seja, cabe ao historiador explorar todos os sentidos profundos das práticas dos actores históricos (Magalhães, 2002, p. 24).

Foucault propõe um outro olhar sobre o documento, sobre a temporalidade, e a cronologia, uma outra construção para a denominação de “verdade”. Utilizando o texto de Luciano Rocha Pinto que relaciona Foucault e o ensino, salientamos algumas contribuições:

“Não se trata de reconstruir o que os homens fizeram ou pensaram pela simples transcrição documental e arrumação dos fatos cronológicos. (...) Não há busca “da verdade”. Não há uma verdade para ser ensinada. Mais do que fatos verídicos o estudo da História deve se concentrar na produção da verdade, na trama das diversas “verdades” que desejam se impor no cotidiano conflitivo e caótico (Pinto, 2011, p.153).

Foucault traça reflexões acerca daquilo que chama de “sujeito fundador”. Pinto(2011) apresenta um exemplo:

A questão não é saber quem escreveu o código criminal de 1830, por exemplo, mas o que permitiu que aquele código fosse escrito, que forças o produziram, quais os interesses em jogo. Mais interessante que promover nomes e coisas no ensino da História é mostrar como as coisas e os sujeitos foram inventados ao longo da História. O sujeito é uma invenção, assim como a realidade (Pinto, 2011, p.155).

Assim, para além do impacto que estas afirmações podem trazer à cientificidade em História, o conceito de discurso delimitado por Foucault atribui à tal cientificidade uma contextualização e autoridade conjunta à figura do historiador. Assim, “o discurso elaborado pelo historiador vai dar lógica à trama histórica.” (Pinto, 2011, p. 156) E ainda :

A noção de discurso, para Foucault, já é, em si mesmo, um acontecimento histórico. Todo discurso possui interesses, tem um lugar de produção, possui estratégia, vislumbra algo a conseguir ou chegar. Logo, o discurso é um instrumento de poder e é em si mesmo um acontecimento da ordem do poder que busca produzir efeitos. Não é a representação de um acontecimento, é, em si, um acontecimento (Pinto, 2011, p. 157).

Para além das três dimensões referidas por Le Goff, outro elemento que deve ser considerado é a noção de poder. Aquilo que Foucault define como poder está associado ao que pensamos sobre a força que possui o conhecimento e a relação muito próxima entre poder e conhecimento, ambos num sentido produtivo. Ainda, define ele, o poder deve ser pensado numa esfera diminuta, numa esfera produtiva, disseminado por todo o sistema social e não centralizado em entidades concretas, como o Estado, por exemplo (Foucault, 2007). Nessa perspectiva segundo a sistematização de Olga Magalhães, 2002,

A análise dos mecanismos de poder conduz à consideração de que este, quando exercido através de métodos de observação, técnicas de registo e procedimentos de investigação, “cannot but evolve, organise and put into circulation a knowledge” (Foucault, 1980, p. 102), tornando-se assim explícita a relação entre poder e conhecimento (Magalhães, 2002, p. 24).

Considerando a definição de discurso de Foucault, associa-la ao conceito de documento e tendo em perspectiva que o discurso é um acontecimento, podemos olhar para as narrativas dos manuais escolares e as suas diferentes faces ao longo

da história escolar moçambicana e questionar: é possível observar o discurso das narrativas didáticas na ótica da análise de narrativa de Foucault?

Construções epistemológicas africanas: teorias/paradigmas?

O termo epistemologia está relacionado com a concepção de conhecimento. Ressaltamos que vários adjetivos são associados recentemente ao termo epistemologia. Para dar um exemplo temos Boaventura de Souza Santos que chama de “epistemicídio” ao se referir à morte de conhecimentos alternativos que reduzem a realidade porque ‘descredibilizam’ não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas sociais são construídas nesses conhecimentos alternativos (Santos, 2007, 29).

O pensamento africano, teorias?

O pensamento africano produzido ao longo do século XX é responsável por incitar discussões quanto à amplitude/validade do conhecimento histórico e social produzido até então. O pensamento que se produziu na Europa, sobre a Europa e sobre todos os outros povos seguindo a centralidade da matriz teórica e paradigmática do conhecimento para as ciências humanas, passa a ser visto numa outra singularidade ao se deparar com a efervescência do conhecimento africano.

Um exemplo está presente em muitos trabalhos desenvolvidos em universidades africanas, como as de Moçambique, como nos diz Maria Paula Meneses (2016) “As várias experiências que caracterizam hoje o ambiente académico moçambicano incluem (...) propostas alternativas que buscam desenvolver um paradigma de saber que reflita uma combinação de saberes, que permitam a afirmação da pluriversalidade de saberes que caracteriza Moçambique.” (Meneses, 2016, p.339)

Assim, para estudar as Teorias da História, não é mais possível ignorar a produção intelectual em África. O pensamento africano na sua trajetória de produção foi marcado por acontecimentos políticos que compõem a história do continente de um modo geral, mas que também anunciam um movimento de ideias, de propostas e de “conteúdos que buscam, conscientemente, envolver as epistemologias africanas no

cânone acadêmico, desconstruindo as visões dominantes de mundo”. (Meneses, 2016, p.339)

A partir deste embasamento, enumeramos três grupos, a concordar com a sistematização realizada por José Rivair Macedo sobre o pensamento africano produzido no século XX, autor que organiza um livro com o mesmo nome em 2016.

- a) pode-se definir como discussões a respeito da temática da Descolonização o movimento da Negritude de Senghor; Cheikh Anta Diop e a produção do conhecimento científico; a perspectiva africana de Joseph Zi-Zerbo;
- b) já no movimento da “revolução africana”, o pensamento de Nkrumah sobre o neocolonialismo e pan-africanismo; Frantz Fanon e Amílcar Cabral com a cultura enquanto perspectiva de revolução;
- c) aquilo que pode ser denominado de pensamento Pós-colonial com a atuação da CODESRIA; ainda nesta perspectiva as contribuições de Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe; e ainda a contribuição de Severino Ngoenha com a sua filosofia Moçambicana que pretende se espalhar para além do país.

As categorias associadas às etapas do pensamento africano “descolonização; Revolução Africana; pós-colonialismo”, são fruto de uma sistematização organizada por José Rivair Macedo no livro *O pensamento africano no século XX* (Macedo, 2016).

A escrita de Severino Elias Ngoenha publicada a partir de 1991 conta como fio condutor a defesa da liberdade de consciência, de libertar os homens tanto em termos econômicos, sociopolíticos, mas também em aspectos de uma filosofia para a construção de uma historicidade (Macedo, 2016). Nos seus mais de vinte textos – publicações em formato de artigos, livros e capítulos de livros no recorte cronológico até 2014 e difundidos no Brasil, em Moçambique, em Portugal e na França¹¹

¹¹ São destaques dentre as obras de Ngoenha, aquelas relacionadas à temática da “necessidade do fortalecimento da liberdade como sustentáculo da nossa historicidade”, *Por uma dimensão*

percebemos o claro posicionamento da defesa do protagonismo dos africanos na construção de um pensamento e uma postura teórica que olhem “para a África a contrariar uma historiografia colonial, dominada por escritos de administradores, militares, clérigos e antropólogos” (Macedo, 2016, p. 7).

Ngoenha é o mais destacado filósofo de seu país, Moçambique, e consegue relacionar o contexto atual – pós independência, contextual com a construção filosófica realizada pelo ocidente. Os seus estudos tomam contato e discutem a perspectiva da filosofia ocidental, bem como tomam contato com a produção já feita em África, porém é do solo moçambicano que o autor irá desenvolver as suas análises e angariar elementos para a defesa do seu paradigma libertário. (Buanaissa & Paredes, 2018)

O paradigma libertário define-o com mais exatidão e consistência teórica na sua mais recente obra *Resistir a Abadon*, 2018, obra em que traz indagações sobre a liberdade e tece a percepção de que “no contexto da milenar violência que caracteriza as sociedades, deve-se dissecar o real sentido e a necessidade de construção de utopias que fossem capazes de construir um mundo mais igualitário, mais justo e por isso, libertário” (Buanaissa & Paredes, 2018, p. 10).

E entre as várias faces daquilo que o filósofo chama de liberdades a serem construídas e conquistadas está a liberdade científica. Portanto, para ele, é possível fazer-se alguns questionamentos: “Como libertar a cientificidade africana, quando apesar dos esforços desenvolvidos já há décadas pelo CODESRIA, o espectro das pesquisas africanas não tem nenhuma autonomia, quer de orientação, quer epistémica?” (Buanaissa & Paredes, 2018, p. 15).

Então, quanto às liberdades científicas que devem ser construídas, Ngoenha, (2018) sem negar a tudo o que se fez e se propôs para o conhecimento africano e de África, apresenta a necessidade de se

moçambicana da consciência histórica (1991); *Duas interpretações filosóficas da história do século XVII: Vico e Voltaire* (1992); *Das independências às liberdades* (1993) (Buanaissa, 1996, p. 340)

“re-mobilizar as linguagens, os saberes e as epistemologias que o universalismo etnocêntrico tinha historicamente descartado (...) Do ponto de vista epistemológico, trata-se de deixarmos de ser importadores dos discursos, para aprender uma leitura social nossa e autônoma. Isso exige uma avaliação crítica dos pressupostos teóricos a partir dos quais, os nossos discursos - isto é, a nossa ciência – se fundam” (Ngoenha, 2018, p.62).

Percebe-se, especialmente na última obra de Ngoenha que envolve comportamentos e concepções históricas, individuais – sujeitos moçambicanos e coletivos – Estado moçambicano na sua historicidade e trajetória, que aquilo que o próprio autor chama de paradigma – no caso libertário, é algo que ainda está por ser construído. Nas palavras de Ngoenha(2018): “os moçambicanos estão sedentos da liberdade, do uso libero da consciência e do pensamento, do uso da palavra e do diálogo, no final, do desenvolvimento integral da pessoa (...) numa sociedade mais dona da democracia e, por conseguinte, do seu destino” (Ngoenha, 2018, p. 146).

Cabe ressaltar a relação que Ngoenha faz entre a sua proposta paradigmática e a liberdade econômica. O pensador não ignora, em absoluto, a necessidade da relação entre estes campos. Nas ideias de Ngoenha, sistematizadas por Buanaissa e Paredes

é importante que a as ciências sociais e humanas, nos exemplos da filosofia e da história, das sociologias e das antropologias, das linguísticas e dos estudos da religião, bem como das ciências educacionais, e outras afins, se dediquem com afinco, na nova “luta” pela segunda vaga da libertação política, o que iria reduzir os índices de violência nas suas múltiplas dimensões, mas sobretudo, iria possibilitar o grande sonho de uma liberdade econômica, e por isso, de um mundo mais justo e distributivo (Buanaissa & Paredes, 2018, p.24).

Neste sentido podemos associar aos paradigmas emergentes elementos com as funções e contributos para um novo conhecimento social e histórico. Ou seja, cada

vez mais mudanças práticas ao social estudado e teorizado tendem a construir autonomia de narrativas. Reitera-se nesta linha de pensamento, a produção acadêmica realizada por Maria Paula Meneses. Num dos seus textos a autora expressa: “Esta concorrência entre saberes é uma fonte genuína de grande receio e ansiedade, pois que se pressupõe que os supostamente menos civilizados e menos competentes estão a penetrar no território da civilização, contestando o lugar de destaque que a ciência reivindica sistematicamente para si e provando que há vários saberes em presença.” (Meneses, 2018, p. 206.)

Afrocentricidade

Segundo os estudos de Ama Mazzama (é Professora Associada e Diretora dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Estudos Americanos da África na Temple University) o conceito de afrocentricidade tem a sua origem na publicação dos livros de Molefi K. Asante, *Afrocentricidade* em 1980 e *A ideia Afrocêntrica*, em 1987, seguidos pela publicação de Kemet, *Afrocentricidade e conhecimento*, em 1990 (Mazzama, 2009).

Ama Mazzama coloca como ideia central do conceito/termo a tese de que envolve a postura dos africanos como agentes autoconscientes, “não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora”. Nessa perspectiva surge a afirmação de que os africanos devem, cada vez mais, controlar os seus destinos por meio da autodefinição positiva e assertiva, com critérios saídos da própria cultura africana (Mazzama, 2009, p. 111).

No artigo escrito em língua portuguesa para o Projeto Sankofa intitulado *Afrocentricidade como um novo paradigma*, de 2009, a autora traz alguns pontos centrais e sistematizadores para o paradigma da Afrocentricidade. Dentre eles estão: (i) a necessidade do estudo do paradigma no seu contexto/circunstâncias de emergência e origem; (ii) a discussão no entorno da definição e no estabelecer das funções cognitivas do conceito; (iii) o perceber o paradigma no seu aspecto sociológico, ou seja, nele e no estabelecimento de uma ‘matriz disciplinar’ que se relaciona diretamente com os Estudos Afro-Americanos e com a negação dos Estudos Africanos realizado na Europa sobre África e sobre os africanos; (iv) a

existência de métodos e metodologias próprias associadas à disciplina de africalogia – termo cunhado por Assante (1990); (v) uma multiplicidade de teorias afrocêntricas que aparecem em trabalhos como um surgimento de uma área crítica da educação (Mazzama, 2009).

Percebendo a complexidade da discussão, não comporta aqui detalhamento, mas sim, a definição de alguns elementos chaves, necessários e responsáveis por construir a síntese da possibilidade de uso acadêmico das Teorias e do paradigma da Afrocentricidade. Nesse sentido iremos recorrer ao próprio Asante quando diz que

“Ao longo das últimas décadas, o aparecimento da Afrocentricidade como um paradigma profundamente novo tem mudado as perspectivas sobre as ciências sociais, a natureza das investigações científicas, das humanidades e o caráter das narrativas históricas. A Afrocentricidade emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental”. (Asante, 2016, p. 10)

Asante faz a relação entre o deslocamento geográfico a que foi submetido o africano, de maneira forçada por meio dos processos de escravidão, justificando esse movimento como uma inserção dos africanos a cosmovisão eurocêntrica e a uma repercussão problemática naquelas comunidades de origem (Asante, 2016). Para o autor: “A Afrocentricidade é uma afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências, sendo ao mesmo tempo uma rejeição da marginalidade e da alteridade, frequentemente expressas nos paradigmas comuns da dominação conceitual europeia (...) é uma crítica da dominação cultural e econômica é um ato de presença psicológica e social diante da hegemonia eurocêntrica” (Asante, 2016, p. 11).

1.4. Ensino de História.

Quanto à relação entre Teorias da História e Ensino de História, alguns autores ajudam-nos no tema.

Maestro faz a relação entre Teorias e Ensino: “ignorar la importancia de la estructura epistemológica de la Historia y reducir la noción de conocimientos teóricos al concepto clásico de contenidos, es decir a los propios de los programas oficiales” (Maestro, 1993, p. 314).

Pourquoi enseigner l'histoire? A *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, traz recentemente, tal preocupação. O ensino de História abordado por pesquisadores de várias partes do mundo, na revista, “por meio de dez estudos de caso (África do Sul, Alemanha, Canadá, Colômbia, França, Itália, Japão, Marrocos, Rússia, Vietnã) , analisa quais os objetivos e finalidades que as instituições perseguem com a aplicação do ensino de história, quando avaliam os métodos aplicados e selecionam fatos e personagens.” (Martins, 2015, 27)

Assim, discutir o ensino de História é uma preocupação em geral em vários locais do globo. Algo que escape à versão “colonizada” do ensino de História. Jörn Rüsen escreveu: “1. A aprendizagem, e não o ensino, seria o foco da Didática da História, pois, sabendo-se como se aprende, sabe-se como se ensina; 2. O fundamento da aprendizagem histórica está respaldado em categorias da própria ciência da História e sua finalidade é o desenvolvimento da competência da narrativa histórica como capacidade de formação do sentido histórico”(Rusen, 2010, p. 12).

Ainda, o autor, Jörn Rüsen (2007) nos diz acreditar que é parte do escopo teórico-filosófico do trabalho com o conhecimento histórico refletir sobre as formas e funções que o saber histórico exerce na vida prática, bem como observar de que forma a aprendizagem histórica pode ser entendida e articulada com objetivos voltados a essa presença ativa da História na formação dos indivíduos. (Rüsen, 2007.)

A partir deste referencial teórico e da ideia de rearticulação dos fundamentos da ciência da História com as preocupações em relação à aprendizagem histórica, torna-se possível propor estudos que articulem a intenção de ensinar História a partir de objetivos relacionados diretamente com os fundamentos do conhecimento histórico.

CAPÍTULO 2 - Manual escolar e a Educação

O manual escolar possui grande centralidade na área da educação e é fruto de constantes e contínuos estudos, abordagens e investigações desde o seu surgimento até à atualidade.

A origem do manual escolar (Cabral, 2005), as suas definições de nomenclatura (Jamal, 2019), a pertinência do uso em ambiente escolar e educacional já foram e ainda continuam a preencher os anseios de investigadores em muitos centros de estudo e em diferentes realidades educacionais. Porém, dizer que o manual escolar é exaustivamente estudado não significa dizer que este objeto de investigação está saturado. É de longa data e em fluxo contínuo que o manual escolar passa por investigações que tratam de ampliar cada vez mais a sua qualidade e a sua pertinência pedagógica para o público a que se destina.

Neste sentido, independente da origem, do contexto, da caminhada e até mesmo do nome que lhe atribuímos, o manual é um instrumento didático, com conteúdo estruturado e usado no ambiente escolar, para fins educativos (Cabral, 2005).

Assim, para cada contexto escolar em que se optou pelo uso do manual escolar, formam-se uma rede de elementos específicos que envolvem o próprio manual em si e também toda a ação de políticas públicas, de produtores, de distribuidores e de interlocutores deste recurso.

Em Moçambique para os manuais escolares de História acontece também o que acabamos de referir. O uso do manual escolar de História em Moçambique está imerso na própria História escolar e na História do ensino do país como um todo, nas ações de políticas públicas educacionais, nas definições da função e dos objetivos do ensino de História no país e também na própria história do país. Ou seja, existe um contexto que produz, que acolhe e que utiliza o manual de História, dando a ele sentido e significado.

Neste capítulo iremos refletir sobre o manual escolar a partir: (i) da sua relação com o conhecimento; (ii) do histórico de uso dos manuais escolares; (iii) das funções que o manual assume na escola; (iv) o conceito de cultura escolar; (v) a relação com as disciplinas escolares; (vi) o manual visto como um objeto de investigação em Moçambique; (v) a trajetória histórica do manual escolar em Moçambique.

2.1. Manual escolar e o conhecimento

Jorge Valadares (1999) nos estudos sobre os manuais escolares em Portugal chama a atenção para a característica estática em que conceito de ciência e outros conceitos que implicam o conhecimento da área e da disciplina, são apresentados aos estudantes. O autor no seu texto *“A ideologia dos manuais escolares”* diz:

“todos os que há muitos anos estão ligados ao ensino das ciências em Portugal, sabem que os manuais de ensino continuam a considerar a ciência como um facto e não como um processo do devir. A imagem que transmitem da ciência ao aluno é a de um todo harmonioso em que o que está sabido está sabido, é indiscutível e autossuficiente, responde apenas a necessidades interiores mais ou menos pitagórico-platônicas de determinadas mentes iluminadas e geniais, pouco ou nada tem que ver com a sociedade e as glórias e as fraquezas desta (Valadares, Actas, p. 516).

Utilizando como principal recorte os estudos sobre os manuais de física, Valadares apresenta a seguinte conclusão, “parece inevitável que nos manuais escolares surjam várias afirmações que traduzem ideologias assumidas. O problema coloca-se quando elas são assumidas de modo tão inconsciente que conduzem a contradições” (Valadares, 1999, p. 520). Para o autor tais contradições podem dar origem a imagens deturpadas e confusas da natureza da ciência, dificultar a conduta conceptual e metodológica, produzir um efeito mecânico e rotineira da ciência.

Os estudos de Valadares, mesmo que estejam relacionados com a disciplina e o conhecimento de física, levantam problemas que se aplicam a outras disciplinas, inclusive à disciplina de História. Assim, o manual escolar de história enquanto instrumento composto por conjuntos de elementos do conhecimento histórico produzido e que tem como principal função oferecer tal conhecimento aos estudantes

que com ele contactam, está imbuído de complexidades que questionam o conhecimento disponibilizado e a dinâmica de centralidade.

John Issitt(2004), outro investigador sobre manuais escolares, reflete sobre a relação entre a passividade pedagógica e a política do conhecimento, e responsabiliza os manuais escolares por esse comportamento do aluno. Diz o autor:

In terms of the politics of knowledge, the traditional form of the textbook is largely one that assumes and perpetrates a 'received knowledge, passive consumption' pedagogical model. The textbook claims the knowledge it contains as both certain and legitimate knowledge. All the learner has to do is consume what is offered in preparation for regurgitation in the forthcoming exam. To many contemporary theorists and teachers, such a passive pedagogy embodies epistemological assumptions that are old-fashioned, politically unsupportable and symptomatic of poor education (Issitt, 2004, p. 689).

O manual escolar tem sido objeto de estudos individuais e coletivos que aparecem nas agendas de pesquisa (Choppin, 2002). Versam sobre a “história do manual escolar” (Cabral, 2005), a análise do seu uso em contexto educacional (Issitt, 2004), estatuto e funções (Choppin, 2002).

Alain Choppin, (2002), ao descrever possíveis motivos para o dinamismo da área de investigação sobre o manual escolar, refere elementos convergentes que tornam a conjuntura favorável. O autor enumera alguns motivos tais como:

- (i) o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação;
- (ii) o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização;
- (ii) o dismantelamento do bloco comunista ou, ainda, o recrudescimento de aspirações regionalistas e o desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários;
- (iv) os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese sobre a história da edição contemporânea em França,

Inglaterra, Espanha, Austrália, Canadá, Suíça francófona e em vários outros países;

(v) o considerável progresso das técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares;

(vi) a constituição de equipas ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas (Choppin, 2002, p. 552).

Também é significativa a constância da continuidade investigatória sobre os manuais em virtude da ainda centralidade que possuem no processo educacional mundial, especialmente quanto aos argumentos da massificação da educação e da interculturalidade. Pereira (2010) diz:

Assistimos, nos últimos anos, a um elevado aumento da população estudantil que transformou o universo educativo actual num mundo culturalmente mais complexo e rico. Um dos contributos viáveis para dar resposta a esta realidade multicultural poderá ser encontrado no recurso a materiais didácticos que contemplem a heterogeneidade e respeitem as diversidades culturais, no contexto de sala de aula, fazendo uso de um discurso híbrido que a todos considere (Pereira, 2010, p. 191).

2.2. O manual escolar e a sua utilização histórica.

O manual escolar possui diferentes designações e conceituações (Jamal, 2019) que são utilizadas desde meados do século XVIII, relacionadas com os diferentes entendimentos teóricos e com as diferentes finalidades de destino (Cabral, 2005). Falar de manual escolar, de material didático, de livro didático está muito relacionado com a região onde vai ser utilizado, com o histórico de uso do manual e com os princípios educativos do sistema de ensino no qual será utilizado e para o qual foi pensado e elaborado.

Não iremos historiar de maneira exaustiva aspectos da origem, finalidades ou designações do manual, considerando que inúmeros autores já se dedicaram a fazê-lo. Apenas, em síntese e utilizando as informações de Schubring (2003), referimos que

os livros dedicados ao ensino já existiam mesmo antes que fosse inventada a tecnologia para imprimi-los. Por exemplo na região da Mesopotâmia, por volta de 2500 a. C., com a institucionalização do ensino de matemática e o aparecimento dos escribas, surgiram produções textuais como exercícios para os estudantes e manuais para uso dos professores e mestres. Noutro cenário, na China do século VI d.C., havia uma estrutura curricular com livros de textos para diversas áreas.

Choppin (2000) afirma que no século XVI a produção editorial existente no continente europeu era pequena, uma vez que a educação não era popularmente difundida e os livros estavam longe da formatação que conhecemos atualmente. Já para o século XVIII, a produção dos livros, assim como a educação, estava sob o controle da Igreja Católica, que assegurava a difusão de temáticas religiosas.

Conforme os estudos do historiador francês Jean-Yves Mollier (2008), quanto à trajetória do manual em França – onde se fizeram estudos intensos e pioneiros sobre o tema - a mudança relacionada com a temática do livro escolar, o seu uso e o próprio sistema escolar em si, dar-se-á apenas no século XIX, exatamente a partir de uma resolução do Ministério da Instrução Pública da França, assinada em 29 de janeiro de 1890, pela qual o uso de manuais escolares nas salas de aula das escolas primárias se torna obrigatório. O autor conclui que “A partir de então, em princípio, nenhum aluno escaparia à escolarização e à aculturação pelo livro” (Mollier, 2008, p. 61). Estrutura-se assim o cenário em França, tanto do sistema de ensino como do uso do manual escolar. Salienta-se que é em França que a temática, o uso e a pesquisa se tornaram pioneiros.

Esta breve síntese da trajetória de materiais escolares, que dão suporte a aulas ou a processos educativos, mostra-nos que: (i) sempre houve suportes educativos, mesmo até antes de haver um sistema de ensino universalizante, da responsabilidade de um Estado ou de outra entidade; (ii) tais suportes educativos, que chamaremos aqui de manuais escolares, misturam-se com a própria ideia de sistema de ensino, de prática de ensino e estão, com os argumentos da própria história/trajetória dos seus objetivos, muito mais vinculados às práticas e aos contextos a que se destinam do que aos espaços de produção de algum conhecimento referencial sobre metodologias e teorias, em centros acadêmicos, universidades e centros de investigação.

2.3. Manual escolar e as suas funções na escola.

Choppin (2002) atribui ao material escolar, considerando a sua história, algumas funções essenciais: “referencial, aquela fiel ao programa; instrumental, que põe em prática métodos educativos; ideológica e cultural, associado à construção de identidade; documental, tido como um conjunto de documentos, textos e iconografia, favoráveis à observação e ao desenvolvimento crítico do aluno” (Choppin, 2002, p. 553).

A pesquisadora brasileira Circe Bittencourt (2004), com mais de trinta anos de investigação na área da educação histórica, ensino e livro didático afirma que: “uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (Bittencourt, 2004, p. 296).

Assim, os livros didáticos, termo que Circe utiliza, fazem parte do cotidiano escolar há muito tempo, razão pela qual há uma familiaridade com o seu uso, o que faz com que seja fácil identificá-los e estabelecer distinções entre eles e os demais livros (Bittencourt, 2004).

Justino Magalhães (1998 e 2006,) diz que “A história do livro escolar tem se desenvolvido com base em três grandes linhas de direcção, a que correspondem perspectivas disciplinares distintas.” (Magalhães, 1998, p. 279) E ainda “assumimos a orientação que o livro é um meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, [sendo] uma combinatória de saber/conhecimento/(in)formação” (Magalhães, 2006, p. 6 *Apud* Magalhães 2009, p. 2).

O manual escolar como um objeto de investigação está inserido numa rede de elementos que tornam o seu estudo complexo e por isso é importante a definição e delimitação daquilo que se quer abordar quando investigamos sobre esse domínio. Nesta investigação iremos utilizar a designação de manual escolar, quando nos referirmos ao instrumento livro- texto destinado aos estudantes e sujeito à prática usual/cotidiana/sistemática.

O contexto desta investigação insere-se no sistema educacional moçambicano atual, ou seja, refere-se ao manual escolar para estudantes, livros oficialmente elaborados, autorizados e utilizados no atual Sistema Nacional de Educação Moçambicano, na disciplina de História para o nível secundário nos seus dois últimos ciclos, ou seja, desde a 8ª até a 12ª classes.

2.4. O Manual escolar e a cultura escolar

Como cultura escolar iremos utilizar o conceito de Dominique Julia, (2001) que a define como concepção segundo a qual os processos de escolarização e a forma escolar produzem uma cultura própria, que sintetiza os processos de apropriação do conhecimento e a sua conversão em conteúdo de ensino (Julia, 2001). Assim, o entendimento daquilo que tem sido caracterizado como cultura escolar pode ser associado ao manual escolar. Então, é possível pensar que o manual escolar ao fazer parte de uma cultura escolar, representa uma parte específica do processo educativo, considerando que está vinculado muito mais às intenções do que aos resultados em si e considerar também que ao tratar-se de cultura se prevê também tratar das apropriações e usos. (Julia, 2001)

Ao assumir como referência que a cultura “se constitui como um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, que direciona a autoimagem dos sujeitos, as atribuições de sentidos e sua distribuição de energia, dentro de um sistema de valores e significados vividos, experimentados como práticas que parecem confirmar-se reciprocamente, sendo constitutivas e constituidoras das experiências individuais” (Julia, 2001, p. 14) , a escola é o espaço mais amplo onde os sujeitos, não apenas se inserem, mas também são formados por essa cultura.

O sujeito que está na escola, está num processo de formação de cultura própria, e ao associarmos o manual escolar ao conceito de cultura escolar, é evidente que ambos se relacionam, interagem, estabelecem complexidades. Sendo assim, os processos e resultados de experiências não devem ser ignorados. Chaves & Garcia (2011) chamam-nos a atenção quanto à aparente passividade ou até a uma determinada “falsa passividade” dos manuais e para a necessidade de se olhar para o objeto de maneira a incitar a sua dinamicidade no escopo da cultura escolar:

[...] ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força como um artefato da cultura escolar e foram incorporados de diferentes maneiras na cultura da escola; eles passaram a influenciar a educação no país seja do ponto de vista dos conteúdos de ensino, seja quanto às formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares (Chaves & Garcia; 2011, p. 59).

A cultura escolar, a sua concepção e entendimento enquanto espaço autônomo de constituição e consolidação, exerce influência no manual escolar diretamente e também o efeito contrário pode ser percebido, ou seja, a partir do conceito de cultura escolar pode-se pensar o manual escolar como um elemento ou objeto passível de uma relação dialética com a tal cultura, e não mais como um elemento “estranho”, estrangeiro ou apático. São adjetivos que sugerem ações de integração, mesmo que o manual não seja fabricado, integralmente, na cultura escolar ou para a cultura escolar a que se destina.

Concordamos com Jean-Claude Forquin (1993) quando diz que há um processo de seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados na escola. Trata-se de uma tradição seletiva que define e redimensiona conteúdos culturais, recondicionando-os e dando forma a uma cultura específica: a cultura escolar. (Forquin, 1993). Assim, a tal tradição seletiva própria da cultura escolar em si mesma, incide diretamente nos manuais escolares que também sofrem com um processo seletivo dentro da naturalidade seletiva da cultura escolar (Souza, 2018).

Ana Bela Pereira ao pensar na cultura escolar, numa revisão para a Revista Lusófona de Educação dos textos de Morgado (2004), Cabral (2005) e Gérard & Roegiers (1998), assinala que “um dos contributos viáveis para dar resposta a esta realidade multicultural poderá ser encontrado no recurso a materiais didáticos que contemplem a heterogeneidade e respeitem as diversidades culturais, no contexto de sala de aula, fazendo uso de um discurso híbrido que a todos considere” (Pereira, 2010, p. 191).

Kazumi Munakata (2016) relaciona material didático com cultura escolar e diz que “no caso da noção de cultura escolar, uma nova abordagem teria sido introduzida por historiadores e antropólogos, como Dominique Julia, Michel de Certeau, Roger Chartier, Elsie Rockwell, Agustín Benito Escolano, Antonio Viñao Frago, entre outros”. (Munakata, 2016, p. 122) Nessa abordagem, privilegiam-se não tanto os aspectos normativos da escola, mas a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas.

Valls Montes(2001) ainda como um elemento importante da cultura escolar, salienta que os manuais escolares devem propor reflexões para além dos conteúdos expressos nos textos. O autor incide na necessidade da análise dos livros didáticos, tendo como referência os estudos da chamada “história das disciplinas escolares”, pensando que seu marco teórico mescla diversas tendências que possibilitam auscultar a “densa rede de representações e convenções estabelecidas” (Valls Montes, 2001 Apud Souza, 2018, p. 28).

2.5. O Manual escolar e as disciplinas escolares.

Os manuais têm intensa relação com as disciplinas escolares. O primeiro elemento acompanha o segundo e vice-versa, sendo, na história da educação, quase que uma pré-condição da existência. Para Munakata(2016) que defende a ideia de ser o livro didático, o portador primeiro dos saberes escolares e um componente explícito da cultura escolar, também é, de um modo geral, “a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Munakata, 2016, p. 123).

Munakata ao pensar na trajetória da escolarização – disciplinas escolares e livros didáticos, em França por exemplo, afirma que “no Ocidente, até o século XIX, o ensino elementar, que estava longe de se universalizar, limitava-se basicamente a ensinar a ler, a escrever, a contar e a rezar, para o que bastavam os livros de catequese, e, na França, depois da Revolução, a catequese revolucionária” (Munakata, 2016, p. 124).

Ainda nessa mesma linha de pensamento Chervel e Còmpera (1997), ao tratarem do ensino secundário em França até ao início do século XX, diante do ensino das Humanidades, dizem que se fez uso de materiais escolares mais especializados,

mesmo que não houvesse a divisão em disciplinas como hoje. Para o momento a seguir, em que as disciplinas escolares começam a surgir e a definir-se, Chervel e Còmpere (1997) salientam que os textos e os autores dos conteúdos tidos como clássicos da aprendizagem em Humanidades destinados ao ensino secundário sofreram um processo de agrupamento. Para Munakata, “não há agrupamentos naturais de conteúdos em saberes específicos ou em disciplinas escolares, ao contrário do que supõe a ilusão epistemológica”. A constituição das disciplinas escolares foi um processo de conflitos, negociações e acomodações” (Munakata, 2016, p. 125). E nessa trajetória das disciplinas escolares que se funde com a própria concepção de escola, os manuais escolares também estão imersos.

Segundo Chervel (1990) os manuais irão funcionar como importante veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares. Chervel, ao falar da formação das disciplinas escolares a que chama de “vulgata” (cabe aqui dizer que se trata de um termo de resistência) evidencia o papel do manual escolar. Segundo ele, “pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os “novos métodos”, ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se constitui a nova vulgata (Chervel, 1990, p. 204).

Associando ao que as narrativas desses manuais escolares contemplam, fica interessante constatar etapas que aconteceram em França e em Itália, especialmente, entre o final do século XIX e início do século XX, no contexto do nacionalismo e que irão, por exemplo, acontecer num mesmo formato, no contexto pós-independência de muitos países africanos. Para citar um exemplo de narrativas didáticas associadas à consolidação de disciplinas escolares, ajuda-nos Hébrard (2002) que ao apresentar a análise do clássico *Cuore* (Coração), do italiano Edmondo de Amicis, publicado em 1886 após a unificação da Itália, traduzido no mundo inteiro, relaciona muito bem narrativa e nacionalismo. Trata-se de uma exaltação da identidade italiana, construída em forma de diário, narrando episódios que ocorrem numa escola. Outro exemplo, é o clássico francês *A volta da França por duas crianças* (1877, com edições sucessivas), de G. Bruno, pseudônimo de Augustine Fouillé.

Tais exemplos têm em comum, como salienta Hébrard(2002) narrativas sobre assuntos variados, sempre edificantes e moralizantes, por vezes, com acentuada exaltação da identidade, como é o caso do exemplo do texto italiano. No caso francês, a obra didática construída em forma de diário, narrando episódios que ocorrem numa escola promove um efeito moralizante conforme descreve Hébrard:

Cada capítulo desse “livro de leituras correntes para o curso médio [do ensino primário], com mais de duzentas gravuras instrutivas para as aulas de ciências” era uma verdadeira “lição” (de história, de geografia, de ciências, é claro, mas sobretudo lição de moral), trazida pelas peripécias de uma viagem através da França. André e Julien descobriam os monumentos, as paisagens, as técnicas de trabalho e construíam, no decorrer do tempo, uma nova representação do mundo: variedades do seu país, dureza dos tempos, solidariedade dos homens. [...] Fazendo a volta da França, as duas crianças aprenderam a ter coragem e confiança, mesmo na adversidade, a assumir um destino coletivo. Dessa forma, “tornaram-se” francesas, quer dizer, solidárias com um solo, com uma língua, com uma história (Hébrard, 2002. p. 62).

Parece haver, então, uma mutualidade entre a formação/organização de disciplinas escolares na própria gênese do sistema escolar com a cumplicidade dos manuais escolares. Em processo contínuo e dialético ambos foram adentrando conteúdos e personalizando-os para si.

De um modo geral, o manual escolar possui uma regulamentação específica, diferente das demais publicações impressas. Choppin(2002) chama a atenção para a necessidade de o investigador de manuais, atentar para a legislação sempre que estudar alguma vertente ou associação do manual escolar. Para o autor,

“O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de

uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Choppin, 2002, p. 561).

O manual escolar é um dos espaços em que o Estado, ao assumir a educação como uma política pública, afere a si a responsabilidade enquanto ação governamental. Portanto, manual escolar e Estado tecem relações intimamente e têm dedicado grandes esforços financeiros de investimento, especialmente na escolha, compra e distribuição de manuais escolares para parte ou para o todo da comunidade estudantil.

2.6. O Manual como objeto de investigação em educação em Moçambique.

Apresentamos os trabalhos dos últimos vinte anos que se dedicaram a investigar especificamente o Sistema de Ensino Primário e Secundário moçambicano de um modo geral e com especificidades para o manual escolar, seja de História ou para as outras disciplinas. Salienta-se a abordagem pedagógica dos trabalhos já realizados, além de outras abordagens como a de Maria Paula Meneses, que traz a abordagem sociológica.

Assim temos as dissertações e teses de Lange(2005), Pereira(2002), Conceição(2015), Cassimo Jamal (2019) e Remane Selimane (2011). Estes autores têm- se dedicado a investigar e a publicar considerações a respeito da amplitude e dos limites do próprio sistema de ensino moçambicano através dos dados que os manuais escolares oferecem, dos limites das disciplinas, dos limites das teorias e da influência destas para a normalização dos saberes dos programas de ensino. Também tratam dos temas do colonialismo e da influência deste processo na conjuntura educacional atual de Moçambique e nos manuais de História, em especial.

O manual escolar moçambicano está imerso num sistema de ensino- o Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique- e, portanto, está naturalmente a integrar um sistema maior e com outros elementos educativos.

Existem trabalhos de investigação sobre o manual escolar de História em Moçambique associado ao currículo de História proposto pelo Sistema Nacional de Educação(SNE). Nesta linha de investigação está Remane (2011) com a tese intitulada “História e Geografia na concepção da disciplina de Ciências Sociais no ESG em Moçambique”; o trabalho de Castiano (2006), Ngoenha (2000), Pacheco (2005), Saviani (2014), Castiano, Ngoenha & Guro (2014), e Dos Santos (2018), entre outros. Por vezes identifica-se também a relação dos temas ou áreas que estes autores ao tratarem do tema do currículo se cercam para a definição dos objetos que elencam como elementos de investigação. Assim, por exemplo, Remane (2011) discute currículo e aproxima vários outros elementos que considera intrínsecos à discussão sobre o currículo, como é o caso da formação de professores, da angústia dos professores mediante as práticas de ensino, etc.

Remane Selimane (2011), ao pensar no currículo do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, identifica características, tidas pelo autor como problemas do SNE, e que indica:

“(i) a fraca preparação, traduzida pela falta de formação específica para o efeito; (ii) a contingência de ter que trabalhar como o único elemento responsabilizado pela elaboração dos Programas de Ensino de História sem condições de partilha, mesmo com os elementos das disciplinas afins, tal como seria o caso da de Geografia e sem condições materiais mínimas, tais como bibliografia básica, etc; (iii) a falta de partilha permanente, constante e profícua com os professores; (iv) a falta de referências bibliográficas e documentais claras que definam as diretrizes políticas e os referenciais teóricos-didáticos e curriculares em que se devia basear a elaboração dos Programas de Ensino (PE) entre outros” (Remane, 2011, p. 16).

Na perspectiva e recorte sobre o SNE e as suas práticas em Moçambique, utilizamos o estudo apresentado na tese de Remane Selimane (2011). O investigador assinala o conceito de sistema de ensino associado ao processo amplo de coletivização das práticas de ensino e a emergência dos Estados Nacionais a partir do século XIX. Para o autor “a organização de sistemas educacionais pelo poder

público apareceu como o corolário lógico da transição do ensino individualizado ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo em espaços públicos a que se passaria a chamar de escolas” (Selimane, 2015, p. 246).

Esta transição obrigou à construção daquilo que permitiria uma sistematização, ou seja, uma organização que pudesse ser aplicada para um todo que se estava a criar: o todo do Estado Nacional, e nele a generalização e a sistematização de processos e conteúdos, ou seja, a criação de sistemas que pudessem operacionalizar aquilo que ficou conhecido como escola.

Saviani(2014) observa que ao falar-se de sistemas educativos é fundamental considerar-se o ensino básico. Segundo ele, “implica organização e normas próprias (que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)(Saviani, 2014, pg. 17).” Na opinião do autor, o único espaço que consegue, nas sociedades modernas operacionalizar tal conceito é o Estado, portanto, apenas na esfera pública é que se tem condições de legislar, definir e estipular normas comuns que se impõem a toda uma coletividade.

Neste sentido, de acordo com a tese defendida por Saviani, o Estado é a entidade que possibilita a origem dos sistemas de ensino, e também assegura a sua condição de serem sistemas e de funcionarem como um sistema, ou seja, articulados e ao mesmo tempo limitados. O Estado assegura também, características que começam a operacionalizar e a formatar a sociedade urbana, industrial, ou seja, a educação para a sociedade moderna. E o manual escolar aparece como meio de garantir que tal universalidade e sistematização aconteçam na sala de aula visto que é um instrumento com uma linguagem única para todo o sistema. Muito mais do que apenas a linguagem única, existem também as atividades, as sugestões metodológicas e, portanto, intrinsecamente as diretrizes, os programas e os planos de ensino pensados nesse formato serial, para as massas, obrigatórios e universais.

Segundo Saviani (2014)

O deslocamento do eixo de processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático,

científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. (Saviani, 2014, p. 23-24)

Sobre a abrangência da discussão que compreende o sistema em si, devemos pensar o manual escolar inserido nele e questionar quanto esse manual consegue associar-se às normativas gerais e às leis próprias do sistema e se, por algum viés personalizado ou específico, os manuais podem ser ou até mesmo apresentam espaços exóticos, inéditos e adversos ao sistema, considerado como uma “unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante” (Saviani, 2014, p. 4).

Com o intuito de apenas apresentar as linhas gerais e a menção ao sistema como um elemento a ser considerado central nas reflexões sobre o manual escolar, podemos pensar também na validade do sistema de ensino e nos pressupostos teóricos que asseguram o seu funcionamento adequado. Saviani alerta para tais elementos:

Se o sistema nasce da tomada de consciência da problematidade de uma situação dada, ele surge como forma de superação dos problemas que o engendram. E se ele não contribuir para a superação terá sido ineficaz, inoperante, ou seja, incoerente do ponto de vista externo. E tendo faltado um dos requisitos necessários (...) isso significa que, rigorosamente falando, ele não terá sido um sistema” (Saviani, 2014, p. 4)

Talvez ao relacionar o conceito e a constatação conceitual de Saviani aos dados, pesquisas quantitativas, relatórios e inquéritos, se possa pensar que o SNE de Moçambique ainda está a amadurecer e a sofrer formatações, mutações e ajustes. Esta é uma consideração feita por Selimane (2015) quando diz que: “dado que, no meu ponto de vista, ineficácia, inoperância e incoerência são termos profundamente associados ao nosso Sistema Nacional de Educação. (...) em Moçambique, o que referendamos é um sistema educacional” (Selimane, 2015, p. 250).

Santos (2018) ao realizar uma análise comparativa das principais mudanças curriculares em Moçambique, conclui que: “o atual currículo do EB de 2004 não traduz a eficácia dos resultados dos graduados, comparativamente aos anteriores. Trata-se de uma educação básica tecnicamente fraca e politicamente generosa, voluntarista e vigorosa que vangloria o progresso de um país independente” (Santos, 2018, pág. 41).

Considerar que o SNE moçambicano tem vários problemas deve ser parte do contexto da investigação sobre os manuais escolares. Temos dois trabalhos que colocam a análise do manual escolar no centro da investigação. Seguindo uma ordem cronológica, o primeiro trabalho aqui referido é de Maria Telvira da Conceição, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – Brasil) no ano de 2015, na área de História Social, onde a autora estuda, sob a orientação de Maria Antonieta Martines Antonacci, os discursos raciais em livros didáticos de história de Moçambique e do Brasil, num recorte cronológico entre os anos de 1950 e 1995. Intitula-se a tese *“Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995”*.

A tese teve “o objetivo de contribuir com análises sobre o papel da referida literatura na produção de discursos de base racistas em relação a africanos e afro-brasileiros, interpelando fundamentos coloniais no âmbito da cultura escolar” (Conceição, 2015, pág. 10).

A autora toma os manuais escolares presentes nas realidades escolares dos países citados como fontes de consulta e base de dados principal e faz a análise dos conteúdos curriculares, de informações contextuais, documentos de época e entrevistas aos autores. A base teórica é fundamentada em torno dos atuais questionamentos à colonialidade do saber e do poder, e nas críticas ao eurocentrismo enquanto perspectiva de conhecimento universal. A autora considera que: “A matriz de discursos racializantes e suas reverberações em livros didáticos de História, no Brasil e em Moçambique, marcam a colonialidade de uma visão antes de tudo atrelada a uma *epistême monotópica* e a uma visão de História Ocidental, que alimentam as permanências desse discurso” (Conceição, 2015, p. 10).

Conceição (2015) após confessar que o trabalho realizado foi desafiador, especialmente quanto à proposta de diálogo que se dispôs a realizar entre a malha teórica e a problemática racial no âmbito dos livros didáticos dos dois contextos distintos, e como conclusivo da emergência de muitas inquietações, aponta para alguns caminhos:

“Diante da onipresença da ‘narrativa da dominação global’ e do entrançado de sua estrutura, já que não se trata de uma conspiração, como advertiu Trouillot, problematizar silêncios, apagamentos e obliterações de livros didáticos de História em relação a africanos e afro-diaspóricos, seja no Brasil ou em Moçambique, requer um deslocamento urgente, haja vista a relevância do seu papel na cristalização de narrativas transoceânicas” (Conceição, 2015, p. 238-239).

Neste sentido Conceição(2015) traz a centralidade dos livros didáticos no seu estudo e chama a atenção para sua potência enquanto objetos de investigação que “constituem um discurso viável, plausível e eficiente, de pontos de vista pedagógico, epistemológico, social, mental, cultural” (Conceição, 2015, p. 239) .

Cassimo Manuel Jamal defende uma tese sobre o manual escolar em Moçambique, no ano de 2019, na Universidade do Minho – Portugal, sob a orientação de Rosa Cabecinhas e aborda sob a óptica dos Estudos Culturais a perspectiva dos manuais escolares moçambicanos de História do 1º ciclo do ensino secundário geral¹²quanto à temática do colonialismo.

A tese trata especialmente do período pós-independência e tem como objetivo verificar/perceber como as “relações entre Moçambique e Portugal(...)foram sendo reconstruídas e modificadas para uma relação menos binária e no reconhecimento do ‘outro’ como parte do ‘nós’” (Jamal, 2019, p. 9). Jamal através da análise dos manuais escolares da 9ª e 10ª classes, onde o tema do colonialismo está mais presente, tomando como base cronológica os contextos monopartidário e multipartidário, tece a

12

sua narrativa com o objetivo de “trazer as diversas versões de interpretação desse passado para contribuir com a convivência social” (Jamal, 2019, p. 9).

O autor coloca os manuais na centralidade da sua investigação, e faz análise de conteúdo do seu objeto, somada à análise de entrevistas que realizou com autores, professores e decisores da política educativa (termos utilizados por Jamal para identificar esse grupo de entrevistados) (Jamal, 2019, p. 9). Mesmo ao tratar dos manuais como objeto central da investigação cerca-os de elementos e variáveis tais como o estudo da implantação do Sistema Nacional de Educação em Moçambique no período pós-independência e a sua associação direta com o ensino de História; outro elemento foi o estudo dos programas de ensino no percurso cronológico de 1975 até 1992 e a revisão curricular do período entre 2004 e 2008.

Jamal(2019) teceu algumas considerações quanto ao ensino de História e a temática do colonialismo:

- (i) A análise das representações do colonialismo nos manuais escolares em Moçambique permite-nos afirmar que o ensino da História e do colonialismo, em particular, variou ao longo dos tempos em função dos objetivos pretendidos em cada um dos contextos históricos do país.
- (ii) No período socialista o ensino do colonialismo visava, a partir de um passado comum, marcado pela exploração e discriminação, criar um sentimento de revolta e de rejeição do sistema colonial. Um repúdio do colonialismo com vista a criar a unidade e a identidade nacional.
- (iii) os atuais manuais e programas escolares, procuram distanciar-se da anterior abordagem tipicamente socialista e monolítica, para enfatizar o pluralismo de ideias, segundo uma abordagem democrática e formativa. Apesar deste esforço de procurar distanciar-se da abordagem socialista do colonialismo nos documentos em análise é visível que as grandes narrativas permanecem as mesmas, apesar da mudança de linguagem (Jamal, 2019, p. 203-204).

Jamal deixa para a comunidade científica e para aqueles que possam estabelecer a relação entre o meio académico e a realidade de sistemas de ensino e, inclusive do contexto do ensino de História em Moçambique, alguns contributos e algumas limitações ao estudo deste tipo de objeto.

Quanto aos contributos, destaca o autor, “as representações do colonialismo a partir de manuais escolares no período pós-independência em Moçambique é um tema ainda não explorado a nível do país” (Jamal, 2019, p. 204). Alerta para a necessidade de se desenvolver estudos nesta vertente. Ainda, ao utilizar-se desse espaço de narrativa, visto que os manuais são espaços oficiais para as narrativas da História que se quer ensinar/mostrar, associa-se alguns sentidos do passado moçambicano que, enquanto memórias quase que se transformam em vertentes de ação política. Na perspectiva de Jamal, os manuais concentram dois sentidos:

“Primeiro, por ajudar a compreender como é que as memórias do passado colonial foram construídas e transmitidas no sistema educativo depois da independência em Moçambique. Em segundo lugar, por permitir a compreensão de como o poder político instituído em Moçambique se apropriou das memórias do passado para a construção de uma identidade nacional, por um lado, e, por outro, para perpetuar o seu poder através de transmissão de narrativas históricas dominantes” (Jamal, 2019, p. 2005).

2.7. A trajetória do manual escolar de História em Moçambique.

O manual escolar como um elemento das medidas educacionais e escolares em Moçambique em diferentes períodos da história educacional do país, expressa conhecimentos e estilos de narrativas próprios da trajetória da história da educação como um todo, evidenciando nas linhas, parágrafos, imagens e expressões as etapas do sistema educativo. Enquanto objeto de investigação, o manual tem a sua própria memória. Portanto, descrever a história dos manuais tem como objetivo entender o

manual na sua integralidade, ou seja, na cultura escolar e na história das disciplinas escolares.

O manual escolar de História acompanha a história política e educacional de Moçambique, desde o período das lutas pela libertação (1975 até 1992), a passar pelo período de formação da estrutura administrativa e governamental centralizada com a formação do Sistema Nacional de Ensino nos anos 1980, até ao período das reformas dos planos de educação dos anos 2000 (Cabecinhas, Lima & Chaves, 2006).

A legislação moçambicana para a educação é composta de vários documentos que normatizam, coordenam e orientam o processo de elaboração e difusão dos manuais escolares. Partindo do princípio que está a se tratar de um sistema nacional, portanto, com grande abrangência geográfica, diversificado nos seus contextos, tanto de estudantes, quanto de professores, o *Sistema Nacional de Ensino* teceu uma rede de instrumentos legais para gerenciar o funcionamento do Sistema. Os manuais escolares são um dos elementos do sistema como um todo.¹³

Com a independência de Moçambique, o processo de construção do Estado levou à formação do sistema de ensino através de várias ações, incertezas e dificuldades tanto técnicas quanto estruturais e intelectuais. Para o período cronológico chamado “período de transição”, a única certeza que se tinha era a necessidade de tudo construir. Para Lange (2005), o período de 1975 a 1982 constitui a fase embrionária da produção e elaboração dos manuais escolares em Moçambique. É a fase da construção do perfil do “Homem Novo”, homem moçambicano com a presença de uma negação de tudo o que se aprendeu até aquele momento.

Cabe lembrar que, enquanto ação governamental, foram adotadas um conjunto de estratégias no sentido de, a partir de 1976, se efetivar a nacionalização da educação. Nesta iniciativa, por meio de seminários e congressos, - III Congresso da Frelimo e o Seminário da Beira, foi-se configurando o Sistema Nacional de Educação, consolidado em 1983 com a Lei n.º 04/1983, de março de 1983 (Jamal, 2019).

¹³ Devido ao fato desta investigação tratar do manual escolar e do tipo de narrativa, enquanto abordagem teórica da historiografia, iremos analisar os manuais que circulam em Moçambique na atualidade

Neste processo, as ações que se relacionam com o manual escolar de História orientavam para a utilização de um conjunto de textos elaborados pelos próprios professores, agrupados por áreas do conhecimento. Portanto, no primeiro momento, pós-independência, não havia manuais e o que se utilizava como suporte às aulas de História eram estes textos que deveriam, porventura, ser elaborados conforme algumas posturas preconizadas nas orientações para o sistema de ensino que se estava a montar.

Ressalta-se, porém, os objetivos aos quais o ensino na História devia atingir. Segundo a sistematização de Jamal, (2019):

Um homem livre de ideologias burguesas e engajado no desenvolvimento social e econômico do país. Para o efeito, foi definido o socialismo como linha orientadora deste projeto. A materialização deste objetivo foi manifestada na prática, através da introdução da disciplina de História de Moçambique em todas as classes e com caráter obrigatório (MEC, 1989). Como foi referido, o objetivo da História no currículo de ensino visava “a formação política e ideológica dos alunos”. (Jamal, 2019, pg. 92)

Um exemplo é o material no formato de texto intitulado “As massas fazem a História” concebido para a 6ª classe, que surgiu no ano de 1977, após o I Seminário da Beira em 1975 e a Reunião de Ribaué em 1976. Em seguida, no ano de 1978, surge o primeiro manual de fato, para a 5ª e 6ª classe, intitulado “África, das origens ao século XV” (Jamal, 2019. Pg. 50).

Com a consolidação do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 04/1983), o material constituído por textos elaborados pelos professores, torna-se o elemento protagonista nas ações do sistema de educação. A produção e a elaboração dos manuais assumem atenção nas ações do governo para que o objetivo de “formação do Homem Novo, livre das mentalidades da sua tradição e das ideologias inculcadas pelo colonialismo” (Jamal, 2019, pg. 50) pudesse ser atingido.

Os anos de 1985 até 1988 marcaram o aparecimento dos primeiros manuais para o ensino primário, em específico para a 4ª até à 7ª classes. Para o ensino secundário geral, o primeiro manual escolar de História surgiu em 1989, destinado à

8ª classe, intitulado “Da comunidade primitiva ao Feudalismo” e entrou em uso no ano de 1990, impresso pelas edições ASA. Considera-se que este manual é uma adaptação do manual angolano de História, elaborado pelo Ministério da Educação da República Popular de Angola.

Para a 9ª classe, publicou-se em 1990 o manual intitulado “Da aurora do capitalismo às vésperas da Primeira Guerra Mundial” e que foi utilizado com os estudantes a partir do ano de 1991. São autores deste manual Abel Assis, Gulamo Tajú e Luís Covane, a partir de adaptação do manual português “História Ativa 2”, da autoria de Aníbal Barreira e Mendes Moreira.

Com o advento da Nova Constituição da República em 1990, houve a elaboração e a adoção de novos programas de ensino e de manuais escolares. A partir do ano de 1996 surge o que se pode chamar de segunda geração dos manuais escolares para o ensino secundário (Lange, 2005) e (Jamal, 2019). Para a 10ª classe em 1996 e para a 9ª classe em 1998 foi disponibilizado o livro de autoria de Luís Fenhane.

Percebe-se a presença de mais dois manuais para a 9ª classe em 1998, da autoria de Luís Fernando e Teresa Nhampule. Ainda no ano de 1999 surge o manual escolar da 8ª classe da autoria de Luís Fernando e Honório Reis.

A produção e escrita dos manuais escolares acompanha as mudanças do país que está a estruturar a sua legislação educacional, a considerar o fim da guerra civil e a consolidação do sistema multipartidário, quiçá em caminhos para a democracia. Assinalamos o ciclo a partir de 2004, quando ocorre a última revisão curricular que se estende até 2008, e que deixa registos de mudança até o cenário educacional atual.

Justifica-se a necessidade de mudanças curriculares, surgidas do contexto político e das exigências de uma sociedade que também aspira por modificações profissionais adequadas a cada um dos contextos. Assim, de acordo com INDE/MINED/Moçambique (2010a) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) surgiu da necessidade de responder às exigências sociais de falta de emprego para que se desenvolvam no aluno “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida que permitam ao graduado do

ensino secundário geral enfrentar o mundo de trabalho numa economia cada vez mais competitiva” (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 2).

Então, considera-se como a última etapa da trajetória dos manuais escolares de História moçambicanos, no contexto dos últimos dez anos, a etapa da diversidade de títulos a serem postos à opção dos técnicos em educação (INDE). Os manuais passaram a ser elaborados por concurso a partir de editais públicos, o que permitiu surgir uma grande pluralidade de autores, editoras e também títulos ofertados para distribuição. As escolas, os professores e o próprio DINAME e o MINEDH observaram um trâmite confuso quanto à linha de utilização do manual. Neste sentido, a partir do ano de 2001, através de um despacho ministerial foi criado o CALE (Conselho de Avaliação do Livro Escolar) com o objetivo, em linhas gerais, de avaliar o manual escolar quanto à sua qualidade e propor ao MINEDH uma sugestão mais restrita para a compra e utilização nas escolas (Jamal, 2019).

O trâmite do manual escolar de História na ótica da administração e da gestão está a cargo do Ministério da Educação e Desenvolvimento (MINED) por meio de direções e comissões. Quanto às comissões e direções, relaciona-se com o manual escolar o Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE), a Comissão de Avaliação do Livro Escolar (CALE) e ainda da Diretoria Geral do Livro Escolar e Material Didático (DGLEMD). Ambos participam do regulamento sobre o funcionamento dos trâmites do manual escolar, para todas as classes do ensino primário e secundário, de todas as disciplinas e áreas de conhecimento.

Graças a entrevistas realizadas a um técnico do INDE e ao diretor do INDE e do CALE, denominados respectivamente entrevistados A e B neste trabalho, pudemos perceber aspectos pragmáticos que assinalam a existência de um protocolo, amparado na legislação, que possibilita o funcionamento de uma estrutura de elaboração, seleção, impressão e distribuição de manuais escolares em Moçambique. A partir de tal protocolo, os entrevistados deixam claro a presença do manual escolar de História para uso dos estudantes do ensino secundário nas escolas públicas. Mesmo que, pela legislação atual vigente, refiro a reforma de 2008, o manual escolar para o ensino secundário não tenha distribuição gratuita, o governo compra exemplares das editoras e entrega às bibliotecas escolares para que os estudantes possam manusear e utilizar.

Quanto ao processo de elaboração dos manuais, segundo o entrevistado A, sempre que há modificação, a nível e sob demanda do Sistema Nacional de Educação nos currículos escolares é preciso produzir manuais novos e ajustados a tais mudanças. Salienta-se, que os entrevistados A e B reforçam a prática de que os manuais seguem, fielmente, os programas de ensino. Então os trâmites quanto aos manuais são:

(i) o MINED abre um concurso público, através de edital específico e as editoras, que são muitas em Moçambique, contratam pessoas com formação na área específica do edital e com currículo profissional adequado para a produção/elaboração/escrita do manual, de acordo com o que foi estabelecido como critérios pelo edital do MINED, seguindo sempre os programas de ensino. As editoras realizam todo o trabalho, de maneira autônoma, ao MINED, contratando os autores e seguindo os procedimentos próprios para a elaboração do manual. Cabe destacar que sempre surgem muitas editoras a concorrer nos concursos, sejam moçambicanas ou portuguesas.

(ii) Numa segunda etapa, o manual escrito pelo autor a convite da editora - segue para uma avaliação feita pela Comissão de Avaliação do Livro Escolar (CALE). O CALE faz a avaliação quanto à qualidade científica. Faz-se uma pré-seleção onde se verifica especialmente a qualidade científica e a relação dos conteúdos do manual com os conteúdos do programa de ensino. O CALE seleciona, através de um concurso, uma comissão independente de avaliação, que é composta por professores universitários ou mesmo do ensino secundário, contratados temporariamente para a atividade de seleção que prestam o serviço.

(iii) na etapa seguinte, face aos vários manuais apresentados, são selecionados um número menor, geralmente aqueles que melhor interpretaram e atenderam aos itens do programa de ensino vigente. Também se avalia se os autores atentaram ao plágio – as narrativas devem ser de autoria dos autores nominados. Estes manuais seguem para outra comissão de avaliação segundo outros critérios, entre eles, o preço/valor, por exemplo. Apenas um livro poderá ser adotado oficialmente, os demais podem ser disponibilizados para compra nas livrarias, para quem tiver interesse. O preço do manual, nesta etapa final torna-se um critério significativo, pois, a realidade socioeconômica influencia a decisão do governo em eleger um livro por classe, e não o melhor livro, mas aquele que tem o preço mais barato. Portanto, um livro (um título) é selecionado, conforme os critérios já

apresentados acima, e adotado pelo Sistema Nacional de Educação que faz a compra e a distribuição gratuita até a 7ª classe.

Considerando, que o ensino de História como disciplina autônoma apenas aparece a partir da 8ª classe, que não prevê distribuição gratuita de manuais escolares, e que, em virtude da constatação de que apenas entre 5% e 10% dos estudantes, especialmente das cidades conseguem comprar o material, o governo faz a aquisição de alguns exemplares e deixa-os disponíveis nas bibliotecas escolares.

(iv) Salienta-se que, o todo trabalho é feito pelas editoras, e existem muitas editoras em Moçambique. O Ministério da Educação conduz o processo, analisa as propostas, avalia, elege, compra os manuais e faz a sua distribuição. As editoras possuem suporte e até sede fora do país, como é o caso da Plural e da Texto Editores, onde realizam a impressão do material. Também está a cargo das editoras realizar o contato com os autores, para que estes desenvolvam a narrativa do manual, seguindo o programa.

(v) Há, por parte da direção do INDE, conforme expôs o entrevistado B, a intenção de atender a necessidade de maior oferta de manuais escolares aos estudantes, e ampliar o número de estudantes atendidos com a política de distribuição do manual. Portanto, com a reforma de ensino em Moçambique, já em andamento, pretende-se oferecer o livro até a 9ª classe para ampliar o acesso. Será um livro emprestado pelo período do ano letivo. Então teremos a durabilidade de 2 a 3 anos com uma reposição de 40 a 60% por cento ao ano. O serviço de Reposição cobra aos alunos os livros perdidos e a sua danificação.

(vi) Outro aspecto importante a destacar é quanto ao investimento de recursos públicos para viabilizar a distribuição do manual escolar em Moçambique. Segundo os entrevistados, são destinados anualmente para a aquisição do manual valores entre 18 e 21 milhões de dólares que são originados de doações ou de créditos. Salienta-se, portanto, que tais valores não saem do orçamento do Estado diretamente.

Em conclusão, para Moçambique a presença do manual escolar de História é um suporte fundamental para o contato de estudantes, professores e até comunidade com os saberes históricos, seja na esfera da História Geral, seja na esfera da história nacional, regional ou local. Tanto para professores do ensino primário e do

secundário, como para estudantes das classes da educação básica, o manual escolar é ofertado por ação do Estado, configurando-se uma política pública para a educação escolar geral.

Para sistematizar o segundo capítulo justificamos a necessidade da escrita de todos os sete pontos enumerados. O manual escolar faz parte da centralidade desta tese e é sobre ele que iremos referendar a análise, portanto, analisar este instrumento numa perspectiva histórica teve como objetivo mostrar a centralidade que os manuais escolares tiveram e ainda têm em alguns sistemas de ensino. Identificar a origem do manual escolar, em especial o de História é também justificar a relação que iremos analisar com as Teorias da História, mas também, é dizer que depois do “invento” do manual escolar a reprodução das suas narrativas acontecem sem, talvez, ocorrer nenhum questionamento quanto aos ensinamentos históricos pertencerem ou não à realidade à qual o manual se destina.

Portanto, desde a consolidação do manual escolar como um objeto de investigação, seja em análises de perspectiva histórica e conceitual (Choppin, 2002) a perspectivas sociológicas (Meneses, 2018), entre outras que citamos, o manual escolar tem estudos que se desdobram em realidades muito férteis. Parece que, aos temas do colonialismo e da manutenção de escritas racializadas, até ao reforço de epistemologias coloniais, o terreno permite muitos questionamentos e reflexões. De fato, para o caso do SNE de Moçambique e a opção por adotar-se um manual escolar de História, há, como descrevemos no capítulo a jovem trajetória do instrumento como grande possibilidade de análise.

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 – Metodologia

Neste capítulo iremos apresentar a metodologia utilizada para responder à pergunta principal da investigação e atingir os objetivos pretendidos. Após a definição do tema, da problematização e da contextualização da investigação, o enquadramento metodológico define o caminho percorrido para a recolha e a análise dos dados. Assim, este capítulo é composto pela problemática, por uma reflexão sobre a natureza do estudo, o tipo de estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e sobre as questões éticas que orientaram o estudo.

3.1. Problemática

A problemática desta tese incide no estudo dos manuais escolares de História do ensino secundário de Moçambique e das suas narrativas sob a perspectiva das Teorias da História, Paradigmas e pensamentos teóricos. A problemática tem como ponto de partida o questionamento sobre a tipologia da História, ou as tipologias da História que estão presentes na escrita destes manuais escolares. Portanto, não é um estudo sobre Teorias da História, mas sim dos manuais escolares à luz de Teorias da História que têm surgido no âmbito da historiografia. Consideramos que estes dois eixos, Teorias/Paradigmas ou conjunto de pensamentos sobre a História, e manuais escolares, são dimensões que podemos incluir em várias áreas, entre elas a da educação e como tal se constituem como espaços para investigação. Esta visa

uma análise que permita o mapeamento das escolas teóricas ou conjunto de pensamentos a exercer influência na escrita didática que é ofertada aos estudantes..

3.2. Pergunta de partida e objetivos da investigação

A pergunta de partida desta tese se expressa na frase: qual é ou quais são as tipologias de História/ Teorias da História/Paradigmas/Pensadores presentes nas narrativas dos manuais escolares de História de Moçambique.

Adicionada à pergunta de partida, a investigação compreende os seguintes objetivos.

1. Identificar a origem geográfica/intelectual/epistêmica dos conteúdos de História presentes nos manuais escolares para o ensino secundário moçambicano.
2. Relacionar as narrativas encontradas nos manuais escolares com a exigência da legislação para o ensino de história em Moçambique numa perspectiva de Sistema Nacional Moçambicano - SNE.
3. Confrontar a epistemologia histórica presente nos manuais com as concepções políticas subjacentes à formação da educação básica-secundária moçambicana presente no Programa de Ensino de História.
4. Identificar a utilização efetiva dos manuais escolares de História nas aulas e/ou atividades de História do ensino secundário moçambicano.
5. Analisar a utilização dos manuais escolares nas práticas e metodologias de sala de aula por professores e alunos.

Os objetivos específicos e a pergunta de partida cercam o objeto da investigação que são as Teorias da História/Paradigmas da História nas narrativas do manual escolar de História para o Ensino secundário moçambicano.

3.3-Paradigma de investigação

Optou-se pela pesquisa Qualitativa ligada a um Paradigma Interpretativo. Entende-se que a “investigação qualitativa “[...] consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan & Biklen, 1995, p.88). Para Schwandt (1994) “o paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade”, ou seja, “encara o mundo real vivido como uma construção de actores sociais que, em cada momento e

espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretem o passado”. (Schwandt apud Santos, 2000, p. 186)

Para além do referido, “[...] o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto” (Santos, 2000, p.188), sendo que “[...] em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto”

Neste sentido, a pesquisa qualitativa ligada ao método interpretativo serve-nos de paradigma para esta investigação, uma vez que o objeto da nossa problemática está num contexto dinâmico que exige a análise de vários elementos.

3.4.Método de investigação

Quanto ao método de investigação recorremos ao método exploratório-descriptivo. A escolha desse método justifica-se porque tem como finalidades primordiais proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema de pesquisa; orientar a fixação dos objetivos ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto(Andrade (2010). Especialmente quanto à abordagem que pretendemos dar ao estudo dos manuais escolares, o método exploratório permitiu a construção do novo enfoque para o assunto e através dele foi possível construirmos uma visão geral sobre o tema/assunto da investigação.

Para o método descritivo, podemos justificar sua escolha considerando o diz Gil (1999) quanto à capacidade que esse método tem de descrever características de determinados fenómenos ou estabelecer relações entre variáveis. Ainda neste sentido, caracteriza-se por permitir a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Assim, investigação seguiu os seguintes procedimentos de trabalho:

- (i) Construção do quadro teórico referente às Teorias da História/Paradigmas da História. Para este corpus teórico utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e relatórios especializados nesta temática;
- (ii) Levantamento e criação de uma base de dados a ser analisada no que tange os manuais escolares em uso na realidade moçambicana. Esta base de dados é oriunda

dos manuais escolares de História aprovados e adotados pelo Ministério da Educação para o ensino secundário.

(iii) Mapeamento dos programas de ensino atuais para o ensino secundário de Moçambique.

(iv) Realização de entrevistas semiestruturadas a técnicos no INDE, autores de manuais escolares, professores e estudantes do ensino secundário.

3.5. Fontes e critérios usados na seleção dos dados.

De modo a utilizar informações diversificadas e com fidelidade ao objetivo da investigação, selecionamos previamente as fontes, bem como a informação requerida de cada um dos grupos de materiais. Para atender ao objetivo da investigação que é analisar as narrativas presentes nos manuais escolares de História de Moçambique, definimos dois conjuntos de fontes de informação: a) primeiro conjunto: os manuais escolares e a documentação oficial pertinente ao trâmite dos manuais escolares e programas de ensino de História; b) segundo conjunto: elementos que concebem e usam os manuais e que são os agentes administrativos, técnicos, autores dos manuais, professores e estudantes.

As decisões de seleção dos participantes na investigação estão associadas à estrutura do Sistema Nacional de Educação de Moçambique (capítulo V da tese).

Assim, seguindo ao objetivo principal da investigação, foram selecionados os manuais escolares oriundos da estrutura de ensino seguida com a revisão curricular de 2004 e 2008. A seleção dos manuais obedeceu ao critério do uso efetivo dos mesmos pelos estudantes moçambicanos do ensino secundário, portanto, adotados pelo SNE. Ressalta-se que nesse referido contexto, passaram a ser elaborados vários manuais e de várias editoras, que estariam à disposição dos estudantes para aquisição. Por decisão do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano optou-se e recomendou-se o uso de manuais escolares de História da Texto Editores a nível nacional a partir do ano letivo de 2017. Assim, a seleção dos manuais escolares para a análise nesta tese, baseou-se neste critério de institucionalização/adotado pelo SNE.

Ressalta-se que os manuais escolares de História para o ensino secundário não são distribuídos gratuitamente pelo Estado, porém, são recomendados e o Estado faz a distribuição de exemplares para as bibliotecas das escolas de ensino secundário. Mesmo que nem todos os estudantes tenham o manual de posse particular, o mesmo está disponível para o trabalho pedagógico. Desta forma, pode-se considerar um documento que compõem a estrutura pedagógica do sistema de ensino. O manual é o documento central pois o texto didático aparece para o ensino de História como um suporte fundamental para as aulas de História e em casos, como o contexto socioeconômico da educação pública de Moçambique, o único livro a que os estudantes têm a oportunidade de realizar a leitura.

Quanto aos programas e aos manuais escolares de História atuais respeita-se a criação e inserção dos programas no SNE de Moçambique após a independência do país, incluindo a criação do próprio Sistema. Cassimo Jamal, 2020, sistematizou o processo de formação dos programas de ensino e do uso de manuais escolares em Moçambique concluindo que os manuais escolares em Moçambique são posteriores ao Programa de Ensino. (Jamal, 2020)

Quanto aos grupos onde podíamos obter informações sobre o manual escolar de História, projetamos inicialmente apenas a participação dos autores dos manuais. Com o andamento da investigação, especialmente após a etapa de mapeamento dos trabalhos já produzidos e também quando da caracterização da realidade educacional moçambicana, conclui-se a necessidade de ampliar o grupo e assim, obter de professores e técnicos do ministério da educação informações sobre o uso do manual, confecção e distribuição.

Assim, identificamos quatro conjuntos entrevistados: os técnicos do INDE, os autores de manuais escolares de História, os professores e os alunos.

A entrevista aos técnicos do INDE teve como finalidade indagar sobre as concepções da educação, as suas políticas e linhas orientadoras na elaboração de currículos e programas de ensino de História. Junto dos autores dos manuais escolares procurou-se identificar que princípios orientaram a elaboração do manual; que objetivos se pretendiam transmitir e qual era o embasamento teórico das escritas narradas nas páginas dos manuais. Mais especificamente, procurou-se compreender

o(s) significado(s) atribuído(s) às teorias da História para a escrita didática e se é possível utilizar diferentes tipologias de História nas narrativas didáticas.

Em relação aos professores, a finalidade da entrevista foi de avaliar como o manual de História é utilizado em sala de aula, como o professor percebe a narrativa sobre os conteúdos específicos e como o ensino de História se relaciona com as Teorias da História, na escrita didática em específico.

Quanto aos alunos justifica-se a seleção desse grupo para perceber a relação deste público, que é a quem se destina o manual escolar, com a utilização do mesmo. As entrevistas semiestruturadas realizadas tiveram como objetivo identificar como o manual é utilizado em sala de aula, que percepção os estudantes têm da narrativa do manual escolar e como se configura o acesso deste grupo ao manual escolar.

Em termos numéricos, conseguiu-se a participação de um técnico e o diretor do INDE, três autores de manuais escolares, três professores, e seis alunos do ensino secundário. Assegurou-se a participação de testemunhos afetos ao manual escolar de História do tempo presente. Procurou-se que os documentos e os testemunhos incluídos na análise fossem pertinentes face aos objetivos da análise.

Os dados foram recolhidos no ano de 2020 e meados de 2021, portanto durante a pandemia do COVID-19 e no impedimento de deslocação da investigadora a Moçambique, o trabalho de investigação recorreu a ferramentas digitais e a rede de contactos pessoais e não só. No entanto, os dados que constituem a matéria-prima da análise de conteúdo advieram de fontes primárias.

Foi elaborado um guião de entrevista para cada grupo de participantes especificados acima, contendo questões abertas que serviram como guia de orientação da conversa, portanto, não foi organizado um guião fechado, mas sim composto com linhas gerais associadas aos objetivos pretendidos com cada grupo.

O guião de entrevista para os técnicos administrativos, estruturou-se em três partes. A primeira parte da entrevista foi designada por “caracterização do entrevistado” que integrava os aspetos do entrevistado que permitiam considerá-lo um informante privilegiado (área de formação e experiência profissional); na segunda parte do guião da entrevista objetivava-se entender o funcionamento da elaboração e

distribuição no manual escolares; a terceira e última etapa do guião pretende saber sobre as ideologias subjacentes ao modo de abordagem dos conteúdos do manual escolares, bem como a relação destes com os Programas de Ensino de História. Ao longo da conversa foram acrescentadas outras questões julgadas necessárias e que foram posteriormente consideradas na análise como complemento das informações. Para colher informações e obter autorização para a realização das entrevistas junto dos técnicos do INDE foi remetida uma credencial a qual apresentava os objetivos da pesquisa e a natureza dos intervenientes requeridos. Embora se pretendesse envolver mais participantes (técnicos do INDE) na investigação, não foi possível dado o facto desta instituição ter autorizado a participação de apenas dois (2) técnicos.

Quanto aos professores, numa primeira fase, foi nossa intenção entrevistar o maior número de professores possível. Como a pesquisa procurava integrar professores em exercício profissional no ensino secundário de História, e em atendimento às exigências técnicas do período epidémico COVID-19, nos obrigamos a restringir a amostra de professores participantes.

As entrevistas aos autores justificam-se para que possamos ouvir desse grupo informações quanto às opções teóricas adotadas, o processo de elaboração do manual e a relação do manual com os Programas de Ensino. Pediu-se aos entrevistados deste grupo referências à história teórica dos manuais escolares de história em Moçambique.

O guião das entrevistas aos alunos foi organizado para perceber como esse grupo se relaciona e tem acesso aos manuais escolares de História. Também, foi ouvida a expectativa dos estudantes quanto aos estudos históricos a partir da narrativa do manual.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A considerar que essa investigação visa analisar as narrativas dos manuais escolares de História em Moçambique na sua relação com as Teorias da História, as técnicas que mais se adequaram para a recolha de informações foram: a análise de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas. Compõem as fontes documentais os manuais escolares de História adotados para o ensino secundário de Moçambique e os Programas de Ensino para o ESG de História para o SNE de Moçambique.

3.6.1. A pesquisa documental.

A pesquisa documental faz-se necessária em uma investigação de caráter interdisciplinar como esta. Porém, perante a sua complexidade, alguns esclarecimentos são necessários. Ajudam-nos Pardal e Lopes (2011) quando esclarecem possibilidades do uso deste recurso. Para os autores citados, a pesquisa documental deve estar associada à clareza no objeto de investigação, à imparcialidade dos documentos selecionados e à comparação de conteúdos similares.

Assim, a considerar que a investigação pretende analisar as narrativas dos manuais escolares de História em Moçambique, com o objetivo principal de identificar o tipo/tipologia de História presente nestes manuais, foi possível selecionar a natureza dos documentos que deveriam ser analisados. Assim, foram identificados como necessários, os Programas do Ensino Secundário Geral, o Programa de Ensino de História e os manuais escolares de História aprovados e adotados na atualidade pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento de Moçambique (MINED) para o ensino secundário.

Justifica-se a análise dos Programas de ensino de História pelo fato deste documento ser o fio condutor da escrita dos manuais escolares adotados pelo SNE.

A escolha das fontes documentais visa analisar que tipologia de narrativas sobre a História foram construídas e estão a ser transmitidas pelo Sistema Nacional de Educação em Moçambique. A escolha de diversas fontes documentais visa obter e relacionar olhares, posturas e opiniões, sejam elas técnicas, pedagógicas e administrativas para atribuir maior credibilidade aos resultados obtidos com esta investigação.

A considerar os manuais escolares e a legislação de ensino como fonte documental, objetiva-se compreender a proximidade ou o distanciar que existe entre o arcabouço teórico/legislativo e a aplicabilidade prática da construção dos saberes/narrativas didáticas no sistema nacional de ensino, por meio dos manuais escolares de História.

3.6.2 Entrevista semiestruturada.

O objeto desta investigação são os manuais escolares na sua relação com a epistemologia. Para além dos dados recolhidos dos próprios manuais e nos programas recorreu-se às entrevistas semiestruturadas para, através delas, identificar o relacionamento dos autores, professores e alunos com o manual escolar. Incluímos na investigação a realização de entrevistas a profissionais envolvidos, pedagogicamente e na gestão do manual escolar, bem como ao público-alvo que está a relacionar-se com o manual-docentes e alunos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2003), a entrevista na pesquisa qualitativa visa recolher dados descritivos diretamente das pessoas, de modo a aferir junto dos participantes a forma como interpretam e atribuem os significados ao objeto de estudo. Assim, esta técnica torna-se bastante útil para a recolha de dados, por facilitar o contato direto e com a sua interpretação por parte daqueles que estão a relacionar-se com o objeto central deste estudo.

Sobre o uso da técnica da entrevista Olga Magalhães (2002) em defesa do uso de inquéritos para investigações sobre cognição diz que, “o inquérito, quer sob a forma de questionário, quer sob a forma de entrevista, tem sido uma técnica frequentemente utilizada na investigação de inspiração construtivista”. (Magalhães, 2002, p. 73)

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 195). Quanto à entrevista semiestruturada, DiCicco-Bloom e Crabtree (2006) asseveram que esta é comumente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré-determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado” (p. 315).

Concordamos e seguimos a definição das etapas que envolvem o trabalho com as entrevistas semiestruturadas de Guazi (2021). Citamos:

“Considerando a adaptabilidade e flexibilidade da técnica de entrevista semiestruturada e seu amplo uso em diferentes áreas do conhecimento, o objetivo deste artigo é sistematizar diretrizes a respeito de sua utilização em pesquisas científicas. Em nossa avaliação, a técnica de entrevista pode ser dividida em seis

etapas, sendo elas ordenadas da seguinte forma: elaboração e testagem do roteiro de entrevista; contato inicial com os participantes; realização das entrevistas; transcrição das entrevistas; análise dos dados e relato metodológico (Guazi, 2021, p.3).

As entrevistas semi-estruturadas foram feitas a distância. Mesmo não realizando as entrevistas presencialmente, seguimos o formato metodológico da técnica, pois a atividade gravada através do recurso de Meet-Google obedeceu a todos os passos necessários.

A boa conexão de internet, o áudio e o vídeo permitiram identificar os elementos simbólicos e as representações quanto ao tema presentes na fala do entrevistado de maneira ampla, pois houve a comunicação gestual, indireta, dos trejeitos, das pausas, dos silenciamentos etc. Neste sentido, a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 134).

Os vários guiões, de carácter exploratório, foram inspirados na metodologia utilizada em estudos de cognição histórica, nomeadamente encabeçados por Rüsen (2006), Schmidt (2007) que, pretendem deixar em aberto a possibilidade de o entrevistado contribuir com o máximo de informações sobre o assunto. Cada guião foi enviado antecipadamente ao entrevistado e a entrevista foi realizada através de uma conversa em áudio e vídeo gravada com recurso ao Meet-Google. Justifica-se a não-presencialidade devido à epidemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021.

3.7. Técnica de análise de dados: a análise de conteúdo

Utilizamos aqui um breve histórico, realizado por Cassimo Jamal(2020) quanto ao uso da expressão “análise de conteúdo”:

A expressão “análise de conteúdo” surgiu nos EUA na altura da Primeira Grande Guerra no campo jornalístico, na Universidade de Colúmbia. De entre os nomes que ilustram este desenvolvimento destaca-se o de Lasswell que fazia análise de material de imprensa e

de propaganda desde 1915. O seu trabalho intitulado *Technique in the World War* (publicado em 1917) surgiu num ambiente histórico marcado pelo fascínio pelo rigor matemático, como medida e como parâmetro científico (Jamal, 2020, p. 81)

Ressalta-se que a análise de conteúdo, na sua origem, foi considerada uma técnica de análise menos objetiva, pelos positivistas, quando comparada à abordagem quantitativa. Na sequência de seu uso, porém, observa-se a sua incorporação por pesquisadores da área da sociologia, psicologia e da ciência política, mantendo a preocupação com a sistematicidade e a objetividade sem perder o foco do rigor científico (Bogdan & Biklen, 2003).

Sabemos que a análise de conteúdo vai além de uma técnica, ou de um procedimento técnico. Ela é capaz de olhar os dados empíricos como representações não de eventos físicos, mas de textos, imagens e expressões que são criadas para serem vistas, lidas e interpretadas. O manual escolar e suas narrativas são exemplos de documentos que, sob tal técnica, podem ter as suas narrativas percebidas e analisadas.

Concordamos com Bardin, 2014, quando ela diz que

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

A análise de conteúdo permite a realização de inferências, a partir da análise das narrativas do contexto, e assim refletir sobre as condições de produção das mensagens. Para Vala (1999), “o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências (...)” (Vala, 1999, p. 44)

– Procedimentos da análise de conteúdo.

Quanto aos procedimentos de tratamento e da análise dos dados seguimos os cinco passos também explorados por Moraes(1999): (1) a preparação das informações; (2) a transformação do conteúdo em unidades de análise; (3) a categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) a descrição; (5) a interpretação. Mesmo que o método da análise de conteúdo tenha um conjunto mais amplo de descrições e especificações, estes cinco passos estão de acordo com o objetivo principal desta investigação.

Com os dados em mãos, realizou-se uma leitura prévia, flutuante, *do corpus*, conceito de Bardin (2014), para permitir ao investigador um primeiro contato com o material empírico. Em seguida, fez-se a codificação dos materiais e dos participantes o que permitiu identificar cada elemento de testemunhos e de documentos (manuais e programas curriculares de História) analisados.

As entrevistas foram codificadas com uma letra do alfabeto, tal como se passa a descrever: de A, B , C para os autores de manuais escolares ; D, E, F para os professores; G, H para os técnicos do INDE (considero aqui o diretor do INDE técnico, apenas para fins de categorização; I até M para os estudantes do ensino secundário. Este procedimento foi adotado para preservar o anonimato dos entrevistados, por um lado, e para facilitar o acesso ao material em qualquer momento do estudo, por outro.

As fontes documentais foram classificadas em Parte 1 – Informações dos manuais escolares e Parte 2 – Informações dos Programas de ensino de Moçambique. A cada uma dessas partes chamamos de *unidades de significado*. A sua identificação e codificação são resultantes da leitura da documentação com a finalidade de transformar o conteúdo dos documentos em *unidades de análise*.

A considerar o que nos diz Moraes(1999) “a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise” (Moraes, 1999, p. 5).

Ressalta-se que as *unidades de significado* fazem parte do procedimento metodológico da análise de conteúdo chamado de *unitarização* e, tais unidades, se definem por terem um significado completo em si mesmas, ou seja, quando retiradas

dos dados estas categorias mantêm o seu significado, apesar de relacionadas entre si. Seguindo a natureza deste estudo, foram criadas duas unidades de significado que corresponderam aos dois grupos documentais estudados.

Para cada *unidade de significado* criaram-se unidades mais pequenas que chamamos de *unidades de registo*. Na criação das unidades de registo procurou-se assegurar que estas representavam conjuntos de informações com um significado completo em si mesmas, ou seja, continham informações que podiam ser interpretadas sem o auxílio de informação adicional (Moraes, 1999). Essa característica das unidades de registo é relevante, uma vez que, nas fases posteriores da análise serão tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações.

A estrutura física do manual constitui a *primeira unidade de registo* que compõem a *primeira unidade de significado*. As outras unidades de registo de carácter interpretativo, versam sobre a Distribuição geográfica do conhecimento histórico dos manuais; o conceito de História e da temática da historiografia; e a distribuição dos conteúdos seguindo a “linha do tempo da historiografia tradicional”;

A *segunda unidade de significado* compreende os Programas de Ensino do Ensino Secundário Geral de Moçambique, após a revisão 2004/2008.

O passo seguinte da técnica de análise de conteúdo consiste na *categorização dos dados*. Segundo Moraes(1999) “A categorização é o procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo” (Moraes, 1999, p. 05).

Portanto, para cada unidade de significado e para cada unidade de registo , os dados sofrerão o processo de redução, graças a um esforço de síntese dos seus processos de comunicação, para que apenas a essência seja considerada. Assim, a categorização dos dados consiste num processo de organização do conteúdo em análise através de um conjunto hierarquizado de categorias e subcategorias “concebidas para ajudar o investigador a definir e a explorar ideias de investigação, encontrar texto relevante para ideias complexas, perseguir intuições fortes em todas

as direções, manter os que se revelam úteis e formular e testar hipóteses” (Richards & Richards, 1991, p. 308).

Laurence Bardin, ao descrever a categorização, elenca alguns princípios que devem ser seguidos. Diz: "Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles têm em comum uns com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 1977, p. 118). A categorização dos dados pressupõe a codificação desses elementos que estão em estado bruto e ao sofrerem o processo de categorização são transformados em evidências de conteúdo.

Tal transformação sugere que o investigador, aplicando critérios associados à investigação desenvolvida ou que se quer desenvolver, aos objetivos que se pretende seguir e à pergunta de partida da investigação, tem a autoridade de realizar recortes, agrupamentos, enumerações, que lhe darão índices acerca das expressões presentes no texto estudado/analísado (Bardin, 2014).

Assim, reforçamos e concordamos com o posicionamento de Jamal(2022) que ao abordar o colonialismo nos manuais escolares moçambicanos, metodologicamente diz que: “ao desenvolver uma análise contextual do conteúdo da informação recolhida assumimos que, como refere Pinto-Coelho (2004), o texto por si não tem significado e, por isso, é preciso ir além do referente da fonte para analisar o pensamento subjacente a essa mesma fonte (Jamal, 2020, p. 111).

Portanto,a análise de conteúdo, enquanto metodologia que trabalha com o texto, não é neutra porque a interpretação e a interpretação pessoal do investigador estão presentes na sua atividade. Mas existem mecanismos para minimizar o olhar de interpretação pessoal por parte do investigador. Assim, os dados devem e podem sofrer olhares cíclicos e circulares, ou seja, os dados podem ser, sempre que necessário, novamente categorizados, redefinidas as suas unidades de registo, redefinidas ou remodeladas as suas unidades de significado para diminuir o olhar pessoalizado do investigador.

A característica da técnica não pode ser entendida como a sua fragilidade, ou seja, a objetividade e a subjetividade devem ser assumidas e valorizadas e funcionar como um elemento de conhecimento/ciência do investigador. Jamal(2020) diz que “a

análise de conteúdo constitui assim um suporte para captar sentido simbólico da comunicação, sendo que este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único" (Jamal, 2020, p. 89).

Outros autores ajudam-nos a definir a trajetória da análise de conteúdo em investigação. Assim, Moraes, ao tratar das abordagens diz que:

"A análise de conteúdo possibilita diferentes modos de conduzir o processo (...) Uma destas possibilidades refere-se à opção que o investigador pode fazer quanto ao tipo de conteúdo que se propõe a examinar. Irá limitar-se ao conteúdo manifesto ou procurará explorar igualmente o conteúdo latente? Esta opção relaciona-se também à opção por uma exploração objetiva em oposição a uma análise de carácter subjetivo. (...)" (Moraes, 1999, p. 9).

A matriz de análise construída para a tese é oriunda do processo de contato com os materiais/fontes e da constante reflexão sobre o local de cada um dos elementos envolvidos na análise. A inspiração para alocar os elementos foi tida a partir do trabalho realizado por Cabral (2005) que analisou manuais escolares de Inglês. A prática proposta pela autora foi adaptada em parte na análise dos manuais escolares de História. Tal matriz, com base em Cabral (2005) para essa investigação incidiu sobre todos os conteúdos dos manuais escolares do Ensino Secundário moçambicano, de forma a perceber que narrativas eram e são hoje construídas nos manuais e transmitidas aos estudantes.

A última etapa da análise de conteúdo compreende a interpretação dos dados graças à relação dos elementos que compõem as categorias.

CAPÍTULO 4. Análise dos manuais escolares.

Os manuais escolares de História do Ensino Secundário de Moçambique serão analisados através de duas unidades de registo: a estrutura física e o conteúdo. A análise da estrutura física de um manual corresponde à captura de dados, que em formato, número e apresentação demonstram a tendência de todo o manual e ou parte dele, estar inclinado mais ou menos para uma determinada escola teórica do que outra. Ou seja, a estrutura física de um manual escolar não é apenas um traço estético, mas sim compõe os elementos teóricos intrínsecos a sua escrita.

Para a **primeira unidade de registo**, os elementos selecionados que compõem as unidades de microanálise serão àquelas relacionadas à estrutura física do manual. Portanto, faremos a análise dos manuais sob a perspectiva da estrutura física a partir dos seguintes elementos de microanálise: apresentação técnica e de autoria, unidades temáticas, número de páginas, sumário, elementos ilustrativos, distribuição dos capítulos e subcapítulos, atividades e exercícios, bibliografia. Ressalta-se que cada um dos elementos desta microanálise sofrerá ao longo da análise, o cruzamento com cada uma das escolas teóricas assinaladas no capítulo 1 e 2. A análise reporta-se a características específicas das Teorias da História presentes ou ausência delas.

Na **segunda unidade de registo**, faremos a análise dos manuais através de elementos selecionados que estão relacionados diretamente a concepções teóricas da História. Assim, foram tomadas como unidades de microanálise os seguintes elementos:

- A – Distribuição geográfica do conhecimento histórico dos manuais;
- B – Conceito de História e da temática da historiografia;
- C - Distribuição dos conteúdos seguindo a “linha do tempo da historiografia tradicional”;

A análise realizada na unidade de registo um e dois irá mapear os manuais escolares de História nas características textuais relacionadas com as principais escolas teóricas da História, estudadas no capítulo 1. São elas: narrativas de influência positivista, narrativas com características de tendência marxista, narrativas com influência dos Annales e os seus desdobramentos e narrativas com uma perspectiva afrocentrada associada ao que chamamos aqui de “marca do pensamento africano”.

Assim, na análise dos dados na perspectiva de microanálise, iremos identificar e atender aos elementos principais da problemática da tese, ou seja, pontuar a relação entre as Teorias da História/Paradigmas e a escrita didática dos manuais escolares moçambicanos, para identificar a tipologia de tais narrativas.

Cabe ressaltar que a trajetória dos manuais escolares de História em Moçambique está descrita no capítulo 2 da tese. Para fins de contextualização deste capítulo, os manuais de História tem a sua gênese juntamente com a formação do Sistema Nacional de Educação no início da década de 1980.

4. 1. Análise da estrutura física dos manuais de História.

Manual da 8ª classe da Texto Editores.

Autoria

O manual escolar da 8ª classe publicado em 2017 não tem título, apenas a definição “H 8 – História 8ª classe”. É de autoria de Lázaro Impuia em coordenação de Célia Rodrigues, com capa por Dércio Simango, arranjo gráfico Darlene Mavale e Dércio Simango e paginação de Belmiro Armando e Cassamo Moiane. Está na sua segunda edição e terceira tiragem pela Texto Editores. É o manual adotado pelo MINEDH atualmente.

Quanto aos dados do autor encontram-se na contracapa as seguintes informações:

“Natural da Zambézia. Mestre em História Contemporânea pela Universidade de Bordéus III, França. Leccionou nas Províncias de Nampula, Sofala e Maputo cidade. Em Sofala desempenhou ainda as funções de Chefe do Ensino Secundário e Médio e do Departamento de Direcção Pedagógica na Direcção Provincial de

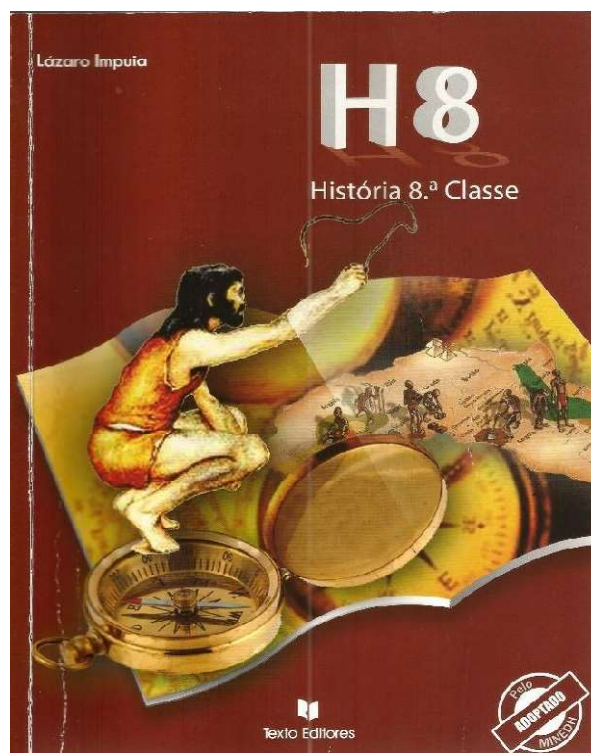
Educação e Cultura. Foi Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica. Desempenhou igualmente as funções de chefe do Departamento de História. A sua experiência de ensino nos níveis básico, médio e secundário é extensiva ao currículo de ensino português. Atualmente é Diretor Adjunto do Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)”.

O manual escolar em análise é o manual adotado pelo MINEDH. Tem um total de 128 páginas, distribuídas em quatro unidades organizadas com a presença de: texto, exercícios de aplicação e exercícios propostos. São, também, elementos do manual: ficha técnica, introdução, índice, solução para os exercícios para a nomenclatura “exercícios propostos”, bibliografia e informações sobre o autor. As unidades possuem diferentes cores que sinalizam a divisão temática/conteúdos.

Estrutura física do manual

O material do manual é oferecido em formato impresso, com capas em tom vermelho, com imagem na capa principal sem menção de autoria, conforme Figura 01 e na contracapa está impresso o hino nacional, o mapa de Moçambique, a bandeira, o brasão, além de um símbolo (faixa vermelha) com a expressão “AMO A VIDA” e a etiqueta de informações da editora: *Leya* (www.leya.co.mz) e-mail da editora, código de barras e código de identificação e designação “Ensino Secundário”.

Figura 1 - Capa do manual escolar – 8ª classe – Texto Editores.



Conteúdo da apresentação/introdução do manual

No formato de introdução, o texto traz a descrição sumária de cada unidade, em que relaciona os objetivos pretendidos com a temática dela. Outros sete parágrafos são apresentados, explicando-se as atividades propostas, os seus objetivos, a concepção de integração do aluno com diversos saberes além daquele apresentado no manual, o incentivo à pesquisa e a formação da ideia de que a escola não é um “centro exclusivo de aquisição de saber”. No último parágrafo da apresentação está expressa a relação do manual com a “interpretação dos novos programas do Ensino Secundário”

As quatro unidades temáticas são: Unidade I – A História como Ciência; Unidade II – A origem e a evolução do Homem; Unidade III – A diferenciação Social e a Formação de Estados; Unidade IV – As relações Sociopolíticas na Europa e em África entre os Séculos V e XV. Nos aspectos ilustrativos o manual apresenta imagens, gráficos e mapas que de tal forma complementam as informações nele contidas. São apresentados exercícios de aplicação ao longo do texto e no final de cada unidade temática, denominados Exercícios propostos. Apresenta “Nota explicativa” e Glossário ao longo das unidades. No início de cada unidade estão os objetivos os quais o “aluno” deve atingir – “ser capaz de” ao decorrer do estudo da referida unidade temática.

Segue a tabela 01 com a descrição detalhada dos elementos ilustrativos do manual.

Tabela 01 – Descrição dos elementos ilustrativos.

Unidades	N.º de páginas por unidade	N.º de figuras	N.º de imagens de gráficos	N.º de imagens de mapas	N.º de imagens de linha do tempo e/ou esquematizações
Unidade I	6-27=21	27	0	1	2
Unidade II	28-45=17	31	1	3	1
Unidade III	46-101=55	64	1	11	2
Unidade IV	102-126=24	27	2	2	0
Total de fig.		149	4	17	5

Na unidade III chama-nos a atenção a quantidade de sistematizações apresentadas aos alunos no formato de “Quadro cronológico” que são informações sistematizadas e visualmente mais rápidas de serem percebidas pelo estudante. Destaca-se a factualidade das informações apresentadas colaborando para a narrativa da História no formato da Matriz teórica do Iluminismo/Positivismo.

Na figura 02 a seguir traz-se uma amostragem.

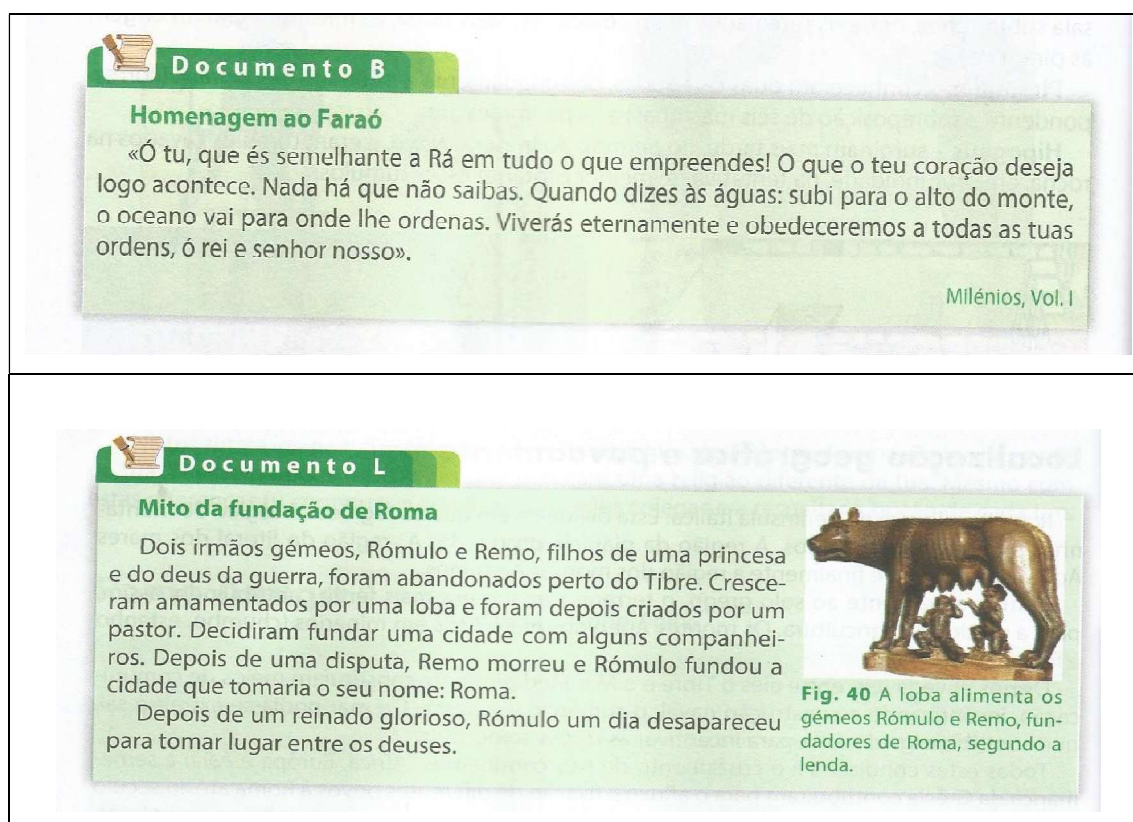
Figura 02 – Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 67.

Surgimento e desenvolvimento da sociedade escravagista na Europa: Grécia e Roma	
Grécia Antiga	
Quadro cronológico	
Séculos VIII-VII a.C.	• 776 – Primeiros Jogos Olímpicos • 750 – Início da colonização grega • 730 – Composição dos poemas homéricos (<i>Iliada</i> e <i>Odisseia</i>) • 621-620 – Drácon elabora um código de leis para Atenas.
Séculos VI a.C.	• 575 – Início da cunhagem de moeda, em Atenas • 534 – Primeiros concursos dramáticos (comédia e tragédia) em Atenas • 508-507 – Reformas democráticas de Clístenes, em Atenas
Século V a.C.	• 490 – Batalha de Maratona (Atenas vence os Persas) • 487 – Lei do ostracismo aplicada pela primeira vez • 480 – Batalha naval de Salamina (Vitória grega sobre os Persas) • 478-477 – Formação da Liga de Delos, sob a hegemonia de Atenas, com o fim de prosseguir a luta contra os Persas. • 461 – Início da acção mítica de Péricles • 458 – Construção das muralhas que ligam Atenas ao porto de Pireu. • 454 – O tesouro da liga de Delos é transferido para Atenas. • 452 – Instituição da mistoforia, salário pago a cidadãos gregos que executassem actividades públicas (Péricles). • 447-38 – Construção do Pártenon • 429 – Morte de Péricles
Século IV a.C.	• 399 – Morte de Sócrates • 338 – A Grécia é conquistada pelos Macedónios. • 336 – Alexandre Magno torna-se rei da Macedónia. • 323 – Morte de Alexandre Magno • 315-301 – Divisão do Império de Alexandre Magno
Séculos III-II a.C.	• 146 – A Grécia torna-se uma província de Roma.

Na categoria *Figura* encontram-se também gráficos e mapas. As figuras são imagens com recurso a desenhos gráficos, imagens em estilo fotográfico, em fotografia da atualidade, imagens reais de objetos, pinturas e lugares relacionados com a temática da unidade. Acompanha cada uma das figuras, uma pequena descrição que a identifica logo abaixo, mas não está identificado o seu autor e nem a fonte da qual se retirou.

Cada unidade segue sem divisões de capítulos ou subcapítulos: está em texto corrido, repartido por tópicos (sem numeração), curiosidades, documentos, figuras e exercícios de aplicação. Para a categoria “Documento” são trazidos ao longo da unidade fragmentos de texto de autores, na grande maioria, contemporâneos à temática da unidade. Veja na figura 03 uma amostra.

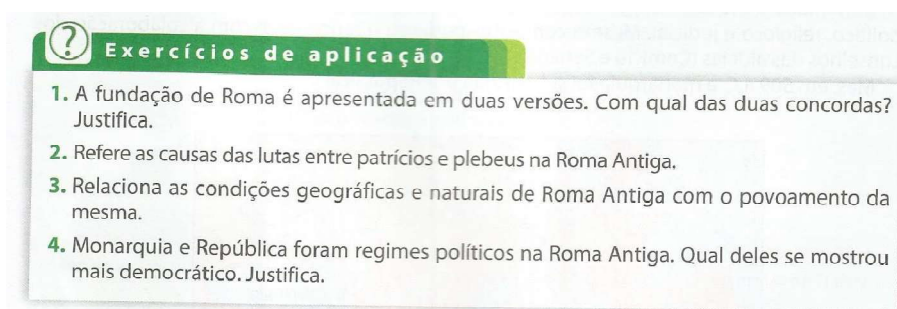
Figura 03 - Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 56 e 80.



Quanto aos exercícios de aplicação são utilizadas questões sintéticas em pequeno número, na maioria dos casos, ao longo da unidade temática. Os verbos de ação para o estudante são os seguintes: “Concorda com a afirmação...; Explica; Transcreve do documento; Diferencia; Justifica; Assinale V ou F; Compara; Relaciona;

Na figura 04, encontra-se um exemplo”.

Figura 04 - Manual da 8ª classe - Texto Editores – página 80.



A bibliografia do referido manual está na página 128 e consta de 19 referências, na sua maioria livros. Os autores indicaram bibliografia publicada em Maputo, Porto, Lisboa, Rio de Janeiro e São Paulo. As obras de referência foram publicadas entre os anos de 1988 até 2007.

A maior parte das referências bibliográficas são de outros manuais escolares. Alguns dos fragmentos de texto, aos quais o autor classifica como documentos, são de autores que não foram mencionados na bibliografia.

Manual da 9ª classe da Texto Editores.

Autoria

O manual escolar da 9ª classe publicado em 2017 não tem título, apenas a definição “H 9 – História 9ª classe”. É de autoria de Salvador Agostinho Sumbane em coordenação de Ermelinda Fumo e Célia Rodrigues, com capa por Dércio Simango, arranjo gráfico Texto Editores Ltda e paginação de Omaia Panachande, Arlindo Uamusse e Luís Ofício Cumbane. Está em sua segunda edição e terceira tiragem pela Texto Editores. É o manual adotado pelo MINEDH atualmente.

Quanto aos dados do autor encontram-se na contracapa as seguintes informações:

“Licenciado em Ensino de História e Geografia pelo Instituto Superior Pedagógico, actual Universidade Pedagógica, em 1991. Iniciou na docência, em 1988, na Escola Secundária Francisco Manyanga, tendo trabalhado em outras escolas secundárias da capital do país. Colaborou, igualmente, com instituições de ensino superior e é co-autor de materiais de História para o Programa de Ensino Secundário à Distância desenvolvido

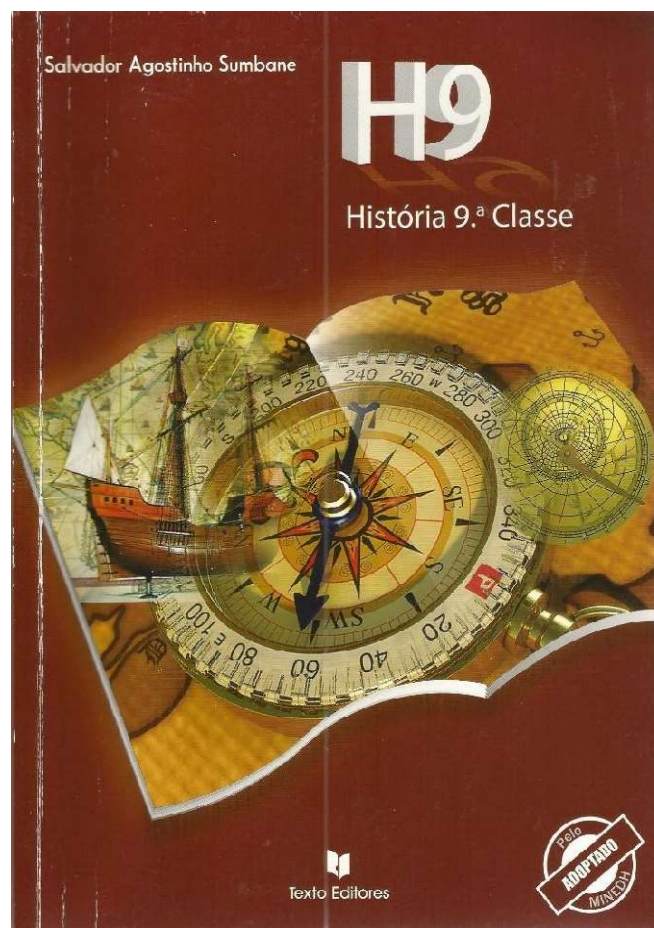
pelo Ministério de Educação e Cultura. Desempenha, desde 2001, as funções de Técnico Pedagógico na Direcção Nacional de Educação geral no Ministério da Educação e Cultura e, nessa qualidade, esteve envolvido em acções de capacitação de professores, de supervisão pedagógica, bem como no processo de transformação curricular do ESG, integrando o grupo de História”. (Informações contidas no manual escolar)

O manual escolar em análise é o manual adotado pelo MINEDH. Tem um total de 168 páginas, distribuídas em três unidades organizadas com: texto, exercícios de aplicação(poucos) e exercícios de consolidação no final da unidade. São, também, elementos do manual: ficha técnica, prefácio, índice detalhado de cada unidade, solução para os “exercícios propostos”, quatro testes, bibliografia e informações sobre o autor. As unidades possuem diferentes cores que sinalizam a divisão temática/conteúdos.

Estrutura física do manual

O material do manual é oferecido em formato impresso, com capas na cor de tons vermelho, com imagem na capa sem menção de autoria, conforme apresentamos na figura 05. Na contracapa está impresso o hino nacional, o mapa de Moçambique, a bandeira, brasão, além de um símbolo (faixa vermelha) com a expressão “AMO A VIDA” e a etiqueta de informações da editora: Leya (www.leya.co.mz) e-mail da editora, código de barras e código de identificação e designação “Ensino Secundário”.

Figura 05 - Capa do manual escolar - 9ª classe - Texto Editores



As quatro unidades temáticas são: Unidade I – Formação do Sistema Capitalista mundial (séculos XV-XVIII); Unidade II – O capitalismo Industrial e o Movimento Operário; Unidade III – Do Capitalismo Industrial ao Imperialismo Transição do Capitalismo de livre concorrência. Nos aspectos ilustrativos o manual apresenta imagens, mapas e sistematizações que visam complementar as informações contidas no texto. Além de exercícios, apresenta pequenos textos numa grafia em paralelo ao texto-base e central da página que cumpre a função de aperfeiçoamento e ampliação informativa e Glossário, ao longo das unidades. No início de cada unidade estão as competências mencionadas como “O aluno deve ser capaz de:”. Decorre na sequência da menção “Competências” um conjunto considerável de ações, definidas com verbos no início de cada frase como, por exemplo, definir, caracterizar, explicar, sistematizar, nomear, descrever. Para a unidade I estão definidas trinta e três competências.

Segue tabela com a descrição mais detalhada dos elementos ilustrativos do manual.

Tabela 02 – Descrição dos elementos ilustrativos.

Unidades	de páginas por ade	N.º de figuras	N.º de imagens de gráficos	N.º de imagens de mapas	N.º de imagens de linha do tempo e/ou esquematisações
Unidade I	01=95	96	0	13	6
Unidade II	-141=39	33	0	2	3
Unidade III	-161=19	11	0	4	0
Total de fig.		140	0	19	9

Para a categoria *Figura* encontram-se também gráficos e mapas. As figuras são imagens produzidas para ilustrar com a presença de desenhos gráficos, imagens em estilo fotográfico, em fotografia da atualidade. Estão presentes imagens reais de objetos, pinturas e lugares relacionadas à temática da unidade. Acompanha cada uma das figuras, uma pequena descrição que a identifica logo abaixo, mas não está presente a autoria da mesma e nem a fonte da qual se retirou. As figuras estão em formato considerado pequeno e nas laterais de onde está o texto, ou seja, imagens nas laterais e texto ocupando todo o centro de cada página.

Quanto à organização das Unidades, que já foram citadas, cada uma segue sem divisões de capítulos ou subcapítulos: é um texto corrido, fragmentado por tópicos (sem numeração). Existem também curiosidades, documentos, figuras e exercícios de aplicação. Para a categoria “Documento” são trazidos ao longo da unidade fragmentos de texto de autores, na grande maioria, contemporâneos à temática da unidade, mas as fontes/autores não constam na Bibliografia do manual.

Quanto aos exercícios de aplicação são utilizadas questões sintéticas e em pequeno número. Os verbos de ação para o estudante estão nos seguintes: “Concorda com a afirmação; Explica; Transcreve do documento; Diferencia; Justifica; Assinale V ou F; Compara; Relaciona.

Bibliografia

A bibliografia do referido manual está na página 168 e compõe-se de 16 referências, na sua maioria de manuais escolares de outras editoras e ou países. Salienta-se a presença dos manuais escolares de Portugal intitulados História Ativa 1, 2 e 3 das edições ASA. Com exceção da bibliografia intitulada “*História de Moçambique*” – vol. 1, de autoria do Departamento de História da UEM Livraria Universitária UEM, 2000, todas

as demais referências são estrangeiras, sumariamente de Portugal, cidades de Porto e Lisboa. Tais obras de referência foram publicadas nos anos 1990.

Quanto à apresentação/introdução do manual

No formato de Prefácio, o texto traz a descrição sumária dos conteúdos abordados, as suas temáticas gerais e a dimensão cronológica. Num total de quatro parágrafos o autor ainda descreve brevemente o funcionamento das atividades propostas no manual bem como a finalidade dos elementos gráficos como os mapas, tabelas, figuras e esquemas que compõem a obra. É destacado, pelo autor do manual, ainda no início do Prefácio a relação direta entre os conteúdos do manual e o Programa de Ensino em vigor para a referida classe.

Chama-nos a atenção o texto presente na apresentação do manual no sentido de que, ao ser colocado em esclarecimento por parte do autor a relação do manual com o cumprimento do Programa de Ensino em vigor, há uma narrativa insistente na fala do autor quanto ao reforço da relação entre o autor e o cumprimento da legislação. Ou seja, parece necessário apresentar, para a comunidade usuária do manual, tal relação.

Assim, ao observar a trajetória do manual escolar de História, descrita no capítulo 2, desde a concepção do manual escolar, podemos perceber a relação direta do manual com a estrutura do Estado, ou seja, os programas de ensino materializam os interesses do Estado e o cumprimento do programa de ensino é condição assumida para os autores dos manuais.

Manual da 10ª classe da Texto Editores.

Autoria

O manual escolar da 10ª classe publicado em 2017 não tem título, apenas a definição “H10 – História 10ª classe”, é a 1ª edição com 4 tiragens. A data inicial do processo é de 2008. É de autoria de **António Sopa** em coordenação de Elídia Paula Jacques Taquidir, com capa por Dércio Simango, arranjo gráfico Darlene Mavale e Dércio Simango, paginação de Belmiro Fernando. É o manual adotado pelo MINEDH atualmente.

Quanto aos dados do autor são dadas na contracapa as seguintes informações:

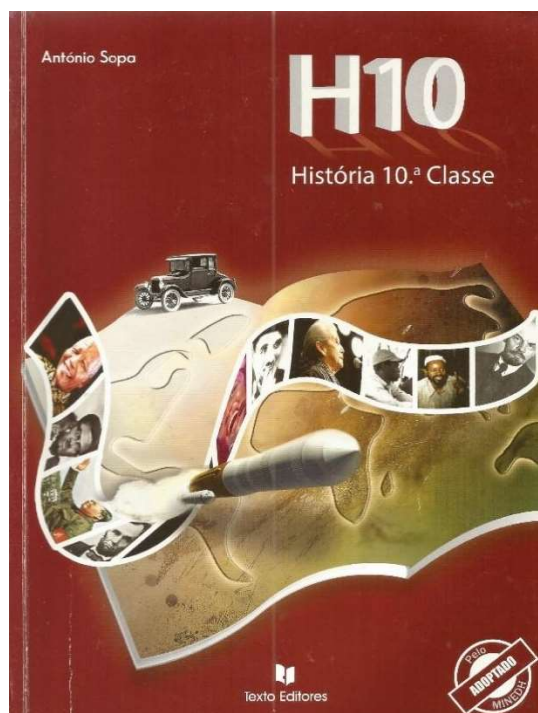
“Licenciado em História na Universidade Eduardo Mondlane, com especialidade em Ciências Documentais. Foi professor de História nos níveis Secundário, Médio e Superior. Atualmente, é o primeiro assistente da Universidade Eduardo Mondlane, no Arquivo Histórico de Moçambique. É autor de várias obras publicadas nas áreas da História de Moçambique e Documentação” (Informações contidas no manual escolar).

O manual escolar em análise possui um total de 184 páginas, distribuídas em quatro unidades organizadas com a presença de: texto e exercícios ao final da unidade chamados de “Exercícios propostos”. São, também, elementos do manual: ficha técnica, prefácio, índice detalhado de cada unidade, solução para os exercícios da nomenclatura “exercícios propostos”, bibliografia e informações sobre o autor. As unidades possuem diferentes cores que sinalizam a divisão temática/conteúdos.

Estrutura física do manual

O material do manual é oferecido em formato impresso, com capas na cor de tons vermelho, com imagem na capa sem menção de autoria (ver figura n.06) e na contracapa está impresso o hino nacional, o mapa de Moçambique, a bandeira, brasão, além de um símbolo (faixa vermelha) com a expressão “AMO A VIDA” e a etiqueta de informações da editora: *Leya* (www.leya.co.mz) e-mail da editora, código de barras e código de identificação e designação “Ensino Secundário”.

Figura 06 - Capa do manual escolar - 10ª classe - Texto Editores.



As quatro unidades temáticas são: Unidade I – As contradições imperialistas dos finais do século XIX até o final da I Guerra Mundial; Unidade II O Mundo depois da I Guerra Mundial até o final da II Guerra Mundial; Unidade III – O movimento de Libertação e a Independência Nacional de Moçambique; Unidade IV – Moçambique e o Mundo no período entre a confrontação e o desenvolvimento.

Nos aspectos ilustrativos o manual apresenta imagens, mapas e sistematizações que de tal forma dispostos complementam as informações contidas no texto. As imagens nem sempre estão de boa qualidade. Os mapas são claros, grandes e objetivos, porém, nem todos possuem a localização da informação focal com relação a visão do todo. O manual apresenta pequenos textos numa grafia em paralelo ao texto-base, em caixas de textos distribuídas em determinadas páginas e que cumpre a função de aperfeiçoamento e ampliação informativa do assunto, bem como de Glossário.

No início de cada unidade estão mencionados os objetivos com o título “O aluno deve ser capaz de:” Decorre na sequência um conjunto considerável quantitativamente de ações, definidas com verbos no início de cada frase como, por exemplo, caracterizar, explicar, sistematizar, sintetizar, descrever, diferenciar, discutir. Para a unidade I tais frases, chamadas de Objetivos estão num número de treze.

Segue tabela com a descrição mais detalhada dos elementos ilustrativos do manual.

Tabela 03 – Descrição dos elementos ilustrativos.

Unidades	N.º de páginas por unidade	N.º de figuras	N.º de imagens de gráficos	N.º de imagens de mapas	N.º de imagens de linha do tempo e/ou esquematizações
Unidade I	6-71=65	73	0	20	16
Unidade II	72-121=49	66	0	10	4
Unidade III	122-157=35	35	0	3	1
Unidade IV	158-181=23	23	0	7	5
Total de fig.		197	0	40	26

Para a categoria *Figura* encontram-se também gráficos com estatísticas numéricas de sistematização de informações e dados, mapas e imagens de fotografias da época, e há pouca presença de imagens em formato de desenho. Em virtude da relativa contemporaneidade dos acontecimentos as fotos são produzidas à época e acompanham a narrativa textual. Acompanha cada uma das imagens, uma pequena descrição que a identifica logo abaixo, mas não está presente a autoria da mesma e nem a fonte/arquivo – se público ou particular da qual se retirou. As figuras estão em formato considerado pequeno, nas laterais de onde está o texto, em meio ao texto ou abaixo dele. Seguem uma dimensão de um aproximado de 5cmX5cm.

Destaca-se nesse manual, a grande quantidade de textos na categoria *Documentos* conforme se observa na tabela 04 apresentada a seguir.

Tabela 04 – Distribuição de documentos para a 10ª classe.

Unidade temática do manual da 10ª classe	Quantidade de documentos
Unidade 1 (70 páginas)	13 documentos
Unidade 2 (47 páginas)	8 documentos
Unidade 3 (35 páginas)	13 documentos
Unidade 4 (23 páginas)	7 documentos
Total	41 documentos

A tabela 06 apresenta a informação de 41 documentos no manual da 10ª classe, enquanto no manual da 8ª classe há um total de vinte e sete documentos; para o manual da 9ª classe um total de vinte e três documentos; para a 11ª classe seis documentos e para a 12ª classe apenas um documento.

Estes *Documentos* têm alguns pontos em comum e de destaque:

- (i) Do total de 92 documentos, apenas vinte e nove possuem referências bibliográficas, portanto, são fragmentos de textos de livros ou artigos de investigação científica sem a referência de autoria. Quanto à origem dos textos/artigos de publicação científica é múltipla, citamos alguns exemplos: “G. L. Haveaux, La tradition historique des Bapende orientaux”, França; “Robert Clarke, O nascimento do Homem”, França; “Gordon Childe, O Homem Faz-se a si próprio”, Australiano. Destaca-se que os autores e textos citados nestes documentos não estão presentes na bibliografia do manual escolar. Destaca-se também, que, ao tratar da temática da origem do Homem, do uso de fontes para os tempos com ausência de escrita, momento do qual a África é o espaço geográfico de origem, as referências de documentos citados dizem respeito à produção fora de África.
- (ii) Outros documentos, trinta e quatro, confundem-se entre referências bibliográficas e fontes de consulta. No final do documento são referenciados desde manuais escolares de outras classes, livros didáticos brasileiros, sites, poesia suméria, papiros egípcios, a Bíblia, o Corão, textos e fragmentos de declarações, entre outros.
- (iii) Um terceiro grupo de documentos, trinta e um, são fragmentos de textos, da época do conteúdo trabalhado, mas não possuem referência bibliográfica, nem mesmo fonte. Ou seja, estão sem atribuição de autoria.
Em especial quanto aos documentos apresentados ao longo do manual da 10ª classe, muitos destes textos trazem dados biográficos de algumas personalidades. Podemos citar informações de Hailé Selassié I, Marcus Mosiah Garvey, Willian Edward Burghardt Du Bois, João dos Santos Albasini, José Francisco Albasini, Columbus Kamba Simango, Eduardo Chivambo Mondlane.
- (iv) Alguns documentos, mesmo que em número reduzido, apresentam como fonte fragmentos de textos e referências a obras de autores moçambicanos ou de outros países africanos, como por exemplo, Carlos Serra, Raul Bernardo Honwana e Joseph Ki-Zerbo. Destaca-se que tais menções de autorias não estão nas referências bibliográficas do manual escolar.

Com relação à análise física da apresentação dos manuais, neste quesito da apresentação e inclusão de documentos, pode-se perceber que não há clareza por parte do autor. Parece que o autor não conceitua ou deixa transparecer o significado atribuído ao uso “de documento”, nem mesmo justifica a sua inclusão no texto didático.

Quanto à divisão das Unidades, cada uma segue sem divisões de capítulos ou subcapítulos: a narrativa está apresentada em texto corrido, fragmentado por tópicos (sem numeração). Estão presentes também curiosidades, glossários e informações adicionais, que complementam e/ou ampliam o texto base. Ocorre também, no manual a categoria “Documento”, onde são trazidos ao longo da unidade fragmentos de texto de autores, na grande maioria, contemporâneos à temática da unidade, as fontes/autores não se fazem presentes na Bibliografia do manual. Chamo a atenção para a quantidade significativa desses excertos na Unidade I, ocupando grande parte dela.

Os exercícios são chamados de “exercícios propostos” e compreendem:

- (i) para a unidade I, 14 questões divididas em objetivas e dissertativas, onde o estudante responde diretamente aos seguintes comandos: “quais foram, assinale, explique, o que é”. São perguntas que utilizam questões sintéticas.
- (ii) para a unidade II, 6 questões, seguindo o padrão explicado no item anterior.
- (iii) para a unidade III, 7 questões, todas objetivas.
- (iv) para a unidade IV, 7 questões, objetivas e dissertativas. Para essas solicita-se “descreva e cite”.

Figura 07 – Exemplo de exercícios propostos para a 10ª classe – página 70.



Exercícios propostos

1. Assinale as características que se adequam às condições da Revolução Industrial.
 - A. Predominância da produção rural verificada na propagação da pequena propriedade.
 - B. Concretização do modo de produção capitalista, gerando relações conflituosas entre a burguesia como proprietária de meios de produção e o proletariado como dono da força de trabalho.
 - C. A Revolução Industrial liquidou imediatamente o Feudalismo através do desenvolvimento da pequena propriedade contra as vastas unidades feudais.
2. Os historiadores costumam distinguir a 1.ª Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra no século XVIII, de uma segunda, datada do último quartel do século XIX.
 - a) Qual é a importância do carvão e do ferro na 1.ª Revolução Industrial?
 - b) Estabeleça duas diferenças entre a 1.ª e a 2.ª Revolução Industrial.
 - c) Aponte as consequências políticas da 2.ª Revolução Industrial.
3. Que países ou continentes fizeram parte da 2.ª Revolução Industrial?
 - A. Inglaterra, EUA, Itália e URSS
 - B. Inglaterra, EUA, URSS e Ásia
 - C. EUA, Inglaterra, Alemanha e França.
 - D. Itália, EUA, Japão e Ásia
4. Explique de que forma o crescimento demográfico europeu permitiu a migração para as cidades e para os novos países do continente americano.
5. Numa pequena composição (de 5 a 10 linhas) explique o que levou à formação de alianças e blocos militares na segunda metade do século XIX.
6. Quais foram as causas que levaram ao estabelecimento do sistema colonial em África, no último quartel do século XIX.
7. De uma forma geral, os povos africanos reagiram de diversas maneiras à ocupação dos seus territórios por parte dos exércitos europeus. Descreva algumas táticas usadas pelos africanos para se oporem à presença estrangeira.
8. O que é o imperialismo?
 - A. Política da ocupação territorial e económica praticada pelas potências capitalistas do Ocidente.
 - B. Política de dominação económica desenvolvida a partir da exploração da mão-de-obra dos países periféricos.
 - C. Política de dominação económica a partir da exploração da mão-de-obra e da matéria-prima.
 - D. Política de ocupação territorial e económica praticada pela Alemanha durante a 2.ª Guerra Mundial.
9. Assinale as formulações verdadeiras sobre o imperialismo no século XIX.
 - A. Caracterizou-se pela valorização da diplomacia e do reconhecimento da autodeterminação dos povos em lugar de intervenções militares e da manutenção das áreas coloniais.
 - B. Caracterizou-se pela conquista e subordinação dos territórios destinados a fornecedores de matérias-primas, ao mesmo tempo que consumidores dos produtos dos países industrializados.
 - C. Caracterizou-se pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista comercial e pela articulação de diversas regiões do planeta por meio do fortalecimento do mercado internacional.

Bibliografia

A bibliografia do referido manual está nas páginas 183 e 184 e consta de 32 referências. Ao observar a bibliografia, tornam-se pertinentes alguns destaques:

(i) Não são feitas referências a outros livros ou manuais didáticos.

(ii) São apenas 32 referências, das quais mais de 25 são referências bibliográficas publicadas em Lisboa e a tratar da História Universal do século XX. As publicações concentram-se nos anos da década de 1980 e 2000.

(iii) São referenciados livros publicados no Brasil sobre questões do nacionalismo.

(iv) De materiais publicados em Moçambique constam duas referências da Livraria Universitária com datas de 1999 e 2000 e compreendem coletâneas coordenadas a tratar da História de Moçambique. Os organizadores são Carlos Serra e David Hedges.

Quanto à apresentação/introdução do manual

No formato de Prefácio, o texto escrito pelo autor traz uma narrativa que vai além da apresentação dos conteúdos ou dos exercícios e ou atividades. Também, não há menção quanto à legislação de ensino e aos programas que amparam as temáticas do manual. O prefácio é um texto motivador para os estudos históricos, com justificativas quanto à importância da disciplina e dos temas abordados para a 10ª classe. Através de termos e expressões como “(o manual) abrange uma das épocas mais fascinantes da vida da humanidade”, o autor cita as temáticas entusiasticamente. Ainda com a frase “Para a grande maioria dos povos da África e da Ásia, o século XX foi também um tempo de liberdade, já que a grande maioria dos países obteve a sua independência”. Assim, num total de seis parágrafos o autor entusiasticamente favorece os conteúdos a serem tratados, com o uso de mapas, imagens e atividades e com a ênfase a expectativa da relação que se irá fazer aos abordar os conteúdos.

Manual da 11ª classe da Texto Editores.

Autoria

O manual escolar da 11ª classe publicado em 2017 não tem título, apenas a definição “H11 – História 11ª classe”, é a 2ª edição. De autoria de **Salvador Agostinho Sumbane** em coordenação de Célia Rodrigues, com capa por Dércio Simango, ilustrações por Cassamo Mussá, arranjo gráfico Texto Editores, Ltda Moçambique, paginação de Arlindo Uamusse. Não há menção na capa de que esse é o manual adotado pelo Minedh, apenas de que está com o Programa Atualizado.

Quanto aos dados do autor encontram-se na contracapa as seguintes informações:

“Licenciado em Ensino de História e Geografia pelo Instituto Superior Pedagógico, actual Universidade Pedagógica, em 1991. Iniciou-se na docência, em 1988, na Escola Secundária Francisco Manyanga, tendo trabalhado noutras escolas secundárias da capital do país. Colaborou, igualmente, com instituições de Ensino Superior, é co-autor de materiais de História para o programa de Ensino Secundário à Distância desenvolvido pelo Ministério de Educação e Cultura. Desempenha, desde 2001, as funções de Técnico

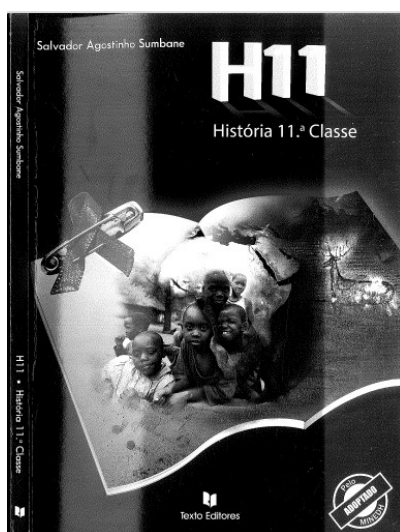
Pedagógico na Direcção nacional de Educação Geral no Ministério da Educação e Cultural e, nessa qualidade, esteve envolvido em ações de capacitação de professores, de supervisão pedagógica, bem como no processo de transformação curricular do ESG, integrando o grupo de História”.

O manual escolar em análise possui um total de 192 páginas, distribuídas em cinco unidades organizadas com a presença de: texto e exercícios ao longo da unidade chamados de “exercícios de aplicação” e ao final da unidade chamados de “Exercícios de aplicação”. São, também, elementos do manual: ficha técnica, prefácio, índice detalhado de cada unidade, solução para os exercícios da nomenclatura “exercícios de aplicação”, glossário, bibliografia e informações sobre o autor. As unidades possuem diferentes cores que sinalizam a divisão temática/conteúdos.

Estrutura física do manual

O material do manual é oferecido em formato impresso, com capas na cor de tons vermelho, com imagem na capa de autoria de Dércio Simango (ver figura n. 08) e no verso da contracapa está impresso o hino nacional, o mapa de Moçambique, a bandeira, brasão, além de um símbolo (faixa vermelha) com a expressão “AMO A VIDA” e a etiqueta de informações da editora: Leya (www.leya.co.mz) e-mail da editora, código de barras e código de identificação e designação “Ensino Secundário”. Na contracapa do manual está a divulgação de outros materiais da editora alusivos ao preparatório de ingresso ao ensino superior.

Fig. 08 - Capa do manual escolar da 11ª classe da Texto Editores.



As cinco unidades temáticas são:

Unidade I – Introdução à História;

Unidade II – A invasão, partilha e Ocupação Efetiva de África.

Unidade III – África no período colonial.

Unidade IV – Movimentos de Libertação Nacional e as independências em África.

Unidade V – Problemas Africanos de hoje 1960 aos nossos dias.

Nos aspectos ilustrativos o manual apresenta poucas imagens. Estas estão na unidade 1 para mostrar fotos dos autores referenciados na narrativa. Para as unidades 2 e 3 mapas e esquemas de sistematização acompanham a narrativa e complementam as informações contidas no texto. As imagens são em número reduzido. Os mapas são claros, grandes e objetivos, porém, nem todos possuem a localização da informação focal com relação à visão do todo. O manual apresenta Glossário, textos em forma de Documentos que aprofundam a narrativa.

No início de cada unidade estão mencionadas as competências a serem adquiridas pelos estudantes com o título “O aluno deve ser capaz de:” Decorre na sequência um conjunto entre duas e seis ações, definidas com verbos no início de cada frase como, por exemplo, explicar, caracterizar, descrever, considerar, analisar, relacionar, comparar.

Segue tabela com a descrição mais detalhada dos elementos ilustrativos do manual.

Tabela 05 – Descrição dos elementos ilustrativos.

Unidades	N.º de páginas por unidade	N.º de figuras	N.º de imagens de gráficos	N.º de imagens de mapas	N.º de imagens de linha do tempo e/ou esquematizações
Unidade I	6-49=43	24	0	1	0
Unidade II	50-89=39	20	0	6	2
Unidade III	90-117=27	11	0	5	2
Unidade IV	118-155=37	28	0	0	3
Unidade V	156-175=19	6	0	1	1
Total de fig.		89	0	13	8

Destaque neste manual para a presença de um texto em formato de caixa de texto na categoria “*Documento*”, intitulado “Síndrome da Imunodeficiência Adquirida” que está no final da unidade cinco e se preocupa em oferecer aos estudantes informações referentes sobre “o que é, como prevenir, estigma e impacto econômico”, da referida síndrome.

Na categoria *Figura* encontram-se, em número significativo, imagens e de fotografias dos autores das teorias apresentadas e fotografias das personalidades ligadas aos principais acontecimentos políticos da História Africana e de Moçambique, especialmente na unidade um e quatro. Tais imagens estão dispostas nas laterais do texto. Pouca presença de imagens em formato de desenho representativo. Em virtude da relativa contemporaneidade dos acontecimentos as fotos acompanham a narrativa textual, porém em número significativamente reduzido. Acompanha cada uma das imagens, uma pequena descrição que a identifica logo abaixo, mas não está presente a autoria da mesma e nem a fonte/arquivo – se público ou particular da qual se retirou. As figuras estão em formato considerado pequeno. Seguem uma dimensão de um aproximado de 5cmX5cm.

Chamam a atenção as imagens de capa e de abertura de cada unidade. Trata-se de um composto de imagens, de pessoas, símbolos, cenas de algum cotidiano, tecnologia, bandeiras etc. Porém, não há nenhuma explicação ou justificativa da relação daquela imagem com o tema da unidade, fica-se apenas na interpretação de quem a manuseia.

Quanto à divisão das Unidades, que já foram citadas, cada unidade segue sem divisões de capítulos ou subcapítulos: é um texto corrido, fragmentado por tópicos (sem numeração).

Quanto aos exercícios, são chamados de “exercícios de aplicação” ao longo da unidade, permeando o texto. Exercícios com pequeno número de questões e de maneira direta, em geral, a partir dos verbos: caracterizar, explicar, mencionar, identificar.

Ao final de cada unidade estão os “exercícios de consolidação” apresentados em número aproximado de vinte questões, na sua maioria de múltipla escolha.

Bibliografia

A bibliografia do referido manual está na página 192 e consta de 18 referências. Ao observar a bibliografia, tornam-se pertinentes alguns destaques.

- (i) São feitas quatro referências a outros manuais escolares publicados para as 10^a e 12^a classes em Portugal e em Moçambique.
- (ii) São feitas quatro referências à coleção da História Geral da África publicada pela UNESCO, com destaque para os volumes organizados por Joseph Ki-Zerbo.
- (iii) São feitas referências a livros publicados nas cidades de Porto, Lisboa, São Paulo, Rio de Janeiro e Maputo. Como a obra publicada em Maputo é indicado apenas um manual escolar.

Quanto à apresentação/introdução do manual

No formato de Prefácio, o texto escrito pelo autor traz uma narrativa que vai além da apresentação dos conteúdos, dos exercícios e atividades. O prefácio é um texto motivador aos estudos históricos, com justificativas quanto à necessidade de se superar os desafios para o ESG que, de um modo geral, tem passado por reformas curriculares para caminhar em direção ao sucesso dos alunos. O autor apoia-se na legislação, que obriga o manual a seguir o Programa de Ensino de História e trazer temáticas sobre a História da África num período cronológico entre os séculos XIX e os dias atuais. O autor, na narrativa do prefácio afirma: “depois de uma breve abordagem de questões introdutórias sobre a História como ciência”. Destaca-se, porém, que o manual escolar da 11^a classe dedica um quarto do seu total à abordagem sobre a História como Ciência.

Manual da 12^a classe da Texto Editores.

Autoria

O manual escolar da 12^a classe publicado em 2015 não tem título, apenas a definição “H 12 – História 12^a classe”, é a 1^a edição. De autoria de **Carlos Mussa** em coordenação de Célia Rodrigues, com capa por Dércio Simango, arranjo gráfico Texto Editores, Ltda Moçambique, paginação de Arlindo Uamusse. Não há menção na capa de que esse é o manual adotado pelo Minedh, apenas de que segue o Programa Atualizado.

Quanto aos dados do autor encontram-se na contracapa as seguintes informações:

“Doutorado em História na Universidade Contemporânea na Universidade de Poitiers (França), tendo defendido uma tese com o título “Les conflits au Mozambique: la Longue Marche Vers la Liberté, 1930-1992” em 2006. Mestrado em História e Civilização: Sociedade, Cultura e Religião, na Universidade de Poitiers (França) em 1996 e licenciado em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica. Atualmente é

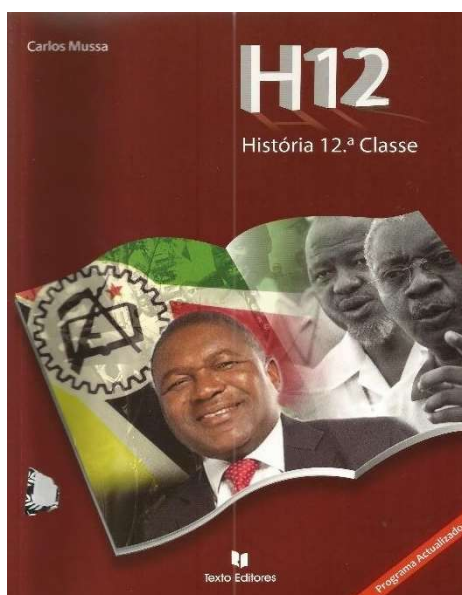
professor Auxiliar na Universidade Pedagógica, leccionando as disciplinas de História Política e Ciência Política (na graduação), Economia Política e História Comparada dos séculos XX-XXI (no Curso de Mestrado em Educação/Ensino de História). É membro do Conselho Científico da Universidade Pedagógica e da Faculdade de Ciências Sociais” (Informações contidas no manual escolar).

O manual escolar em análise possui um total de 159 páginas, distribuídas em cinco unidades, organizadas com a presença de: texto e exercícios ao final da unidade chamados de “Exercícios de consolidação”. São, também, elementos do manual: ficha técnica, prefácio, índice detalhado de cada unidade, solução para os exercícios da nomenclatura “exercícios de consolidação”, bibliografia e informações sobre o autor. As unidades possuem diferentes cores que sinalizam a divisão temática/conteúdos.

Estrutura física do manual

O manual é oferecido em formato impresso, com capas na cor de tons vermelho, com imagem na capa sem menção de autoria (ver figura n. 09) e no verso da contracapa está impresso o hino nacional, o mapa de Moçambique, a bandeira, brasão, além de um símbolo (faixa vermelha) com a expressão “AMO A VIDA” e a etiqueta de informações da editora: Leya (www.leya.co.mz) e-mail da editora, código de barras e código de identificação e designação “Ensino Secundário”. Na contracapa do manual está a divulgação de outros materiais da editora alusivos ao ingresso no ensino superior.

Fig. 09 - Capa manual 12^a classe da editora Texto Editores.



As cinco unidades temáticas são:

Unidade I – Sobre a periodização da História de Moçambique;

Unidade II – Moçambique: Da comunidade primitiva ao surgimento das sociedades de exploração;

Unidade III – Os Estados de Moçambique e a penetração mercantil estrangeira; Unidade IV – O período da dominação colonial em Moçambique e o Movimento de Libertação Nacional;

Unidade V – A Independência Nacional.

Nos aspectos ilustrativos o manual apresenta imagens, mapas e sistematizações que de tal forma dispostos complementam as informações contidas no texto. As imagens são em número reduzido. Os mapas são claros, grandes e objetivos, porém nem todos possuem a localização da informação focal com relação à visão do todo. O manual não apresenta Glossário, Documentos de aperfeiçoamento e são raros os “Exercícios de aplicação” ao longo das unidades.

No início de cada unidade estão mencionados os objetivos com o título “O aluno deve ser capaz de:” Decorre na sequência um conjunto considerável quantitativamente de ações, definidas com verbos no início de cada frase como, por exemplo, explicar, caracterizar, descrever, considerar, analisar, relacionar.

Segue tabela com a descrição mais detalhada dos elementos ilustrativos do manual.

Tabela 09 – Descrição dos elementos ilustrativos.

Unidades	N.º de páginas por unidade	N.º de figuras	N.º de imagens de gráficos	N.º de imagens de mapas	N.º de imagens de linha do tempo e/ou esquematizações
Unidade I	6-15=9	3	0	0	2
Unidade II	16-25=9	3	0	3	0
Unidade III	26-83=57	15	0	7	4
Unidade IV	84-143=59	17	0	4	6
Unidade V	146-160=14	4	0	0	0
Total de fig.		42	0	14	12

Destaque neste manual para a presença de dois textos numa caixa de texto intitulada “Temas transversais”. São tratadas as temáticas: “HIV/SIDA, migração e trabalho migratório e HIV/SIDA, género e direitos humanos” disposto na Unidade IV e “Escravidão: um crime contra a humanidade e a abolição da escravidão” disposto na Unidade III.

Para a categoria *Figura* encontra-se também, gráficos com estatísticas numéricas de sistematização de informações e dados, mapas e imagens de fotografias da época, mas há pouca presença de imagens em formato de desenho representativo. Em virtude da relativa contemporaneidade dos acontecimentos as fotos acompanham a narrativa textual, porém, em número significativamente reduzido. Acompanha cada uma das imagens, uma pequena descrição que a identifica logo abaixo, mas não está presente a autoria da mesma e nem a fonte/arquivo – se público ou particular da qual se retirou. As figuras estão em formato considerado pequeno. Seguem uma dimensão de aproximadamente de 5cmX5cm.

Chamam a atenção as imagens de capa e de abertura de cada unidade. Trata-se de um composto de imagens, de pessoas, símbolos, cenas de algum cotidiano, tecnologia, bandeiras etc. Porém não há nenhuma explicação ou justificativa da relação daquela imagem com o tema da unidade, fica-se apenas na interpretação de quem a manuseia.

Quanto às Unidades, que já foram citadas, cada uma segue sem divisões de capítulos ou subcapítulos: está um texto corrido, fragmentado por tópicos (sem numeração).

Quanto aos exercícios, são chamados de “exercícios de consolidação” e compreendem:

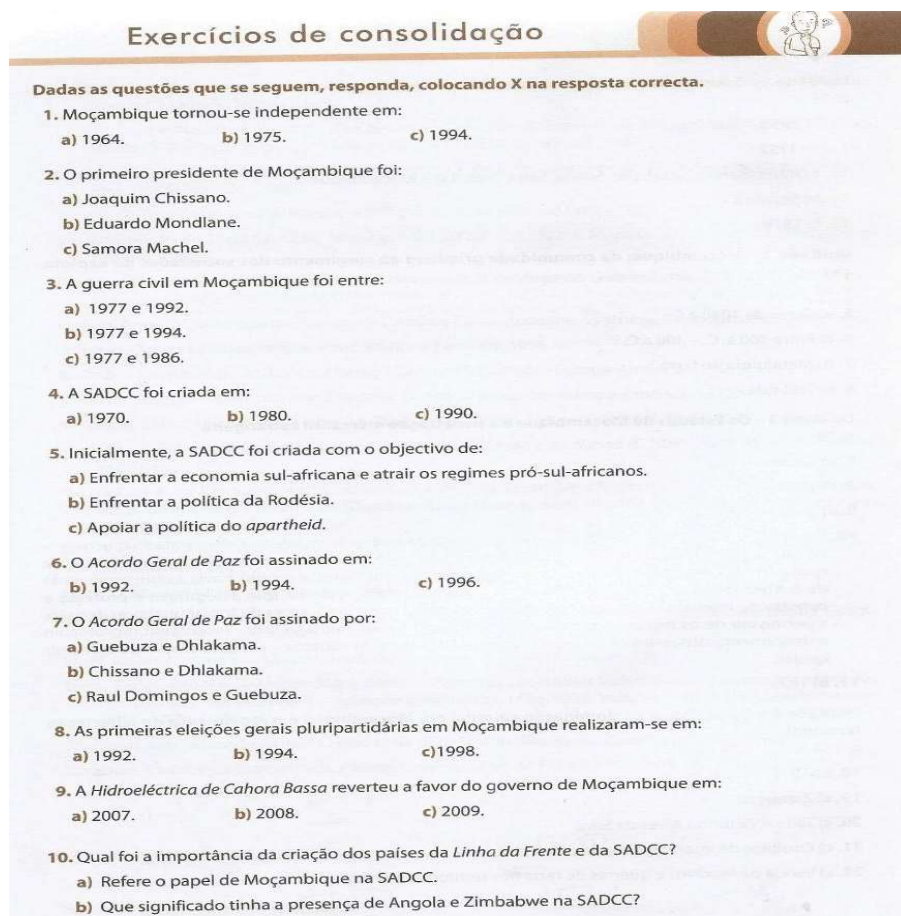
(i) para a unidade I, 6 questões objetivas onde o estudante responde diretamente aos seguintes comandos: “quais foram, assinale, o que é”. São perguntas que utilizam uma narrativa sintética e direta.

(ii) para a unidade II, 8 questões objetivas para assinalar com X seguindo o padrão explicado no item anterior.

(iii) para a unidade III, 20 questões, todas objetivas seguindo o padrão de assinalar com X.

(iv) para a unidade IV e V, 22 e 10 questões respectivamente no modelo das questões anteriores.

Figura 10 - Exemplo de exercícios propostos para a 12ª classe – página 157.



Bibliografia

A bibliografia do referido manual está na página 159 e consta de 20 referências. Ao observar a bibliografia, tornam-se pertinentes alguns destaques.

(i) Está presente uma referência a outro manual escolar publicado nos anos 1980.

(ii) As publicações concentram-se nos anos da década de 1970 até a década de 2000, com mais citações para obras das décadas de 1970 e 1990. Para os anos 2000 apenas duas referências.

(iii) São referências de livros publicados nas cidades de Porto, Lisboa, Paris, São Paulo e Maputo. As obras publicadas em Maputo correspondem a cinco referências, o que representa um equilíbrio de publicações se comparada às seis referências publicadas em Lisboa.

(iv) Também se fazem presentes as obras de dissertação e tese do próprio autor do manual.

(v) Destaca-se a citação de autores reconhecidos para as temáticas de África, neste caso Ki-Zerbo e M'bokolo.

Quanto à apresentação/introdução do manual

No formato de Prefácio, o texto escrito pelo autor traz uma narrativa que vai além da apresentação dos conteúdos ou dos exercícios e ou atividades. Também, não há menção quanto à legislação de ensino e os programas que amparam as temáticas do manual. O prefácio é um texto motivador para os estudos históricos, com justificativas quanto à importância da disciplina e principalmente com ênfase no estudo dos temas relacionados com a História de Moçambique. São palavras do autor “A História de Moçambique é rica em acontecimentos nos seus distintos momentos. Assim, neste estudo abordam-se os assuntos do período mais fascinante da vida dos povos de Moçambique”.

Através de termos e expressões como “os temas requerem estudo e análise crítica da população, cultura e da religião dos povos de Moçambique”, o autor motiva os estudantes para os estudos. Num total de seis parágrafos o autor faz uso de citações de autores como René Pélissier, 1984, para justificar a história de Moçambique. Enriquece os conteúdos a serem tratados, com o uso de tais justificativas dando ênfase à expectativa da relação que se irá fazer ao abordar os conteúdos.

Após a descrição física dos elementos que compõe os manuais podemos considerar que:

- (i) Os manuais apresentam os elementos físicos necessários ao aprendizado histórico, ou seja, estão presentes nos manuais desde a autoria dos mesmos, detalhadamente, até as bibliografias utilizadas;
- (ii) Apresentam textos e imagens de boa qualidade correlatas aos temas;
- (iii) Apresentam atividades e exercícios distribuídos ao longo dos capítulos;
- (iv) Na bibliografia poucas são as fontes citadas. Chamou-nos a atenção o uso de outros manuais escolares, mas especialmente manuais portugueses e manuais escolares brasileiros.

- (v) Possuem uma narrativa que valoriza e estimula apenas a memorização das informações históricas e em poucos momentos as atividades estimulam a reflexão e a relação entre os temas.
- (vi) As divisões de capítulos e subcapítulos e a bibliografia citada/utilizada como consulta dos autores apresentada no final de cada manual, sugerem uma ligação direta e próxima à escrita da História numa linha da teoria positivista/tradicional, com uma cronologia factual e recortada a partir de acontecimentos políticos definidores de ciclos de acontecimentos.

Todos os cinco manuais escolares de História para o ensino de História na ESG em Moçambique possuem uma estrutura física padronizada. Consideramos que a editora zela pela mesma característica estrutural de organização, uniformizando a estrutura física. Assim, todos os pontos selecionados para a análise estão presentes em todos os manuais. Itens como autoria, imagens, tabelas, atividades, bibliografia e sistematizações aparecem na generalidade. Este traço da estrutura física vai ao encontro da ideia presente na legislação educacional moçambicana de formação e consolidação de uma sistema nacional de educação, e este tipo de formato de manual escolar reforça esse princípio orientador. Portanto, os elementos descritos na trajetória do manual escolar que realizamos no capítulo dois, historicamente construídos na própria história do manual como um todo, são atendidos nos manuais escolares moçambicanos.

Mas se há uma padronização de estrutura física que apresenta aos estudantes um manual formatado e com os elementos já identificados, podemos reflectir sobre a intencionalidade ao se selecionar e organizar tais aspectos físicos do manual. Ou seja, estamos diante de uma imposição teórica de vertente positivista ou diante apenas de uma apresentação didática travestida de imposição positivista marcante?

A par desta padronização de grande parte dos elementos físicos do manual, é possível identificar alguma singularidade. São pequenos traços que estão nas “entrelinhas” da padronização. Observamos na análise física dos manuais escolares sinais de concepções afrocentradas dos autores através das bibliografias que consultaram e por vezes citaram, dos fragmentos de textos e recortes de autores africanos utilizados como documentos, como excertos, e que incitam a uma narrativa

didática vinculada a aspectos do pensamento africano e moçambicano. Observamos, também autores que citam na sua apresentação de autoria, a relação direta que possuem com o Ministério da Educação de Moçambique no trabalho que desenvolvem nesse setor como técnicos de áreas de assessorias específicas.

Mas há pouca inclusão de perspectivas afrocentradas ou até mesmo de teorias reflexas da historiografia do século XX - Escola dos Annales e suas derivações. Nas narrativas do manual fica clara a defesa de elementos como o “cumprimento do programa de ensino do MINEDH”, assim como se apresentam sistematizações, sínteses de conteúdos, apresentações generalizadas de temas, uso de outros manuais como bibliografias de consulta e grande referência de bibliografias de manuais portugueses e brasileiros.

Dois autores dos manuais escolares aqui apresentados, cito, Carlos Mussa e António Sopa, ligados à universidade, à realizar trabalhos com documentação histórica, e em contato com formação acadêmica da área política, convidam os estudantes, especialmente nos textos do Prefácio, a desenvolver uma análise crítica da História. Chamam a atenção para que se desperte uma valorização acentuada dos estudos africanos. Nas suas narrativas, percebe-se que há um entusiasmo para a valorização da histórica local e para a história do século XX como sendo o mais importante para a construção da identidade nacional e de África. Da mesma forma, as referências bibliográficas de consulta desses autores canalizam-se para as teorias da história das escolas do Annales e também para as produções no entorno do pensamento africano.

4.2. Análise do conteúdo dos manuais.

Selecionamos para a análise de conteúdo dos manuais os seguintes recortes: critérios geográficos da produção de conteúdo histórico, inserção do conceito de História e de Historiografia direta ou indiretamente na narrativa dos manuais e a abordagem de distribuição de conteúdos seguindo uma linha de tempo. Esses três elementos justificam-se pois são as manifestações práticas da concepção ou concepções teóricas utilizadas pelos autores dos manuais. As teorias da história e a consequente tipologia da narrativa histórica do manual é facilmente identificada a partir da análise dos elementos que selecionamos aqui. Assim, na análise

particularizada de cada um dos três elementos que extraímos dos textos didáticos iremos mapear a narrativa. Em cada um dos itens a seguir a nossa percepção será evidenciada através das tabelas apresentadas ou dos textos retirados integralmente dos manuais.

A - Análise da distribuição dos conteúdos segundo critérios geográficos.

Utilizou-se a definição de continentes/países da cartografia atual e a análise incidiu apenas sobre os manuais da Texto Editores que são os adotados atualmente pelo MINEDH.

A análise da distribuição dos conteúdos segundo critérios geográficos, expressa-se em número de páginas atribuídas no manual para cada conteúdo de história, segundo a sua abrangência geográfica, ou seja, de qual país, continente ou região, o manual de história de Moçambique expressa o conteúdo.

Tabela 07 – Distribuição de conteúdo por critérios geográficos e páginas do manual.

Geografias	Manual 8ª classe	9ª classe	10ª classe	11ª classe	12ª classe	Total
África	39 p	5p	12p	140p		196p
Moçambique	23p	12p	123p	0p	159p Todo o conteúdo do manual	317p
						513p
Europa Portugal França Inglaterra Rússia Alemanha Itália	35p	126p	74p	0p		235p
América Estados Unidos Brasil	0p	12p (revolução americana - EUA)	5p (crise de 1929 - EUA)			17p
Ásia	7p	1p	9p			17p

Oriente Médio Rússia Índia China	(Mesopotâmia)		(Revolução russa)			
						239p

Em número de páginas é substancialmente maior o número de páginas que apresentam narrativas sobre a História de Moçambique e a História de África.

Destaca-se o manual da 11ª classe por tratar de questões de Teoria da História e da História da África como o principal conteúdo do manual. O tema Teoria da História ocupa toda a Unidade 1, num total de 43 páginas. O mapeamento, seguindo critérios geográficos de produção do conhecimento, leva-nos à distribuição que está na tabela 08.

Tabela 08 - Relação entre a origem geográfica dos centros de produção de conhecimento e os conteúdos teóricos mencionados no manual.

Origem geográfica dos centros de produção do conhecimento	Conteúdos teóricos	Números de páginas dedicadas
Europa	Historiografia grega Historiografia romana Historiografia cristã antiga Historiografia cristão medieval Historiografia do século XIV – palaciana – “burgos” Historiografia dos séculos XV e XVI – Humanista Historiografia dos séculos XVII e XVIII – Iluminismo e o Racionalismo Historiografia dos séculos XIX e XX – Romantismo, Positivismo, Historicismo, Materialismo Histórico, A Escola dos <i>Annales</i> (Nova História, História Estrutural e o Novo Estruturalismo).	20 p

América	Não há menção.	0 p
Ásia	Cosmogonias Mitografias Historiografia judaica – Bíblica. Historiografia Oriental antiga	2 p
África	Das origens até o século XV Do século XV ao século XVIII Do século XVIII a princípios do século XX A nova historiografia africana (1947)	15

A considerar o número de páginas, podemos afirmar que é significativamente maior o número de páginas que se dedica a tratar de Teorias da História oriundas de regiões fora de África, o que pode repercutir no estudante, a ideia da superioridade de tal conteúdo se comparado àquele sobre o pensamento africano. Com efeito, tal constatação possibilita afirmar que ainda há uma hierarquia de escolas teóricas da História tradicional, Iluminista e factual para a distribuição de conteúdo que são em sua maioria de carácter europeu.

B – Análise do conceito de História e da temática da Historiografia.

Quanto ao conceito de História relacionado com a ciência, o autor Salvador Agostinho Sumbane traz o assunto a partir de uma interrogação: História é uma ciência? Tal questionamento está alocado ao final da Unidade 1 e reserva-se a ele pouco menos de dez linhas para a resposta. Nesta, encontra-se uma breve definição daquilo que o autor entende como ciência e depois como História, numa narrativa conclusiva. Apresentamos na figura 11 parte da definição:

Figura 11 – definição conceitual de Ciência e de História – manual da 8ª classe.

“Chama-se ciência ao conhecimento da Natureza, das sociedades e suas manifestações artísticas e culturais, do pensamento adquirido pela descoberta das leis que regem fenómenos e sua explicação.

A História ocupa-se do conhecimento das sociedades pelas suas próprias leis, nomeadamente a pesquisa das fontes e sua interpretação.

*Sendo assim, pode-se afirmar que a **História é uma Ciência Social.***” (p. 25)
(destaques do autor)

Quanto à definição exclusiva para o conceito de História, no manual escolar da 11ª classe, o autor ocupa uma página para realizá-la com a devida discussão do significado de História. O autor salienta a existência de uma pluralidade de respostas para a pergunta: “O que é História?”, traz definições que foram sugeridas por historiadores no século XX, como Marc Bloch e Lucien Febvre e, também a afirmação de indicações ao longo do tempo de prováveis conceitos. No exemplo da Figura 12, o autor aponta a ideia que perpassa todo o texto deste item.

Figura 12 – Definição de História - manual escolar da 11ª classe página 9.

De facto, na definição de História vem sempre ao de cima a complexidade do conceito e da realidade histórica; porém, nenhuma definição reflectirá a História se não fizer referência ao Homem (ou, melhor aos homens), ao tempo e, também, ao espaço.

O manual da 8ª classe trabalha as definições teóricas daquilo que o estudante deve compreender sobre: definição de História, importância da História, fontes da História e seus tipos – inclusive para o estudo da África e de Moçambique, locais de interesse histórico, História e outras ciências, o tempo e a História. Faz-se toda a apresentação mencionada acima, numa unidade do conhecimento exclusivamente. Com relação ao tópico, fazemos as seguintes considerações:

- (i) Para a definição de História o autor Lázaro Impuia diz: “História é o estudo da vida dos homens ou das sociedades humanas num determinado tempo e num determinado espaço geográfico” (p.09)

- (ii) Sobre a importância da História, o mesmo autor do manual diz que: *“o estudo da História contribui para a compreensão do passado da sociedade em que vivemos e valorizarmos, assim, os feitos humanos ao longo do tempo”* (p. 10) Continua o autor do manual: *“Por outro lado, a História ajuda-nos a reflectir sobre os problemas actuais a assumir um espírito crítico sobre estes mesmos problemas e a procurar, assim, as soluções mais apropriadas. Em conclusão, pode-se dizer que a História contribui para que os indivíduos assumam conscientemente o seu papel de cidadãos defensores do bem-estar, progresso e justiça social.”* (p. 11) Não é feita referência teórica ou justificativa conceitual para a definição da importância da História trazida pelo autor do manual. Assim, supõe-se que tal definição seja da responsabilidade do autor.

Quanto **às fontes** utilizadas para o estudo da *“vida das sociedades num determinado tempo e num determinado espaço geográfico”* (p. 11), o autor do manual cita e descreve o grupo das fontes materiais ou arqueológicas, das fontes escritas e das fontes orais.

Nomeadamente, “Tradição Oral dos Bapende” , fragmento de texto de G.L. Haveaux, La tradition historique des Bapende orientaux e outro fragmento de Tierno Bokar presente no História Geral da África. Metodologia e Pré-História de África. Vol. 1.

Cabe na análise o destaque atribuído pelo autor às questões no entorno das fontes orais. O autor dedica uma página exclusivamente a tratar das fontes da História de África e de Moçambique e destaca o papel da fonte oral. Utiliza-se da seguinte narrativa; *“As fontes orais, porém, ocupam um lugar de grande importância para a História da África e de Moçambique, pois foi a oralidade que por muitos anos garantiu a transmissão dos conhecimentos e experiências. A História da resistência à ocupação colonial portuguesa e os episódios da Primeira Guerra Mundial em Moçambique são exemplos de acontecimentos transmitidos por pessoas, geralmente mais velhas, que ouviram contar dos seus pais ou avós.”* (p. 14). O autor faz alguns alertas quanto ao uso das fontes orais na reconstrução da História. Para ele:

“O tempo vai apagando a memória e, por isso, os saberes transmitidos de geração a geração vão-se tornando pouco fiáveis ou credíveis. Assim sendo, para tornar esses

acontecimentos (fontes orais) credíveis, o historiador deve ser bastante cauteloso e ter consideração o seguinte:” (Manual escolar para a 8ª classe, p. 14).

Quanto às pesquisas em História, o autor apresenta algumas orientações metodológicas. Citamos em texto integral:

“Recolher informações junto do maior número possível de pessoas para poder confrontá-las;

Entrevistar os mais velhos para a recolha de informações, pois estes estão mais próximos dos antepassados e, conseqüentemente, dos depositários do saber;

Ser humilde nas suas pesquisas, renunciando o hábito de julgar que sabe tudo e é superior em relação aos velhos e às outras pessoas de quem ele recebe as informações, os saberes e as experiências”. (Manual escolar para a 8ª classe p. 14)

Quanto ao local ou aos locais de interesse histórico, o autor define-os como aqueles que *“representam património cultural do nosso País”* (p. 15), desde pinturas, pontes, museus, contos, música popular, etc. Ainda narra o autor que a tarefa de preservação do património compete *“ao Governo, aos municípios, aos habitantes dos postos administrativos, das aldeias, a cada indivíduo e a toda a população”*. (p. 15)

Assim, observa-se na narrativa a expectativa do autor quanto ao desenvolvimento crítico que pretende formar no aluno sobre o património histórico e cultural e sua preservação.

A temática da historiografia é apresentada no manual para a 11ª classe, seguida de uma *“ideia de evolução da historiografia”* e é colocada nos manuais utilizando os termos que apresentamos na figura 13.

Figura 13 – Mapeamento da ideia/termo da historiografia – manual da 11ª classe.

A evolução da historiografia A evolução dos séculos XV e XVI favoreceu o surgimento de um pensamento humanista, que defendendo o livre arbítrio, o valor da experiência e o desejo de glória individual, conduziu à História humanista, reduzindo o papel de Deus. O Homem ir-se-ia, assim, sentindo cada vez mais o construtor e responsável do processo histórico. O pensamento humanista deu também lugar à ideia da relatividade das coisas, e a experiência passou a ser o critério de verdade. Assim, desenvolveu-se uma nova consciência do mundo e da vida, aliada à idealização da Antiguidade, com tentativas de secularização da História. Nesta altura, escrever História já não era trabalho dos monges, mas sim dos poetas, literatos, diplomatas, que abordavam criticamente o passado nacional ou urbano. A temática histórica alargou-se, embora os aspectos políticos continuassem com maior expressão. Para além de mudar o objecto, os humanistas substituíram a crónica medieval pelos anais, destacando-se a biografia como principal forma de exposição histórica. Além da História humanista, desenvolveu-se também uma História chamada «exemplar», cuja principal preocupação era servir determinada ideologia (normalmente a do poder), podendo até sacrificar a verdade para conseguir tal fim.	Evolução da historiografia Sob influência do Romantismo, a História registaria na primeira metade do século XIX várias alterações, nomeadamente: • O alargamento da investigação histórica: o passado, em especial a Idade Média, passa a estar no centro das atenções dos historiadores. • A alteração do objecto da História: além dos factos políticos e individuais, a História passa a interessar-se pelos factos ideológicos e mentais bem como pelas sociedades e suas instituições e, ainda, pelos diversos povos e civilizações e respectivos costumes. • A adopção do método científico: que defende uma cuidadosa observação dos factos e só fazendo generalizações lentamente à medida que os factos vão sendo conhecidos.
A evolução da História no século XX O século XX foi particularmente dinâmico no que se refere à evolução da historiografia. Ao longo deste século, há a destacar algumas etapas de evolução, nomeadamente: • A crise da História que dominou as primeiras três décadas do século. • O surgimento da História Nova nas décadas de '30 e '40 • A institucionalização da História Nova nos anos '50/'60 e • As novas tendências historiográficas a partir dos anos '70	A evolução da historiografia africana A evolução histórica do continente africano influenciou a evolução historiográfica, por ter sido caracterizada por grandes disparidades. Existem diferenças entre o norte e o sul do Saara, entre a costa e o interior, entre o oriente e o ocidente, etc. -Todas estas particularidades iriam fazer-se sentir no curso da historiografia africana.

(Imagens retiradas das páginas 19, 24, 28 e 32 respectivamente do manual escolar da 11ª classe da Editora Texto Editores.)

A evolução da Historiografia aparece associada à cronologia do tempo histórico e dos acontecimentos nos respectivos tempos cronológicos, seguindo a divisão e a apresentação das Escolas Teóricas da historiografia de maneira a ocupar um total de aproximadamente 30 páginas no manual escolar da 11ª classe.

Para a historiografia africana, reserva-se um item em separado, ou seja, a narrativa do manual coloca a historiografia africana no paralelo da “historiografia tradicional”. Tal narrativa é descrita em pouco mais de seis páginas, onde se faz a apresentação dos seguintes subtítulos: (i) A evolução da historiografia africana; (ii) Das origens até o século XVIII; Do século XV ao século XVIII; (iv) Do século à princípios do século XX; (v) a nova historiografia africana; (vi) Problemas da historiografia africana – fontes, a cronologia, mitos, tarefas da historiografia africana e métodos da historiografia africana.

Parece haver no texto a acentuada necessidade de se trazer presente as especificidades dos espaços geográficos e dos seus acontecimentos históricos peculiares, inclusive as Escolas Teóricas de matriz africanas. Observamos tais elementos na Figura 14.

Na narrativa didática é possível perceber a escrita crítica e o alerta que se faz com relação a alguns elementos limitadores à composição de Teorias e da Historiografia africanas, elementos acentuados nas frases da Figura 14 – logo abaixo do subtítulo “Tarefas da história africana”.

Figura 14 – Manual de História para a 11ª classe – p. 36.



Fig. 24 Georg Hegel
(1770-1831)

Um dos mitos foi a ideia, defendida por Georg Hegel em 1830 e que se popularizou na época, que dizia que além da parte Norte, a África não tem movimento histórico, é a-Histórica. Acredita na passividade histórica dos povos africanos e dos povos negros em particular.

Esta forma de pensar influenciou sobremaneira a elaboração da História africana nos séculos XIX e XX, falseando as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da História, que se difundiu por todo o lado, mesmo nos países que nunca tinham sido colonizados.

Hoje, essa visão tende a desaparecer; contudo, prevalece ainda em muitos historiadores, tanto no ocidente como fora dele.

O período colonial e o pós-independência geraram, igualmente, novos pontos de vista; naturalmente, este aspecto dificulta o estudo da História deste continente.

Portanto, ao estudar a História de África, o historiador deve estar sempre atento ao perigo de manipulação de fontes resultante da influência dos mitos.

Tarefas da história africana

Entre os principais desafios dos historiadores africanos coloca-se a produção de uma História cada vez mais isenta e objectiva. Assim, uma das principais tarefas da História africana é a desmistificação da História.

Os historiadores africanos, desde meados do século XX, começaram a tentar uma História do mundo verídica, na qual África e os outros continentes fossem vistos na mesma dimensão e ocupassem o seu verdadeiro lugar no plano internacional.

Para esta reversão, o papel dos historiadores africanos é particularmente importante, por ter sido a História de África a mais negligenciada e desfigurada pelo racismo no século XIX e nos princípios do XX.

O esforço tendente a descolonizar a História de África incluiu a modificação dos juízos de valor, invertendo os papéis entre os intervenientes da História de África. Os agentes coloniais, que antes eram vistos como heróis ao serviço da civilização em marcha, passaram a cruéis exploradores, enquanto o africano passava a vítima inocente.

São apresentadas sugestões de ações para que a Historiografia Africana possa superar os seus problemas. Com a nomenclatura “Tarefas da história africana” são apresentadas ações relacionadas com os métodos da historiografia africana, noções sobre a metodologia da História, as fontes da História, facto e tempo, noções de interdisciplinaridade, noções de epistemologia e questões sobre “verdades”.

Observamos, contudo, que ao tratar da historiografia africana, o autor do manual faz a descrição dos elementos fazendo referências à produção teórica ocidental como se observa na Figura 15 ao citar-se Marc Bloch.

Figura 15 – Definição de tempo histórico – manual da 11ª classe.

O tempo histórico

Como poderíamos definir este novo conceito que nos aparece?

Comecemos por ver algumas ideias a respeito desta noção:

«... é o meio indefinido e homogéneo no qual se desenvolvem os acontecimentos sucessivos; parte da duração ocupada por acontecimentos; (...)» *Dicionário*.

«(...) É certo ser difícil imaginar uma ciência, seja ela qual for, que possa abstrair-se do tempo. Contudo, para muitas delas que, por convenção, o fragmentam em partes artificialmente homogêneas, o tempo não é mais do que uma medida (...) o tempo da História é (...) o próprio plasma em que banham os fenómenos, é como que o lugar da sua inteligibilidade».

Marc Bloch *op. cit.* pp. 28-29

Em conclusão, a análise dos manuais quanto à abordagem do conceito de História e de historiografia incidiu na narrativa de dois manuais, respectivamente o da 8ª e o da 10ª classes. Permite-nos perceber que o autor do manual para a 10ª classe utiliza uma narrativa que apresenta para o estudante a existência de uma pluralidade de teorias para escrever a História e reforça o espaço das Teorias da História Africanas. Como exemplo temos os parágrafos da Figura 15 uma marca narrativa significativa para a escrita didática e um efeito de uma narrativa vinculada ao conjunto de pensamentos e pensadores africanos que estão a criar uma identidade significativa nos estudos históricos em geral, rompendo assim a tipologia impositiva da versão tradicional iluminista da História. Assim, nesse critério da análise, podemos perceber que a narrativa assume uma tipologia da ciência histórica relacionada diretamente com as escolas teóricas e de pensamento africanas. Com efeito, nos manuais da 8ª e da 10ª classes os dados observados evidenciam a formação de uma narrativa didática que inaugura em Moçambique uma narrativa inédita, ou seja, que está a se inclinar para a inclusão de textos produzidos por pensadores africanos e num quadro epistemológico não positivista e europeizante.

C – Análise da classificação tradicional da História através das “idades” ou o uso de linha de tempo.

Sobre a divisão da História em “idades” cabe mencionar e contextualizar a origem de tal divisão, respectiva nomenclatura e uso dos eventos para a definição dos marcos e dos períodos. Segundo Jean Chesneaux (1995),

É preciso advertir, desde já, que esse sistema quadripartido - História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea --- de organização da História universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade grega chega até o século XV e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a história moderna (*jindaí*) vai das guerras do ópio ao movimento patriótico de maio de 1919. Começa com este último a história 'contemporânea' (*jiandaí*). (Chesneaux, 1995, p. 92-3)

Quanto à ideia de se organizar o estudo da História com base em linhas de tempo, numa perspectiva pedagógica, podemos pensar que ao se utilizar a temporalidade com tal enfoque, isso facilite a compreensão do estudo do passado e do tempo por parte dos estudantes. Assim nos diz Mireya Huerta:

A ideia da linha de tempo é relacionar diferentes categorias com sua dimensão temporal. Essas categorias, por seu lado, também são múltiplas, segundo o objetivo que se pretenda: espaços, eventos, processos, personagens, fatores políticos, econômicos, sociais, ciência, mentalidades, religião, dentre outros, sempre que aconteçam em um período de tempo definido. (Huerta, 1999, 57-9)

Para salientar a constante preocupação com o trabalho sobre o ensino do tempo e o estudo dele, Marlene Cainelli(2004) escreveu:

As noções temporais são construções que o ser humano realiza durante a própria vida. Uma das contribuições do psicólogo Jean Piaget foi a comprovação de que as crianças não nascem com

a perspectiva temporal pronta e acabada e que também a reversibilidade temporal é uma construção. Nesse sentido, o ensino da História, desde os primeiros anos da escolarização, tem importante papel a cumprir. (Cainelli, 2004, 85)

A tabela 09 sistematiza a relação dos conteúdos dos manuais com a sequência de divisão por “idades” e o número de páginas destinadas a cada uma delas. Para atender ao objetivo da análise, apresentando dados mais pormenorizados, captamos das páginas dos manuais narrativas distribuídas em capítulos e nos subcapítulos dos temas a tratar da História Africana e da História de Moçambique.

Tabela 09 – “Idades” históricas e a sua distribuição por páginas do manual.

Idades tradicionais/pedagógicas	Número de páginas (inseridas páginas de exercícios)	Relação da linha do tempo tradicional com a História Africana	Relação da linha do tempo tradicional com a História Moçambicana
Pré-História (manual da 8ª classe)	36	6	7
Idade Antiga (manual da 8ª classe)	23		1 (sobre a democracia em Moçambique)
Idade Média (manual da 8ª classe)	13	8	0
Idade Moderna (manual da 8ª classe) (manual da 9ª classe)	92	5	3
Idade Contemporânea (manual da 9ª classe) (manual da 10ª classe)	227	23	57

Nos manuais em estudo, apenas em dois momentos aparece o uso do termo “idades” históricas. No manual da 8ª classe o autor menciona a divisão da História no item “*A periodização em História*”. Trata o tema com a seguinte narrativa: “A evolução e a transformação por que passaram as sociedades ao longo dos tempos contribuíram

para que a História da Humanidade fosse dividida em períodos. *Os critérios para esta periodização têm igualmente variado ao longo dos tempos*". (p. 20, manual 8ª classe)

Destaca-se o esclarecimento realizado pelo autor, na última frase do fragmento acima, onde está impressa para o estudante uma narrativa que pretende alertá-lo para a "variação" de critérios na definida periodização da linha do tempo. Esclarece o estudante quanto à divisão que se realiza tradicionalmente entre aquilo que se refere ao período da Pré-História e ao da História. Lê-se: "esta divisão, não é extensiva a todas as sociedades, pois existiram umas que, tendo descoberto a escrita mais cedo, saíram também mais cedo da Pré-História." (Manual História – 8ª classe, p. 21)

O autor do manual faz, na continuidade da sua narrativa, o alerta para a divisão em "Idades". Destaca-se a seguinte informação para o estudante: "Esta divisão tem como critérios conquistas ou revoluções ligadas exclusivamente à História da Europa. Para além de ser uma divisão eurocentrista, ela centra mais as suas atenções nos grupos privilegiados. Assim, os outros continentes e os grupos populacionais desfavorecidos ficam reduzidos a meros espectadores da História." (Manual História – 8ª classe, p. 21)

Destaca-se a utilização, por parte do autor dos termos: *eurocentrista, grupos privilegiados, outros continentes, grupos populacionais desfavorecidos e espectadores*. Mesmo que, o autor, não tenha citado exemplos ou realizado aprofundamentos conceituais ou teóricos para mencionar/limitar/situar o real ou intencional significado aos termos, pontua-se a possibilidade de debate que o professor, ao manusear o manual, poderá fazer.

O autor do manual cita a "História Nova" ou "Nova História", localizando-a a partir de 1929. Para a caracterização desta diz:

"passou a defender uma História total, através da valorização de todos os grupos sociais. Esta nova visão da História influenciou a periodização da História, que passou a valorizar os feitos de todos os grupos sociais (políticos, intelectuais, operários, camponeses e outros) e os diferentes aspectos da vida destes grupos (aspectos como casamentos, nascimentos, mortes, entre outros)" (Manual História – 8ª classe, p. 21)

Salienta-se que a informação da “História Nova” está apenas na narrativa textual do manual, sem exemplos de aplicabilidade ou de sugestão de como poderia ser ordenado o tempo passado com o uso dessa “nova visão da História”. Para o estudante do referido nível de ensino, ou seja, da 8ª classe, talvez ainda com pouco nível de abstração, a ausência de exemplos poderá impedir a formação de sentido para a informação narrada.

Sobre “A periodização da História de África e de Moçambique” recortamos da narrativa algumas frases que evidenciam a preocupação do autor do manual com esclarecimentos intrínsecos à constituição do conhecimento da História, ou seja, a análise deste manual deixa perceptível a alusão à epistemologia do conhecimento histórico e seu debate constante.

As frases exemplificam o afirmado na análise:

- *“A História da África e, igualmente, a de Moçambique fazem parte da História da Humanidade”*; (Manual História – 8ª classe, p. 21)

- *“Mas a periodização da História da África revela-se um problema delicado”*. (Manual História – 8ª classe, p. 21)

Para este “problema delicado”, o autor apresenta duas justificativas a saber:

- a) “quadro cronológico ocidental (Antiguidade, Idade Média e Revolução Francesa) não se reveste do mesmo sentido para o nosso continente;
- b) traz a colonização como uma “especificidade do continente” e ainda que não se apresentou da mesma no tempo e no espaço africanos.

Ao conjunto de argumentos que o autor utiliza para apresentar a sua narrativa quanto à periodização da História, soma-se a exposição da periodização que considera adequada para a História de África, ou seja, nas palavras do autor: “a solução era marcar, para o continente africano, períodos que integrem grandes épocas históricas dominadas por um mesmo conjunto de fenómenos”. (Manual História – 8ª classe, p. 21)

O tempo histórico para o autor do manual é o lugar da longa duração e dos pequenos fatos. O que está expresso é a relação direta com a divisão da História adotada e a História Nova ou Nova História. Conforme se pode perceber na frase:

“Esta periodização valoriza factores sociais e económicos da sociedade, aproximando-se, assim, da História Nova ou Nova História”. (Manual História – 8ª classe, p. 21) Porém, não há no manual, identificação da fonte que suporta a divisão adotada para a História de África e de Moçambique. Da mesma forma, não são citados os autores que amparam a Escola teórica a que se refere o autor do manual.

A divisão para a História de África, sugerida pelo autor do manual é a seguinte: *“Paleolítico; Neolítico, Revolução dos metais e formação dos reinos; fixação e ocupação europeias e as suas repercussões; ocupação europeia e as resistências africanas; independências e suas repercussões”.* (Manual História – 8ª classe, p. 21)

Na continuidade, o autor do manual sugere que, mesmo esta periodização tendo sido pensada a partir do contexto africano, não integra todas as regiões da mesma forma. Refere Moçambique, que pertence à região Austral e Oriental de África, e mantém determinadas especificidades que justificam outra divisão dos períodos históricos. Sugere “Paleolítico, Neolítico ou Idade dos Metais, Penetração mercantil estrangeira asiática e europeia, Dominação colonial e a resistência à dominação (1880/90 – 1975), A independência e os problemas de reconstrução nacional (de 1975 aos nossos dias)” (Manual História – 8ª classe, p. 22-23)

Entre as páginas 21 e 25, o manual da 8ª classe apresenta um resumo das características principais de cada um dos períodos da História de Moçambique.

Nas primeiras divisões da periodização estão elencados na narrativa aspectos das atividades humanas (preferencialmente aspectos da economia dos grupos). Para os períodos posteriores, cito: “a dominação e a resistência à dominação (1880/1975)” a narrativa passa a centrar-se nos acontecimentos políticos e não se manifestam mais características econômicas e nem mesmo perspectivas de análise da História na linha da longa duração. Descrições sociais não estão presentes no resumo para a periodização. Portanto, a menção realizada na justificativa teórica quanto à narrativa que será utilizada no manual, sobre a História Nova ou Nova História ser o fio condutor para a escrita narrativa, não se traduz plenamente na narrativa do manual.

A tabela 10 foi elaborada para mostrar a relação entre a periodização da História sugerida pelo autor do manual da 8ª classe e a linha de tempo tradicional.

Tabela 10 – Relação entre diferentes periodizações da História.

Manual escolar por classe	Títulos da Unidades temáticas	Subtópicos que <u>podem</u> estar associados aos períodos sugeridos para a História Africana.	Períodos sugeridos para a História Africana.
8ª classe	Unidade 2 - Origem e evolução do homem: Paleolítico e Neolítico; Unidade 3 - Diferenciação Social e Formação dos Estados Unidade 4 -As relações Sociopolíticas na Europa e em África entre os séculos V e XV (Feudalismo na Europa)	Não são mencionados subtópicos que diretamente associam o continente africano ao Paleolítico (ver abaixo desta tabela análise aprofundada, a partir da narrativa textual) <u>Subtópicos na unidade 3:</u> - Moçambique: da comunidade Primitiva à formação dos primeiros Estados. <u>Subtópicos na unidade 4:</u> - Etiópia – séculos V e XV.	Paleolítico Neolítico Revolução dos metais e a formação dos reinos.
9ª classe	Unidade 1 - Formação do Sistema Capitalista mundial (séculos XV-XVIII) - O capitalismo Industrial e o Movimento Operário. Do Capitalismo Industrial ao Imperialismo Transição do Capitalismo de livre concorrência	<u>Subtópicos na unidade 1:</u> - Expansão europeia e comércio colonial; - Moçambique durante a 2ª fase da expansão europeia; <u>Subtópico na unidade 3:</u> - África e Moçambique na época das revoluções Burguesas na Europa. <u>Subtópico na unidade 4:</u> - Moçambique no contexto da partilha imperialista do mundo;	Fixação e ocupação europeia e as suas repercussões. Ocupação europeia e as resistências africanas.

		- Resistência em Moçambique.	
10ª classe	Unidade 1 As contradições imperialistas dos finais do século XIX até ao final da I Guerra Mundial. Unidade 2 O mundo depois da I Guerra Mundial até o final da II Guerra Mundial. Unidade 3 O movimento de libertação e a Independência Nacional de Moçambique.	<u>Subtópico na unidade 1:</u> - As resistências africanas; - Formação das alianças e blocos militares e os primeiros conflitos com as potências imperialistas; - O envolvimento dos africanos (Quanto à I Guerra Mundial); - As consequências da I Guerra Mundial para a África e para a Europa; - A ocupação efectiva e o estabelecimento do sistema colonial em Moçambique e África; - As companhias comerciais ou concessionárias; - As consequências da ocupação efectiva. <u>Subcapítulos unidade 2:</u> - A crise em Moçambique; - A política fascista portuguesa em Moçambique; Todos os subcapítulos contemplam a divisão sugerida para a História da África, porém no tocante a tratar apenas de Moçambique, com exceção do tópico:	Ocupação europeia e as resistências africanas. Independências e suas repercussões.

	Unidade 4 Moçambique e o Mundo no período entre a confrontação e o desanuviamento	- As primeiras manifestações nacionalistas em África e em Moçambique; - O desenvolvimento do nacionalismo africano; <i>Subtópicos da unidade 4:</i> - os caminhos e a conquista da paz em Moçambique; - As negociações entre o Governo de Moçambique e a RENAMO e a Assinatura do Acordo Geral de paz de Roma; - A constituição de 1990 e o multipartidarismo em Moçambique; - Os processos eleitorais.	Independências e suas repercussões.
11ª classe	Unidade 2 A invasão, Partilha e a Ocupação efectiva de África. Unidade 3 África no período Colonial Unidade 4 Movimentos de Libertação Nacional e as independências em África Unidade 5 Problemas africanos de hoje – 1960 aos nossos dias.		Fixação e ocupação europeia e as suas repercussões. Ocupação europeia e as resistências africanas. Independências e suas repercussões.

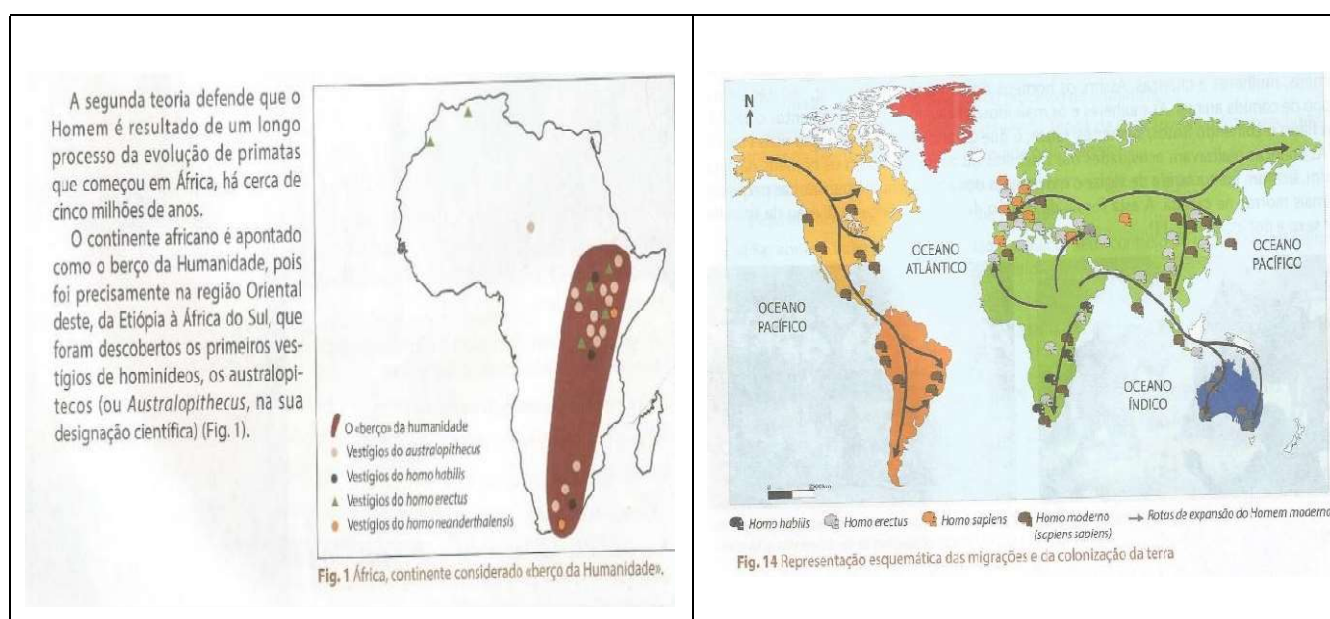
* Quanto ao manual da 12ª classe não será citado na periodização pois traz apenas conteúdos de Moçambique, portanto, foge à periodização tradicional e da mesma forma aquela sugerida para tratar da História da África.

A tabela mostra-nos não haver relação direta entre a estimativa de divisão do tempo feita pelo autor do manual da 8ª classe e a que se encontra nos demais manuais.

Ao analisar os dados apresentados na tabela, podemos considerar alguns pontos:

A) A partir da narrativa textual para a temática do estudo do Paleolítico e do Neolítico encontram-se, nas catorze páginas destinadas a informações sobre esse tema, duas páginas que falam da África. Salienta-se a narrativa quanto à Pré-História de África, acompanhada de dois mapas que reforçam visualmente a ideia defendida na figura 16. Destaca-se especialmente a descrição presente no rodapé das imagens.

Figura 16 - Manual escolar da 8ª classe na Texto Editores, páginas 30 e 36.



Quanto ao restante da narrativa, o autor do manual faz a descrição das características do processo “biológico” da evolução, do controle do fogo, da vida econômica, social e espiritual e da arte. Quanto à arte e aos ritos do Paleolítico, cita-se a “arte rupestre ou parietal” encontrada em Moçambique: arte em Chiúta (Tete), Mecuburi (Nampula) e Chimanimani (Manica) (p. 37)

Quanto ao período Neolítico não é citada a relação com a África ou com Moçambique.

Portanto, quanto ao tópico da Pré-História, a linha do tempo na perspectiva da construção do conhecimento histórico francês domina a narrativa. Porém, é significativa a presença, nos subtópicos e na narrativa textual do conteúdo apresentado aos estudantes, a periodização sugerida para o estudo da História da África, em caráter exclusivo, fugindo do tradicional, factual e sob influência iluminista. Salienta-se, todavia,

que a relação das periodizações não é algo apresentado de maneira pontual ou explícita ao estudante.

B) Quanto às outras “idades”, no manual da 9ª classe, na primeira unidade, que trata da “Formação do Sistema Capitalista Mundial (séculos XV-XVIII)” o autor do manual coloca numa “nota de rodapé” disposta na lateral do manual, página 8, a seguinte informação: “O Idade Média (Idade Medieval, Era Medieval ou Medievo) período intermédio, numa divisão esquemática da História da Europa em quatro ‘eras’: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e a Idade Contemporânea.” Ver figura 17 para a “nota explicativa completa” e o destaque que o autor atribui a ser essa divisão atribuída para a “História da Europa”, com as transformações percebidas na Europa.

Figura 17 – Manual escolar para a 9ª classe, Texto Editores, página 08.

A Idade Média (Idade Medieval, Era Medieval ou Medievo) – período intermédio, numa divisão esquemática da História da Europa em quatro «eras»: a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

O período da Idade Média teria iniciado com a queda do Império Romano do Ocidente (em 476 d. C.) e terminado com a queda ou fim do Império Romano do Oriente (1453 d.C.).

De acordo com certos autores a Era Medieval pode também, por seu lado, ser subdividida em dois períodos:

1. Alta Idade Média, que decorreu do século V ao X;
2. Baixa Idade Média, que se estendeu do século XI ao XV.

Entretanto, outra corrente historiográfica propõe a divisão da Idade Média em três períodos:

1. Idade Média Antiga (ou Alta Idade Média ou Idade Média Inicial ou Antiguidade Tardia), que decorreu do século V ao X;
2. Idade Média Plena (ou Idade Média Clássica) que se estendeu do século XI ao XIII;
3. Idade Média Tardia (ou Baixa Idade Média), correspondente aos séculos XIV e XV.

Europa e o mundo no século XV

Período de transição ou Antigo Regime

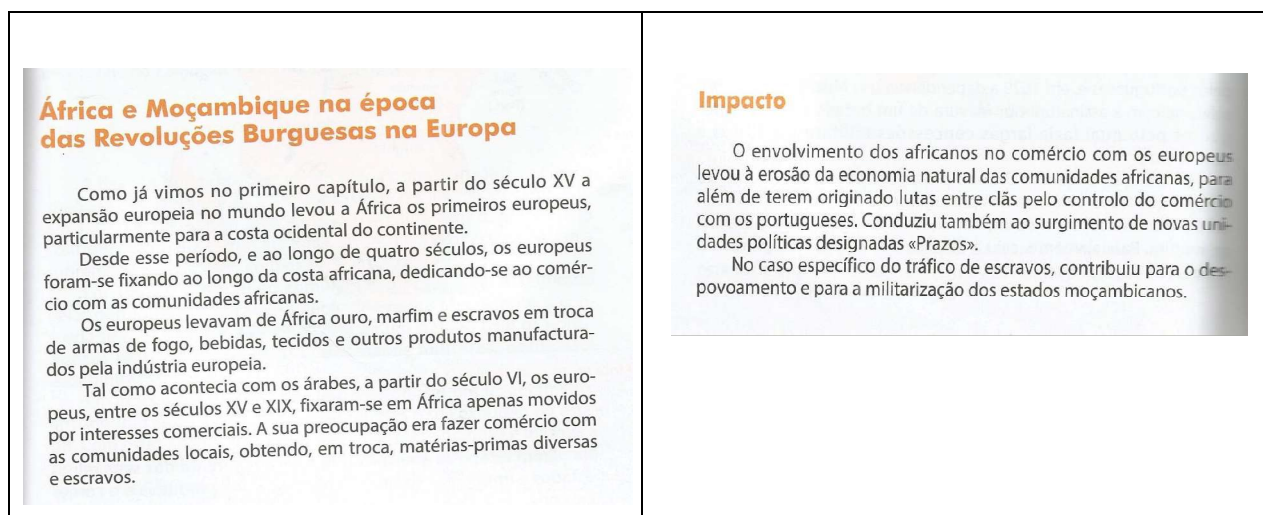
Entre os séculos V e XV, durante a Idade Média desenvolveu-se na Europa um regime político e económico a que se chamou Feudalismo. Entre os séculos XV e XVIII, tiveram lugar, na Europa, transformações económicas, políticas e sociais que levaram à passagem do regime feudal, característico da Idade Média, para o Capitalismo. É pois, a esta fase de passagem do Feudalismo ao Capitalismo que se chama período de transição.

Observa-se um grande destaque ao tema da Revolução Americana (Independência dos Estados Unidos de 1776), onde o autor do manual utiliza aproximadamente dez páginas para desenvolver em detalhes tal conteúdo. Não há justificativa teórica para explorar-se em detalhe tal tema, especialmente se considerarmos a sua relação com a história africana e moçambicana.

O conteúdo da Revolução Francesa foi vinculado à época moderna e não a época contemporânea e no contexto da inserção de conteúdos da África e de Moçambique na

“Idade Moderna”. Tal ideia expressa-se no fragmento de texto da figura 18 e que segue por mais três páginas, deixando visível na narrativa a ideia do “Impacto” daquele conteúdo no espaço geográfico moçambicano, especialmente quanto ao conceito de “burguesia”.

Figura 18 – Manual escolar para a 9ª classe, páginas 137 e 140.



Percebe-se pela descrição que está acompanhada com o título “África e Moçambique na época das Revoluções Burguesas na Europa” que ocorre um relacionamento com os acontecimentos no entorno da emergência da classe burguesa com a época moderna.

No manual da 8ª classe, a escravidão é inserida no tema da História da civilização grega e romana, abordada como um subcapítulo – “A origem e as características da escravatura em Roma”, e ocupa sete parágrafos para a descrição do funcionamento daquele sistema escravista.

O manual da 12ª classe traz apenas a História de Moçambique. São 160 páginas divididas em cinco unidades que partem do mais recuado no tempo para o contemporâneo. Não ocorre definição das “idades” tradicionais e usualmente utilizadas nos manuais das outras classes.

Pode-se perceber que são destinadas ao estudo da idade contemporânea uma quantidade grande de páginas porque há um conjunto significativamente grande de conceitos, informações, tópicos e subtópicos estudados sobre a História dos séculos XIX e XX.

Recuperando a narrativa presente do manual da 8ª classe, onde, em alguns momentos está explícita na narrativa a criticidade e a reflexão quando a organização da História da África e de Moçambique no contexto da tradicional divisão da História da humanidade, especialmente na página 20 deste manual, podemos considerar que:

1- Ao associar tal narrativa à pergunta de partida deste estudo, podemos afirmar que parece estar a formar-se, para a narrativa didática, uma tipologia de narrativas históricas para a história da África que seguem critérios teóricos de uma teoria da História Africana. A recuperar o capítulo teórico desta tese, especialmente aquele em que descrevemos as influências/escolas/teorias que influenciaram a escrita didática de um modo geral, podemos identificar que para a construção de uma ideia de teoria ou de escola teórica ou ainda de formação de paradigmas quanto ao pensamento africano tem-se um desafio. O movimento que pensadores africanos têm realizado é de consolidação de um campo de estudos , mas que ainda está em formação. Porém, mesmo assim, a escrita didática já está a absorver elementos daquelas tendências.

A título de hipótese, pois tal afirmativa não está nos objetivos desta tese, parece que para a escrita didática de Moçambique, a influência dos pensadores africanos/moçambicanos leva a definir tipologias com maior rapidez do que as teorias escritas na Europa a influenciar os textos didáticos para estudantes secundaristas europeus.

2- A considerar todos os manuais escolares do ESG quanto a esse critério, não conseguimos perceber tal articulação teórica na narrativa dos demais manuais, portanto, não parece haver uma homogeneidade narrativa enquanto editora. Os critérios analisados reverberaram apenas nos manuais da 8ª e 10ª classe. Assim, para os manuais da 9ª e 11ª classe os conteúdos apresentados ainda seguem a narrativa que reflete as teorias positivistas/tradicionais e também a marxista.

Em conclusão, não há uma clara tendência que identifique a presença, numa evolução teórica de manuais escritos com influência direta das teorias e pensamentos africanos, mas por outro lado não podemos ignorar um movimento que marca a narrativa didática com um tipologia de narrativa que está a absorver tendências produzidas localmente.

CAPÍTULO 5. Teorias da História presentes nos Programas de Ensino de História em Moçambique

Para esse capítulo iremos realizar a análise dos programas de ensino de História para a ESG de Moçambique. A análise objetiva visa responder à pergunta de partida desta investigação, no quesito dos programas de ensino de História, na perspectiva de associar estes documentos à tipo/tipologia(s) de História, seja no todo ou em partes. São motivações a serem respondidas com a análise realizada neste capítulo. Os questionamentos são os seguintes: há relação direta ou indireta entre narrativas presentes nos manuais e os itens que compõem os programas de ensino vigentes em Moçambique atualmente? Os manuais traduzem os programas? e neste caso podemos dizer que ambos explicitam a mesma teoria da história? Se existem diferenças em que linha(s) da história se situam os programas?

Para responder a tais questões, entendemos ser necessário fragmentar os programas para captar as especificidades. Assim, iremos debruçar-nos sobre os seguintes elementos do programa de ensino de História: os conteúdos, os objetivos gerais, de aprendizagem e específicos para cada ciclo, as competências para cada ciclo, as orientações metodológicas, a abordagem de temas transversais e a preparação para os exames finais.

A fim de contextualizar o significado dos Programas de Ensino de História em Moçambique é importante lembrar que em termos legislativos e normativos, tais programas representam as orientações sobre os aspectos pedagógicos, sobre as ações do Estado, sobre as ações orçamentárias e as ações de logística. Assim, a relação e a inter-relação das componentes do Sistema Nacional de Ensino estão expressas nos Programas do Ensino Secundário Geral (PESG). Estes, inclusive, têm grande centralidade para com os manuais escolares, pois nos programas de ensino estão as orientações diretas para a elaboração dos manuais escolares.

O SNE de Moçambique concretiza-se a partir de ações do MINEDH. Esse, por sua vez, definiu a escrita dos programas de ensino através dos documentos intitulados o *Programa Quinquenal do Governo e o Plano Estratégico da Educação e Cultura* ". Tais informações estão descritas na introdução do Programa de História para a 8ª classe, na página três.

Ainda, para contextualizar a documentação que compõe os programas de ensino, assinalamos alguns aspectos gerais como os quatro objetivos gerais para todo o Ensino Secundário Geral que estão apresentados na legislação vigente com a seguinte narrativa:

Tabela 11 - Objetivos gerais para o ESG de Moçambique.

- Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando aos alunos aprendizagens relevantes e apropriadas ao contexto socioeconómico do país.
- Corresponder aos desafios da actualidade, através de um currículo diversificado, flexível e profissionalizante.
- Alargar o universo de escolhas, formando os jovens, tanto para o mercado de trabalho como para a continuação de estudos.
- Contribuir para a construção de uma nação de paz e justiça social.

(Programa de História para a 8ª classe, introdução)

Ainda, outros documentos curriculares são citados no texto dos programas de ensino: "O Plano Curricular do Ensino Secundário (PCESG) – documento orientador que contém os objectivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação; Os programas de ensino de cada uma das disciplinas do plano de estudos; O regulamento de avaliação do Ensino Secundário Geral (ESG); Outros materiais de apoio". Estes estão mencionados, a título de exemplo, no Programa do Ensino Secundário Geral de História – 8ª.classe e encontram-se nos programas de ensino das demais classes.

Os programas de ensino de História para as classes do ESG são constituídos pelos seguintes itens:

- **Prefácio:** que compreende uma breve descrição breve do documento.

- **Introdução:** momento em que estão enumerados e descritos os subitens: *"Linhas Orientadoras do Currículo do ESG; Os desafios da Escola; A Abordagem Transversal; As*

Línguas no ESG; O Papel do Professor;” (Programa do Ensino Secundário Geral de História – 8ª classe, pg. 7)

- **Item 1- O ensino e a aprendizagem de História:** texto composto por uma introdução, por textos em formato de tópicos e subtópicos e tabelas que versam sobre as Competências, os Objetivos Gerais, os Objetivos dos conteúdos, os Conteúdos, a carga horária para cada conteúdo, o plano temático, as sugestões metodológicas, os indicadores para verificação de desempenho, avaliação e bibliografias.

Na sequência desse capítulo da tese, selecionamos alguns elementos dos programas para verificar a coerência interna e perceber a qual teoria da História a narrativa dos programas pertence ou está subjacente, se há alguma narrativa da história que predomina na escrita dos programas ou se há mescla de abordagens narrativas. Iremos analisar os conteúdos, os objetivos, a metodologia e os temas transversais e os indicadores para a verificação de desempenho.

5.1. Relação entre os conteúdos dos Programas de Ensino e as Teorias da História.

Os programas de ensino são os principais guias, teóricos e orientativos para o SNE e também para a escrita das narrativas dos manuais escolares. Com a análise dos programas perguntamo-nos inicialmente: os manuais escolares, no item dos conteúdos, conseguem traduzir os programas de ensino?

Os programas de ensino apresentam os conteúdos no formato narrativo de uma escrita direta em grandes temas. Constatamos, a partir da comparação realizada, que a narrativa dos conteúdos que estão nos manuais escolares de História atuais, nos seus títulos gerais de capítulos é reflexo igual e total dos conteúdos solicitados nos programas de ensino. Tal constatação está para todas as classes do ESG.

Os programas de ensino de todo o ESG não apresenta a escrita de tópicos, subtítulos e subdivisões para os conteúdos previstos. Constatamos que quanto a estes, não há relação direta entre programas e manuais, visto que não estão descritos nos programas tais subdivisões. A título de exemplo, para o conteúdo do programa de ensino para a 8ª classe, “A História como ciência”, que está assim, com essa mesma narrativa no capítulo 1 do manual escolar da 8ª classe, podemos afirmar que o manual reflete o programa e

ainda, que a teoria da história subjacente a tal narrativa é aquela tradicional responsável por colocar essa abordagem no início de qualquer ensino secundário. Porém, com os subtítulos presentes no manual escolar da respectiva 8ª classe, podemos concluir outras percepções, visto que está escrito: *“O que é História? As fontes da História da África e de Moçambique; A periodização da História da África e de Moçambique.”*(Manual 8ª classe)

Ou seja, com tal narrativa presente no manual escolar, podemos dizer que este não reflete somente o que prescreve o programa de ensino, mas vai além, atribuindo à narrativa do conteúdo uma teoria da História que permite a inclusão da história da África e de Moçambique. Desta forma e sob essa perspectiva de análise encontra-se subjacente uma renovação na abordagem das Teorias da História oferecida aos estudantes moçambicanos, mesmo que oficialmente os programas de ensino não deixem transparecer ou não deixem aparecer claramente e directamente a informação.

Ao considerar a análise acima, surge um questionamento intrínseco: estaria na responsabilidade dos autores dos manuais escolares dar ao conteúdo previsto no programa de ensino a narrativa e a abordagem do conteúdo, seguindo a perspectiva pessoal de tal autor? Estaria o SNE de Moçambique se eximindo de tal clareza de abordagem ou não há percepção quanto a esse ponto por parte dos técnicos? Trata-se de uma negligência do SNE quanto aos conteúdos de História dos programas ou essa pouca frágil delimitação dos temas de história nos programas de ensino é proposital, deixando a cargo dos autores tal opção e responsabilidade formativa?

Assim, ao considerar títulos gerais de conteúdo definidos nos programas de ensino, reserva-se o direito de dizer que compreendem informações inconsistentes e rasas para identificar a tipologia da história, a abordagem e a teoria da História que compreendem. Caberia apenas um palpite, com exceção de dois temas para a 8ª classe, cito: “As diferenças sociais e a formação de Estados no mundo, África e Moçambique; As relações sócio políticas na Europa e na África entre os séc. VII-XV” e dois temas também para a 10ª classe, cito: “O Movimento de Libertação e a Independência Nacional de Moçambique; Moçambique e o Mundo no período entre a confrontação e o desanuviamiento”, identificamos que até o final da 10ª classe o conteúdo de História previsto no programa de ensino segue uma linha tradicional, linear, cronológica e evolutiva, reflexo da historiografia tradicional, factual com base Iluminista.

Ou seja, seguindo a abordagem tradicional da História, os estudantes estariam em contato com temas que iriam da Pré-História da humanidade, Idade Antiga, Média, Moderna e até o final do século XIX (imperialismo) apenas a tratar de temas em que a Europa é a protagonista dos acontecimentos e a África a coadjuvante. Mesmo a se considerar o SNE um sistema de educação jovem, a abordagem da História presente na legislação está com poucas novidades de abordagem teórica.

As exceções dos conteúdos dos programas de ensino que identificamos na análise, ora citados acima para a 8ª classe e para a 10ª classe, deixam subjacentes termos narrativos, cito: “diferenças sociais; relações sociopolíticas; confrontação; Moçambique e o mundo; movimento de Libertação” que sugerem abordagem teóricas marcadas pela influência do pensamento historiográfico do século XIX, como o marxismo, ao falar-se nos programas de ensino e em “diferenças e relações sociais” e também a presença de influências dos Annales ao subtrair as temporalidades diretamente escritas, com o uso de termos “Formação de Estados no Mundo”.

Quanto aos conteúdos do programa das 11ª e 12ª classes, o foco de conteúdo é para o estudo da África e de Moçambique. Na 11ª classe, o programa aborda o tema dos estudos Históricos, sem fazer referência a qual História, qual recorte, qual abordagem, apenas descreve “Unidade temática 1 - Introdução à História”. Não há como saber qual é a postura teórica subjacente. Considera-se novidade o que diz o primeiro tema para o programa para a 12ª classe, “Sobre a periodização da História de Moçambique”, quando o local é colocado em evidência, seguindo definições da História Nova e do pensamento africano.

Para os demais temas do programa de ensino das 11ª e 12ª classe em que a História de Moçambique e da África são citadas em todos os conteúdos, percebe-se na narrativa a relação direta desta história local sob a influência e presença europeias. Cito exemplo: “Unidade temática 2 - 11ª classe - A invasão, partilha e ocupação efectiva de África”, narrativa que sugere diretamente sim, o estudo da História local, mas indiretamente a história local associada à influência europeia, então parece que ainda a teoria da História a fundamentar a narrativa é tradicional, factual, positivista e segue uma linearidade evolutiva da Europa a servir-se da África e da realidade local.

5.2. Coerência entre os objetivos para o ensino de História indicados nos Programas de Ensino e as teorias da História.

O Programa de Ensino de História apresenta os objetivos divididos em três nomenclaturas e dispostos no referido documento em momentos diferentes do texto. São eles: objetivos gerais do ciclo; objetivos de aprendizagem e objetivos específicos.

Quanto aos objetivos gerais do ciclo e os objetivos de aprendizagem, previstos no Programa, para cada ciclo, eles não estão escritos de maneira direta no texto do manual escolar, ou seja, em nenhum manual escolar se encontrou narrativa que mencionasse diretamente a presença dos referidos grupos de objetivos previstos no Programa de ensino de História. Porém, de maneira indireta, seja por meio de atividades ou mesmo expressões, questionamentos, metodologias de organização de alguns manuais, é possível identificar a presença dos referidos objetivos.

Para fins dessa análise, estando ou não, direta ou indiretamente os objetivos presentes nos manuais escolares, iremos tecer considerações a respeito do questionamento central desta investigação: qual tipologia da História que os objetivos do Programa de ensino História refletem?

A seguir, na tabela 12 enumeramos os objetivos presentes no Programa de ensino, conforme a classe a que se destinam para, na sequência do texto, realizar a análise.

Tabela 12 - Objetivos Gerais do Ciclo do programa de ensino.

(i) Objetivos Gerais do Ciclo

8ª classe	1.*Desenvolver nos alunos o interesse pelo estudo da História; 2. Utilizar a língua moçambicana, portuguesa e inglesa para a recolha e compilação de dados históricos, sociais e culturais à sua volta; 3. Aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico; 4. Conhecer a História de Moçambique; 5. Despertar nos alunos a consciência da relação entre a História da Pátria, do Continente Africano e a História do Mundo; 6. Compreender melhor a integração de Moçambique e do Continente africano no contexto da história mundial; 7. Proporcionar aos alunos uma formação em que a disciplina de história os habilite a desenvolver capacidades de análise (a seu nível) de processos históricos concretos; 8. Consolidar a concepção do desenvolvimento da sociedade humana; 9. Desenvolver nos alunos o amor pela Pátria e a consciência de fazer parte de uma sociedade. 10. Desenvolver atitudes de solidariedade, tolerância, respeito pelas leis e pelas diferenças.
9ª classe	1. Aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico; 2.Desenvolver nos alunos o interesse pelo estudo da História; 3.Utilizar a Língua Moçambicana, Portuguesa e Inglesa para a recolha e compilação de dados históricos, sociais e culturais à sua volta; 4.Conhecer a História de Moçambique; 5.Despertar nos alunos a consciência da relação entre a História da Pátria, do Continente Africano e a História do Mundo; 6. Alargar as capacidades e convicções deste nível para compreender melhor a integração de Moçambique e do Continente africano no contexto da história mundial; 7.Proporcionar aos alunos uma formação em que a disciplina de história os habilite a desenvolver capacidades de análise (a seu nível) de processos históricos concretos;

	8.Consolidar a concepção do desenvolvimento da sociedade humana; 9. Desenvolver nos alunos o amor pela pátria e a consciência de fazer parte de uma sociedade. 10.Desenvolver atitudes de solidariedade, tolerância, respeito pelas leis e pelas diferenças.
10ª classe	1.Aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico; 2.Despertar nos alunos a consciência da relação entre a História da Pátria, do Continente Africano e a História do Mundo; 3.Desenvolver nos alunos o interesse pelo estudo da História; 4.Alargar as capacidades e convicções deste nível para compreender melhor a integração de Moçambique e do Continente Africano no contexto da História mundial; 5.Proporcionar aos alunos uma formação histórica que os habilite a desenvolver capacidades de análise de processos históricos concretos; 6.Consolidar o conhecimento sobre o desenvolvimento da sociedade humana; 7.Consolidar o amor pela pátria e a consciência de fazer parte de uma mesma sociedade
11ª classe	1. Analisar criticamente e problematizar os factos sociais; 2. Dominar os conceitos e outros instrumentos operatórios da História; 3. Adquirir hábitos de exigência e de rigor, ensaiando metodologias de investigação; 4. Reconhecer a relatividade e a constante necessidade de reconstrução do saber histórico; 5. Perceber que a História de África é parte integrante da História Universal; 6. Reconhecer a existência de factores externos que condicionaram o desenvolvimento do continente, designadamente a dominação colonial; 7. Reconhecer a existência de uma teoria científica sempre em evolução; 8. Reflectir criticamente sobre os acontecimentos de alcance mundial e os surgidos em África ou com ela relacionados; 9. Identificar na História o papel das comunidades no contexto do património histórico nacional; 10. Analisa os conteúdos da história do país como forma contribuir para fortalecer a consciência patriótica e a unidade nacional; 11. Compreender a dinâmica da História do país nos níveis sócio-político, económico e cultural.
12ª classe	1. Analisar criticamente e problematizar os factos sociais; 2. Dominar os conceitos e outros instrumentos operatórios de História; 3.Adquirir hábitos de exigência e de rigor, ensaiando metodologias de investigação; 4.Reconhecer a relatividade e a constante reconstrução do saber histórico; 5.Perceber que a História de África (da África negra, em particular) é parte integrante da História Universal; 6. Reconhecer a existência de factores externos que condicionaram o desenvolvimento do continente, designadamente a intromissão colonial; 7. Reconhecer que a História é baseada numa teoria científica sempre em evolução e não apenas uma simples colecção de factos; 8. Relacionar os acontecimentos nacionais, surgidos em África e os de alcance mundial; 9. Descobrir na História as referências e o papel das suas comunidades no seu conhecimento preservação; 10. Estabelecer analogias, semelhanças e diferenças entre o seu eu e o (s) outro (s) de diversos tempos e lugares, como a procurarem o sentido das permanências e mudanças culminando com a compreensão da realidade presente; 11. Analisar conteúdos numa base global nacional, como forma de contribuir para a fortificação da unidade nacional; 12. Estabelecer nexos entre os conhecimentos teóricos da aula e a experiência prática, devendo a pesquisa dos alunos ter como ponto de partida o levantamento de problemas reais e actuais; 13.Fortalecer a unidade nacional e o espírito patriótico através dos conteúdos da História do país; 14.Compreender a dinâmica da História do país nos níveis sócio-político e económico.

*Os objetivos foram numerados pela autora para fins de análise dessa tese. No Programa de Ensino não se encontram numerados, apenas com marcadores.

Observa-se que os objetivos são iguais para as 8ª, 9ª e 10ª classes. Os verbos utilizados no programa de ensino pretendem fazer com que os estudantes tenham capacidades de: “desenvolver, aprofundar, conhecer, despertar, compreender, consolidar”. São verbos vinculados a uma ação de senso crítico, pensamento reflexivo, relação de consciência, relação de integração entre dois acontecimentos. De fato os objetivos gerais para o ciclo destas três classes estão relacionados às teorias da História da escola dos Annales, da História Nova e das produções teóricas produzidas pela corrente do pensamento africano do século XX, especialmente.

Apenas para exemplificar, quanto ao objetivo 5 parece haver uma relação direta com aquilo que, especialmente a escrita de Severino Elias Ngoenha defende nos seus textos a partir dos anos 1990, nos quais a defesa da liberdade de consciência é o fio condutor. Da mesma forma, para os objetivos 6 e 7 as funções requeridas para o ensino da história estão associadas a um rompimento com a historiografia tradicional e a colocar Moçambique e as relações do país nos demais espaços mundiais, no centro do processo histórico e de seus estudos.

Quanto aos objetivos da 11ª e 12ª classe, o Programa de Ensino traz ampla semelhança entre as duas classes. São apenas quatro os objetivos diferentes entre as duas classes. Chamam-nos a atenção os verbos que predominam na narrativa deste item do programa de ensino: analisar criticamente, dominar conceitos, reconhecer a relatividade, refletir criticamente, analisar conteúdos, compreender dinâmicas. São verbos que supõem processos de aprendizado e de pensamento muito, diga-se que, quase em sua totalidade, relacionados às teorias da História do século XX, defendidas por Foucault, pelo grupo dos Annales, e por todos os pensadores africanos.

Chama-nos a atenção, especialmente o objetivo 4 para a 12ª classe, cito: “reconhecer a relatividade e a constante reconstrução do saber histórico”. Tal narrativa está de acordo com aquilo que foi imensamente defendido por intelectuais como Foucault quando este diz que: “o discurso elaborado pelo historiador vai dar lógica à trama histórica”. (Pinto, 2011, p. 156)

Percebe-se também grande dedicação dos objetivos do programa de ensino para as questões relacionadas ao estudo sobre a história da Pátria, história nacional, história do país. A narrativa de tais objetivos traz diretamente amplo apelo para a valorização dessa História, inclusive numa perspectiva de preservação do conhecimento das comunidades locais, fato que indica mais uma vez a associação destes ao pensamento africano produzido em Moçambique. Temos aqui, claramente, a influência de Ki-Zerbo e o papel da produção do conhecimento científico de perspectiva africana.

Por outro lado, chama-nos a atenção a narrativa de alguns objetivos com uma postura “romantizada” e pontuada por ideologias quanto ao desenvolvimento do estudante de uma visão de “amor à Pátria”, cito: “Fortalecer a unidade nacional e o espírito patriótico através dos conteúdos da História do país”. O estudo da História perde a sua função científica com o uso de tais expressões e tais fundamentos marcados na narrativa por uma única perspectiva, ou seja, o estudante, ao atingir tal objetivo, terá desenvolvido “amor a Pátria” e não outro conhecimento, que seja crítico quanto aos limites da História do país, da Nação e até mesmo intrínsecos a eles. Ressalta-se que tais objetivos estão relacionados com teorias da História clássicas, em que a cientificidade da disciplina não era relevante, mas apenas os grandes feitos da “pátria”, conceito afetivo associado a concepção de estado moderno de princípio Iluminista.

A considerar estas duas observações oriundas da análise dos objetivos gerais para cada ciclo podemos identificar objetivos voltados a atender um tipo de História de teorias recentes da Historiografia, inclusive com tendência ao pensamento africano. Faz-se, porém, com a segunda observação, uma ressalva quanto ao elemento do “amor à pátria” e questiona-se: pode-se considerar uma ruptura, oriunda de uma expectativa de cunho político ou intencional, quanto ao processo formativo em História para estudante de Moçambique ou, ainda, uma marca teórica, resquício da influência da historiografia tradicional/clássica, onde a valorização da história da nação era um elemento central?

Tabela 13 - Objetivos de Aprendizagem do Programa de ensino.

(ii) Objetivos de Aprendizagem

8ª classe	1*. Utilizar e alargar os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico para interpretação do mundo à sua volta; 2. Explicar os mecanismos da produção do conhecimento histórico; 3. Identificar as etapas da evolução histórica da Humanidade com ênfase nas formas de organização económica e social, nas transformações tecnológicas, políticas e culturais; 4. Situar os acontecimentos no tempo e no espaço usando as medidas e meios adequados; 5. Relacionar a história da Pátria e do continente africano com o desenvolvimento das sociedades de classe no mundo. 6. Utilizar e alargar os conhecimentos adquiridos no Ensino Básico para interpretação do mundo à sua volta; 7. Analisar o processo de Hominização destacando a importância do trabalho para a evolução física e intelectual do Homem; 8. Desenvolver o hábito de trabalhar colectiva e independentemente com disciplina e perseverança, conservando cuidadosamente todos os materiais escolares; 9. Despertar nos alunos a consciência da relação entre a História da pátria, do Continente Africano e do Mundo, contribuindo para a formação da memória e identidade nacional;

	10. Comparar os períodos históricos tratados a partir das relações estabelecidas na produção e explicar o progresso histórico;
9ª classe	1. Situar no tempo e no espaço a transição do feudalismo ao capitalismo; 2. Caracterizar o período da transição do feudalismo ao capitalismo quanto à situação económica, política, social e ideológica; 3. Relacionar o comércio colonial com o processo da acumulação primitiva do capital na Europa e do início do subdesenvolvimento dos povos das colónias; 4. Caracterizar as revoluções burguesas na Inglaterra e na França; 5. Mencionar as principais medidas económicas e políticas tomadas pela burguesia para consolidar o seu poder económico, político e social; 6. Explicar as causas e o decurso da Comuna de Paris, os seus efeitos, o seu fracasso e a sua importância para o movimento operário no mundo; 7. Mencionar como o imperialismo, desde o seu surgimento, se caracterizou pela política de agressividade, expansionismo, exploração dos próprios operários e da pilhagem dos países com menor nível de desenvolvimento; 8. Caracterizar, particularmente, os efeitos da pilhagem e da partilha do continente africano pelas potências imperialistas bem como das primeiras guerras imperialistas nos finais do século XIX; 9. Explicar o papel de Portugal na penetração imperialista; 10. Explicar as causas do agravamento das contradições e as rivalidades das potências imperialistas; 11. Utilizar adequadamente mapas, quadros, esquemas, cronologias e gravuras relacionadas com o conteúdo do programa; 12. Utilizar adequadamente os termos e conceitos de: revolução burguesa, burguesia, trabalho assalariado, comércio colonial, mercantilismo, absolutismo, parlamento, monarquia, república, manufactura, capitalismo, reforma, expropriação, nobreza, acto de supremacia, luta de classes, guerra civil, proletariado e operariado.
10ª classe	1. Analisar as razões das contradições imperialistas nos finais do século XIX até final da I Guerra Mundial; 2. Compreender a colonização em Moçambique no contexto da colonização de África ao nível político, económico e social; 3. Relacionar a crise geral do Capitalismo com a eclosão da I Guerra Mundial; 4. Associar a dominação colonial com o subdesenvolvimento dos países africanos; 5. Avaliar de forma crítica as consequências das duas guerras mundiais; 6. Reconhecer os factores que contribuíram para o papel da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e dos Estados Unidos da América na derrocada do colonialismo em África após a II Guerra Mundial; 7. Analisar o processo de desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique e África nos finais da II Guerra Mundial; 8. Explicar a importância da Luta Armada de Libertação Nacional para a Independência de Moçambique; 9. Defender a resolução de conflitos pela via pacífica; 10. Reconhecer a importância e o significado da Independência Nacional; 11. Caracterizar a situação de Moçambique no período entre a confrontação e o desanuviamento; 12. Utilizar adequadamente mapas, quadros, esquemas, cronologias e gravuras relacionadas com o conteúdo do Programa;
11ª classe	1. Analisar os elementos fundamentais na definição do conceito de "História" bem como as condições que explicam o aparecimento da História, incluindo os seus pressupostos desde a Antiguidade; 2. Analisar os pressupostos filosóficos da evolução da História desde as origens até ao século XX; 3. Reconhecer os principais representantes das teorias abordadas bem como das correntes historiográficas estudadas; 4. Estudar comparativamente as diversas Correntes Historiográficas e seu processo evolutivo através de quadros-resumo que mostrem os aspectos inovadores de cada corrente nova, bem como os aspectos rejeitados das correntes anteriores; 5. Explicar a problemática da Historiografia Africana e o seu lugar na História Universal; 6. Descrever os fenómenos ligados à invasão do continente africano -factores da invasão, partilha, conflitos da partilha, Ocupação Efectiva e resistência à ocupação; 7. Descrever os fenómenos marcantes ligados e resultantes da colonização do continente africano - factores e teorias sobre colonização, francesa, belga, inglesa, alemã e portuguesa; 8. Narrar os acontecimentos ligados ao Movimento de Libertação Nacional (M.L.N.) em África; 9. Analisar os fenómenos ligados a luta dos países africanos rumo às Independência; 10. Discutir sobre os problemas com que os países africanos se debatem após a conquista da Independência; 11. Construir gráficos, tabelas, mapas e frisos cronológicos sobre todos os temas africanos aqui tratados; 12. Identificar as principais figuras que se destacaram nas lutas dos M.L.N. e na luta pela Independência em África e Moçambique.
12ª classe	1. Abordar as fontes, cronologia e periodização da História de Moçambique; 2. Descrever as primeiras comunidades em Moçambique - origem actividades, organização social e os sistemas políticos; 3. Caracterizar as formações políticas (Estados) em Moçambique e a penetração mercantil estrangeira - as fases de ouro, de marfim e de escravos; 4. Descrever os períodos da dominação colonial portuguesa em Moçambique; 5. Caracterizar o Movimento de Libertação Nacional, a Independência Nacional e o período pós - independência; 6. Interpretar criticamente e saber fundamentar os acontecimentos do mundo actual, através da compreensão do funcionamento estrutural e da dinâmica evolutiva das sociedades nos "Estados de Moçambique"; 7. Questionar cientificamente as realidades sociais do passado e do presente fazendo uso de atitudes e competências metodológicas; 8. Estimular, produzir e consumir bens culturais pelo enriquecimento da capacidade de reflexão e juízo crítico, no contacto com a diversidade de manifestações históricas da cultura; 9. Desenvolver um sistema de valores próprio nas áreas sociopolítica e cultural; 10. Desenvolver a consciência da cidadania na sua dimensão nacional e universal de modo a incentivar uma intervenção responsável na vida social e política;

- | | |
|--|--|
| | 11. Fazer uso fluente dos vocábulos inerentes às matérias leccionadas em exposições orais ou trabalhos escritos;
12. Elaborar independentemente monografias sobre assuntos tratados nas aulas ou com eles relacionados; |
|--|--|

*Os objetivos foram numerados pela autora para fins de análise dessa tese. No Programa de Ensino não se encontram numerados, apenas com marcadores.

Os **objetivos de aprendizagem** seguem abordagens específicas para cada classe do ensino secundário. São em número de doze para cada classe e seguem os conteúdos previstos específicos também para cada classe. São narrativas escritas relacionadas diretamente àquilo que pontualmente o estudante deverá aprender, tomar contato, tomar conhecimento.

Para a 8ª classe, os objetivos de aprendizagem aparecem adjacentes à narrativa do conteúdo que traz o predomínio de abordagem sobre a sociedade de classe, a importância do trabalho, o hábito de trabalhar coletivamente e a perspectiva do progresso histórico. Assim, podemos concluir uma influência teórica marxista para tal classe de ensino. Tais objetivos de aprendizagem pouco traduzem uma abordagem factual, nem mesmo trazem expectativas cronológicas diretamente escritas na narrativa dos objetivos.

Para as 9ª e 10ª classes, os objetivos são expressos numa narrativa que sugere o estudo da factualidade dos acontecimentos. Cito um exemplo: “Caracterizar as revoluções burguesas na Inglaterra e na França”. Assim segue todos os demais objetivos, sempre associados a conteúdos e sua factualidade, fato que sugere, num primeiro momento, que o estudante por dois anos de sua escolaridade fará contato com temas de abordagem predominantemente europeias, da clássica divisão da História em Idades, ou seja, fará estudos do período da Idade Moderna e Contemporânea. Parece que há o predomínio de teorias da História de abordagem tradicional/iluminista clássica.

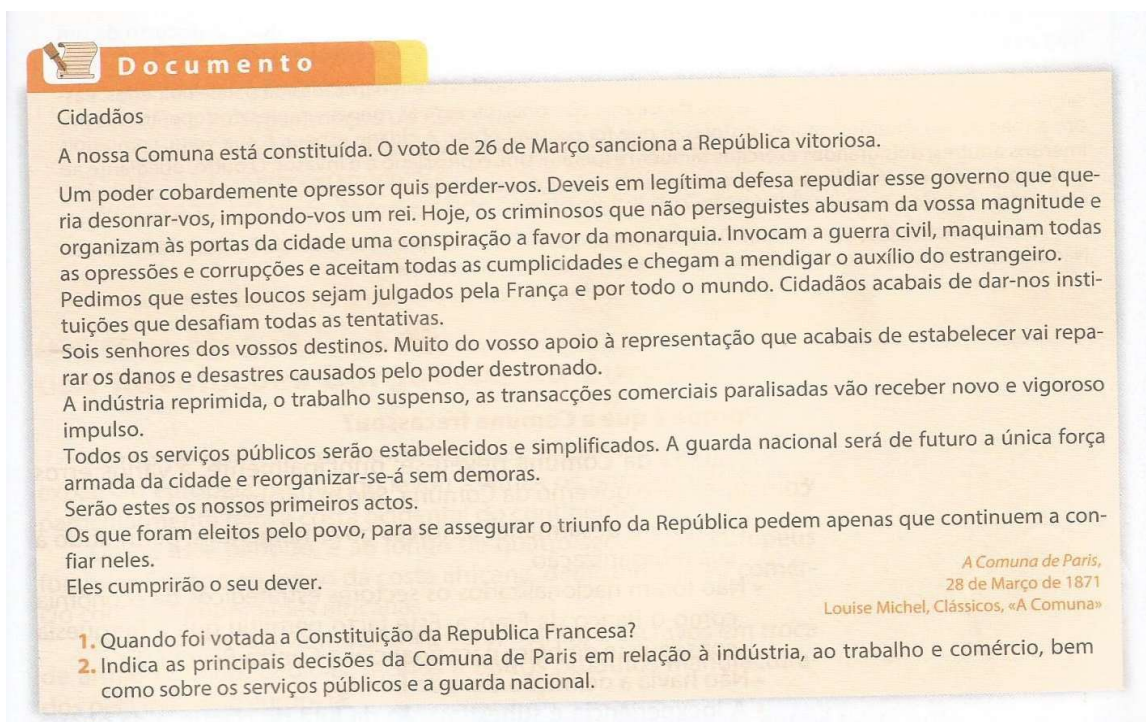
Porém, ao nos determos na especificidade da narrativa de tais objetivos e ao realizar uma breve comparação entre os objetivos de aprendizagem do programa de ensino e seu respectivo reflexo na narrativa nos manuais escolares, concluímos que se fazem presentes termos e relações adjacentes aos objetivos e que esta “personalização” da escrita sugere uma renovação de abordagem de tais temas clássicos da historiografia.

Exemplos: destaca-se o objetivo de aprendizagem número 6, para a 9ª classe, quanto ao tema da Comuna de Paris e a quantidade significativa de páginas que o manual dedica

a tal tema. Um total de cinco páginas são dedicadas a ele. Considerando que a Unidade 2 do manual escolar que trata o tema “O Capitalismo Industrial e o Movimento operário” tem 39 páginas, das quais 15 tratam a Revolução Industrial, as suas fases e inventos e as demais 24 páginas tratam de temas relacionados com o movimento operário, condições de vida do operariado, Teorias Socialistas, Marxismo e o movimento operário mundial, Comuna de Paris e ainda África e Moçambique na época das Revoluções Burguesas na Europa que ocupa quatro páginas. Conclui-se que o autor do manual, fez valer na narrativa a intenção subjacente do programa de ensino, este, por sua vez, ao prever um objetivo de aprendizagem exclusivo para a temática da Comuna de Paris parece querer marcar a temática do movimento operário na história geral, e em especial as suas influências na história local. Consequentemente identificamos uma clareza teórica vinculada à Teoria Marxista e ao materialismo histórico neste momento de formação do jovem moçambicano. Aspecto previsto diretamente nos objetivos do programa de ensino e, amplamente contemplado na narrativa do manual.

Apresentamos a seguir, na Figura 29, um exemplo de um texto do manual escolar também da 9ª classe, na modalidade “Documento”, que traz informações não lineares e com um perfil de narrativa diferente da dos restantes no texto do manual, ou seja, alguns documentos presentes nos manuais são cópias totais ou parciais de documentos de época, que colocam o estudante em contato direto com o acontecimento, sem interpretação ou interferência narrativa do autor do manual. Este fato expressa, em consonância com o objetivo de aprendizagem do programa de ensino, uma tendência teórica de, além da historiografia marxista, a perspectiva de ensino associada aos Annales que visa problematizar fatos históricos através de documentos.

Figura 19 – Manual escolar para a 9ª classe, página 135.



Em outro exemplo, quanto ao objetivo de aprendizagem da 10ª classe: “Avaliar de forma crítica as consequências das duas guerras mundiais” percebemos no manual a seguinte narrativa: “A I Guerra Mundial testemunhou o triunfo dos direitos dos povos a disporem de si mesmos...”, segue, na figura 30, recortes que apreciam a narrativa capaz de consolidar o objetivo proposto. A narrativa é evidenciada de maneira a despertar a autonomia das regiões outrora colonizadas e deixa diretamente visível tal perspectiva.

Figura 20 – Manual escolar para a 10ª classe, páginas 56/57 e 58.

O significado da I Guerra Mundial (conclusão)

A I Guerra Mundial testemunhou o triunfo dos direitos dos povos a dispor de si mesmos, já que os três grandes impérios multinacionais – Austro-Húngaro, Otomano e Russo – deram lugar a novas Nações-Estado (Fig. 62).

A derrocada dos imperialismos concretizou o fim do mito da supremacia branca nas colónias. A mobilização económica e demográfica das colónias permitiu a difusão de ideias novas e a tomada de consciência de uma contestação possível da ordem colonial, acelerando o despertar dos

nacionalismos locais.

Assim, o princípio do governo autónomo inspirou a instituição do **sistema de mandatos** territoriais, sob a tutela da *Sociedade das Nações*. Embora o governo autónomo não resolvesse o problema da dependência económica, o objectivo era assegurar o desenvolvimento dos territórios em benefício daqueles que ali viviam. Paralelamente, os dois primeiros congressos da **Internacional Comunista**, em 1919 e 1920, encorajaram os movimentos de emancipação a lutarem contra o imperialismo.

Internaci
1919. Proc
trica do p
Apesar dis
e da Amér
ção. Nos g
colonial e
China, Cor



Documento

«A última guerra foi em larga medida uma guerra pela conquista das colónias, e ao mesmo tempo uma guerra feita com a ajuda das colónias. Em proporções até então desconhecidas, os povos coloniais foram arrastados para a guerra europeia. Os hindus, os negros, os árabes, os malgaches, foram batidos em solo europeu. Em nome de quê? Em nome do seu direito de permanecerem mais tempo como escravos da Inglaterra e da França. Jamais o espectáculo da desonestidade do Estado capitalista nas colónias foi tão edificante; jamais o problema do escravagismo colonial foi posto com tamanha acuidade.

Desde então uma série de revoltas ou movimentos revolucionários ocorrem em todas as colónias. Na Europa, a Irlanda lembrou com sangrentos combates de rua que o era ainda, e que tinha consciência de ser uma país escravizada. Em Madagáscar, em Annam, em outros lugares, as tropas da república burguesa tiveram mais de uma vez, ao longo da guerra, de abafar insurreições de escravos das colónias. Na Índia, o movimento revolucionário não cessou um só dia. Ele chegou nesses últimos tempos a greves operárias grandiosas, às quais o governo britânico respondeu com a intervenção de carros blindados em Bombaim.

Assim, a questão colonial está colocada em toda a sua amplitude não somente sobre o tapete verde do congresso de diplomatas de Paris, mas nas próprias colónias. O programa de Wilson tem por objectivo, na melhor das interpretações, mudar a etiqueta da escravidão colonial. A libertação das colónias não se dará ao mesmo tempo que a libertação da classe operária das metrópoles. Os operários e os camponeses não somente de Annam, Argélia ou Bengala, mas também da Pérsia e da Arménia, não poderão desfrutar de uma existência independente antes que os operários da Inglaterra e da França, depois de terem derrubado Lloyd George e Clemenceau, tomem nas suas mãos o poder governamental. Até o presente, nas colónias mais desenvolvidas, a luta não se dá mais sob a bandeira da libertação nacional, ela assume de imediato um carácter social mais ou menos evidente. Se a Europa capitalista arrastou, apesar delas, os partidos mais atrasados do mundo no turbilhão das relações capitalistas, a Europa socialista, por seu turno, virá socorrer as colónias libertadas com a sua técnica, a sua organização, a sua influência moral, a fim de abrir passagem à vida económica regularmente organizada pelo socialismo.

Escravos coloniais da África e da Ásia: a hora da ditadura proletária na Europa soará para vós como a hora da vossa libertação.»

Manifesto da Internacional Comunista aos Proletários do Mundo Inteiro, 1919.

Na análise dos objetivos de aprendizagem para a 10ª classe do programa de ensino, percebemos, num primeiro olhar, grande predomínio de temas voltados para História Universal, o que tende à conclusão de uma influência teórica clássica/factual/iluminista. Porém, ao relacionar o número de páginas do manual escolar respectivo, aos objetivos e ao texto presente no referido manual, podemos concluir que o texto narrativo correspondente à História Universal é permeado por subtópicos a tratar da História da África e de Moçambique em todas as unidades, ou seja, a História de África e de Moçambique faz-se presente em todas as unidades, mesmo que o título do item que está no programa de ensino e o estudo da história de temáticas tradicionalmente sejam chamadas de História Universal.

Assim, a exemplo da figura 20, podemos identificar um paradoxo entre o que prevê o programa de ensino e o que está no manual. No Programa de Ensino e seus tópicos gerais, são objetivos a contemplar nomenclaturas tradicionais e em consequência, teorias da História clássicas; no manual, teremos uma tipologia de narrativa histórica que reflete o pensamento africano, de autonomia quanto ao emprego de palavras e termos para contar a História dos povos de África e de seus países.

Outro exemplo: quanto aos temas clássicos da História Universal do século XX, as guerras mundiais e o período entre guerras. No programa de ensino para a 10ª classe os objetivos aparecem escritos com uma narrativa que coloca o tema envolto em questionamentos críticos e de sensibilidade destes ao relacionamento com a realidade africana e aos efeitos das guerras no contexto local. Se considerarmos, em número de páginas no manual escolar da 10ª classe, o tema da I Guerra Mundial, ocupa-se de um total de dezessete páginas, sendo que destas podemos verificar em subtópicos que temas relacionados com a África e Moçambique se ocupam de cinco páginas. Portanto, restam doze páginas para demonstrar o acontecimento da I Guerra Mundial, e que destas, três páginas se ocupam com mapas.

Pode-se concluir que em especial este tema – I Guerra Mundial - tradicionalmente de grande destaque da História Universal, já no objetivo de aprendizagem previsto e no referido manual escolar percebe-se uma redução e também criticidade na sua narrativa. Assim, os objetivos propostos do programa de ensino deixam subjacente a abordagem crítica ao tema e o manual contempla tal expectativa. A Teoria da História que

problematiza o tema das guerras mundiais, ao invés de descrevê-las, apenas em caráter factual deixa evidente a influência da renovação da escrita da História com tendência a uma abordagem renovada, problematizadora e portanto, associada a tipologias teóricas do século XX.

Da mesma forma, o tema da II Guerra Mundial, que tem dois objetivos no programa de ensino, ocupa-se do assunto de maneira reduzida no manual escolar da 10ª classe com um total de dezoito páginas, sendo quatro destinadas “A participação da África na II Guerra Mundial – conflitos no Continente Africano – A actividade militar no Norte da África – A intervenção italiana na Etiópia” e ainda duas páginas, na narrativa de formato de “Documento” para tratar da Guerra Civil Espanhola. Assim, um tema de grande envergadura para a História Geral, que está presente com grande destaque em manuais escolares de grande parte dos países ocidentais, diga-se de passagem com dados factuais intensos, consegue na narrativa do objetivo de aprendizagem moçambicanos dar outra abordagem, cito: “Reconhecer os fatores que contribuíram para o papel da União das Repúblicas Socialistas e dos Estados Unidos da América na derrocada do colonialismo em África após a II Guerra Mundial”, num outro objetivo: “Analisar o processo de desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique e África nos finais da II Guerra Mundial” e ainda num terceiro objetivo: “Avaliar de forma crítica as consequências das duas guerras mundiais”. Para este último objetivo, fica evidente que o programa de ensino quer dar ao tema uma abordagem teórica crítica, problematizando um tema clássico da história. Portanto, é explícita a abordagem inovadora da História neste item.

O exemplo a seguir é fruto de uma análise que nos chamou muito a atenção na leitura dos objetivos de aprendizagem do programa, bem como na leitura dos manuais. Nos objetivos de aprendizagem previstos para o programa de ensino, não há nenhum objetivo que aborde o Tema “Revolução Socialista de Outubro” ou da Revolução Russa ou ainda formação da União Soviética, ou algo neste sentido. Em nenhuma classe do ESG aparece um objetivo de aprendizagem para tal tema. O único objetivo previsto a trazer de maneira indireta a abordagem é “Reconhecer os fatores que contribuíram para o papel da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e dos Estados Unidos da América na derrocada do colonialismo em África após a II Guerra Mundial.”

Porém, no manual escolar da 10ª classe, com um total de nove páginas com os seguintes subtópicos: “Os antecedentes internos: a Revolução Russa de 1905; a Revolução Democrática-Burguesa de 1917, os antecedentes externos: a revolução Socialista de Outubro de 1917; a formação da União das repúblicas Socialistas Soviéticas; a importância da Revolução Socialistas de Outubro de 1917.” é apresentado ao estudante o referido tema com intensa narrativa. Ainda, o tema aparece, na unidade 2 do manual, acrescido por dois documentos a citar: texto “Léon Trotsky: a revolução Russa de 1905” e o “Discurso no I Congresso de Sovietes da URSS de Josef Stalin”. (Manual escolar da Texto Editores, 10ª classe, pg. 76 e 81)

A figura 21, mostra, no manual escolar na 10ª classe, uma narrativa intensa quanto ao tema, inclusive com determinada criticidade, que no item dos objetivos do programa de ensino não se deixa aparecer. Ressalta-se a presença do tema na previsão que o programa faz quanto aos conteúdos que devem ser abordados em História, cito: “O mundo depois da I Guerra até depois da II Guerra Mundial”. Mesmo com relação aos conteúdos, a escrita do programa é subjetiva, podendo ser abordado ou não o tema ora citado.

Figura 21 – Manual escolar para a 10ª classe, página 82.

UNIDADE 2

A importância da Revolução Socialista de Outubro de 1917

O aparecimento do comunismo representou, com efeito, uma ameaça imediata à nova Europa, mesmo antes da conclusão dos acordos de paz, levando a maioria dos países europeus a ter os seus próprios partidos comunistas revolucionários (Fig. 17).

Os bolcheviques russos tinham adoptado princípios firmemente anti-revisionistas, agarrando-se a posições revolucionárias extremistas nos anos anteriores ao desencadeamento do conflito mundial. Em 1914 tinham-se oposto à participação do seu próprio país no confronto. Quando a I Guerra Mundial chegou ao fim, estes gozavam de um carisma especial perante os socialistas dos outros países, desiludidos com o fracasso da solidariedade internacional da classe operária. No final de 1917, tinham lançado de imediato uma campanha de propaganda a favor de uma paz generalizada, num momento de grande cansaço face à guerra em todos os países beligerantes. De imediato, conquistaram também uma grande simpatia popular e liberal enquanto único país no mundo com um governo socialista.

Como se sentiam pressionados interna e externamente, não surpreende que os revolucionários russos tenham tentado aproveitar-se da situação, incitando à revolução nas fileiras dos prováveis inimigos. Os bolcheviques sentiam-se confiantes em que a revolução nos países capitalistas estava prestes a eclodir na Alemanha.

Nos impérios coloniais, a propaganda anticolonialista bolchevique tropeçava numa série de obstáculos:

- Dificuldade em aceitar uma ideologia materialista por parte de populações com forte tradição religiosa.
- Inadaptação da «luta de classes» à situação heterogénea dos territórios coloniais.
- Pouca representatividade dos «indígenas» nas células dos partidos comunistas locais que não passam, muitas vezes, de secções dos partidos comunistas metropolitanos.

Em compensação, a resistência das forças otomanas às tropas francesas e inglesas suscitava um sentimento de orgulho. Após a I Guerra Mundial, o desmembramento do Império Otomano e o ataque desferido aos poderes do califa de Constantinopla, desencadeiam um forte movimento de protesto no mundo muçulmano, reforçando o pan-islamismo e o pan-arabismo.



Fig. 17 Cartaz elaborado durante o período do NEP, 1921-1927.

Ao citarmos esse exemplo, em específico, alguns questionamentos surgem quanto a inexistência de uma abordagem teórica única que venha a permear programas de ensino, nos seus conteúdos e objetivos, bem como o seu reflexo nos manuais escolares.

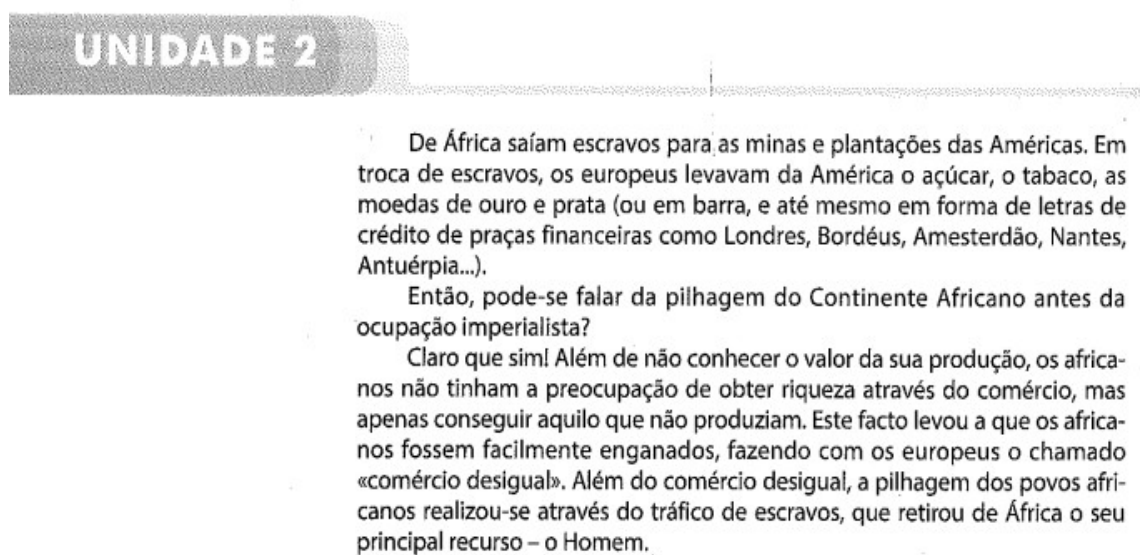
Seguimos na análise dos objetivos de aprendizagem, para as 11ª e 12ª classes, observamos que os objetivos de aprendizagem previstos no Programa de Ensino contemplam, na sua maioria, verbos como “analisar, compreender, associar, relacionar, explicar”. A narrativa de tais verbos está associada aos conteúdos previstos no referido programa, especialmente quanto aos temas sobre a historiografia de um modo geral e também a História da África e de Moçambique.

Ocorre uma mudança significativa quanto aos objetivos de aprendizagem a partir do 11ª e 12ª classe, com o predomínio destes para a construção do estudo da História local, nacional e do continente africano acompanhada de uma problematização acentuada de temas mais tradicionais. No exemplo, “Explicar a problemática da Historiografia Africana

e o seu lugar na História Universal” podemos perceber que não há uma tipologia da história única capaz de contemplar tal abordagem que se quer fazer com os estudantes, mas sim, a possibilidade teórica de muitas abordagens de temas da História.

Segue-se com tal percepção para outros objetivos, tais como “descrever os fenômenos ligados à invasão do continente africano (...)” em que, ao lançarmos mão da comparação deste a narrativa do manual quanto a abordagem da escravidão, podemos perceber um ineditismo de abordagem teórica, ao personalizar temas próprios à África e a Moçambique dando-lhes protagonismo na abordagem. No fragmento abaixo, figura 22, o manual escolar referenda o que o objetivo da aprendizagem anuncia.

Figura 22 – Manual escolar 11ª classe, Texto Editores, página 54 e 55.



Ainda na continuidade da relação entre objetivos de aprendizagem e o texto do manual escolar, observamos noutros momentos a possibilidade do estudante atender aos objetivos propostos no programa de ensino através dos conteúdos abordados na classe.

Figura 23 – Manual escolar 11ª classe, Texto Editores, página 55.

O tráfico de escravos

Uma das práticas mais condenáveis de que há na memória foi sem dúvida a escravatura, praticada por muitos povos, em diferentes regiões, desde as épocas mais antigas. O comércio de escravos estava fortemente implantado em África, durante milhares de anos, tendo constituído a base da economia de formações políticas africanas como os Ashanti do Gana e os Yoruba da Nigéria. O tráfico e comércio de escravos era intercontinental, existindo referências do comércio de escravos europeus nos mercados africanos já durante o Império Romano.

Na Idade Moderna, sobretudo durante a expansão europeia, houve um florescimento da escravidão com o desenvolvimento de um cruel e lucrativo comércio de escravos entre a África e as Américas. Nesta altura, procurava-se justificar a escravidão por razões morais e religiosas e com base na crença da suposta superioridade racial e cultural dos europeus.

O impacto do tráfico de escravos foi simplesmente aterrador para África:

- Alimentou guerras internas pois para os chefes e reis africanos constituía uma importante fonte de acumulação de riqueza.
- Abalou organizações tradicionais na medida em que, vezes sem conta, as comunidades eram devastadas pelos caçadores de escravos.
- Destruíu reinos, tribos e clãs que ficaram literalmente despovoados na sequência deste tráfico.
- Matou, criminosamente, milhões de negros alguns em confronto com os caçadores de escravos grande parte durante a viagem e outros na sequência das sevícias durante o trabalho.

Além das várias consequências negativas, o tráfico de escravos também foi responsável pela implantação de elementos típicos dos africanos como a música, dança, culinária, língua, mitos, ritos e a religião na cultura da América.

O tráfico de escravos entrou paulatinamente em regressão a partir de 1803, com a abolição deste mal na Inglaterra até ser formalmente na segunda metade do século XIX, altura em que o movimento abolicionista atingiu os últimos focos. Entretanto, o fim formal da escravatura nunca foi motivo de real satisfação, sobretudo, para as sociedades mais vulneráveis de África, Ásia e América na medida em que deu lugar a uma prática análoga, o Tráfico de Seres Humanos ou o tráfico de pessoas, que nos últimos tempos tem assumido proporções preocupantes à escala mundial.

Nos dois fragmentos apresentados, respectivamente nas figuras 22 e 23 observamos que a narrativa provoca o desenvolvimento de um pensamento crítico e de análise do tema da escravidão de maneira a relacionar tal prática liderada pelos países invasores. Percebe-se o posicionamento do autor, especialmente na figura 32 quanto à “crueldade”, a “condenação da prática”, “impacto aterrador” e “consequências negativas”.

Considera-se, assim, que na sua maioria, os objetivos de aprendizagem prescritos no Programa de Ensino para tais classes, apontam para a presença de uma abordagem teórica da historiografia de maneira a dar autoridade a todo o pensamento africano produzido em África e em Moçambique. No tema da escravidão, os objetivos de aprendizagem possuem uma narrativa que deixa claro a influência de pensamentos africanos inseridos na narrativa. Ainda, quanto ao tema da escravidão, observa-se a contextualização da temática nos diferentes momentos cronológicos da história.

No comparativo com o manual, o objetivo de aprendizagem subjacente segue a mesma influência teórica. O autor preocupa-se em desenvolver percepção das diferentes formas de escravidão a qual a humanidade, especialmente, Ocidental, foi submetida. Na figura 24 podemos perceber a abordagem do tema da escravidão na atualidade e as diferentes *performance* que assume em épocas e contextos específicos, bem como os danos ocasionados. Supõe-se, com isso, que o estudante africano e moçambicano

consiga entender a escravidão e o impacto desta nas suas estruturas sociais, políticas e econômicas para além se ser apenas um tema factual e que, ainda, essa iniciativa está impressa nos programas de ensino e foi capturada e transmutada para a escrita didática para formar criticamente o estudante.

Figura 24 – Manual escolar 11^a classe, página 55, fragmento 02.

O tráfico de escravos entrou paulatinamente em regressão a partir de 1803, com a abolição deste mal na Inglaterra até ser formalmente na segunda metade do século XIX, altura em que o movimento abolicionista atingiu os últimos focos. Entretanto, o fim formal da escravatura nunca foi motivo de real satisfação, sobretudo, para as sociedades mais vulneráveis de África, Ásia e América na medida em que deu lugar a uma prática análoga, o Tráfico de Seres Humanos ou o tráfico de pessoas, que nos últimos tempos tem assumido proporções preocupantes à escala mundial.

Segundo o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças (Palermo, 2000), entende-se por tráfico de pessoas «o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração».

De fato, os objetivos de aprendizagem do programa de ensino para as duas últimas classes do ESG, são sinais de uma ruptura teórica que se quer construir para o conhecimento histórico de Moçambique. Tal expectativa fica mais evidente nos objetivos para a 12^a classe, onde se observam narrativas voltadas para a construção do pensamento histórico crítico em sete dos doze objetivos previstos para a classe.

Assim, na 12^a classe, os objetivos “Interpretar criticamente e saber fundamentar os acontecimentos do mundo atual, através da compreensão do funcionamento estrutural e da dinâmica evolutiva das sociedades nos Estados de Moçambique”, e ainda, “Questionar cientificamente as realidades sociais do passado e do presente fazendo uso de atitudes e competências metodológicas”, parecem deixar diretamente claro a orientação teórica que o autor do manual escolar deve seguir. Ou seja, deverá ser acionada a abordagem historiográfica fruto do pensamento africano e da problematização teórica moçambicana.

O uso destes dois exemplos pontuais, que representam uma linha de pensamento mais ampla a seguir na narrativa histórica, é de fato, muito presente a autonomia formativa, de abordagem e de personalização dos estudos históricos previstos para a 12^a classe que os objetivos pretendem construir com os estudantes. Numa afirmação mais eloquente, um objetivo de aprendizagem com a narrativa “Desenvolver a consciência da

cidadania na sua dimensão nacional e universal de modo a incentivar uma intervenção responsável na vida social e política”, torna-se, quando recruta ferramentas adequadas, um potencial de revolução e de grande transformação social. Este fenómeno é de grande valorização da história de si e da ciência histórica de espaços próprios dos sujeitos, o que é defendido por historiadores das escolas teóricas recentes.

Numa síntese comparativa entre as categorias de objetivos para o ciclo/classe e os de aprendizagem previstos para cada classe, observamos uma incoerência. Fica claro que não há relação entre eles, ou seja, de maneira direta os objetivos previstos nas duas categorias, se aplicados aos estudantes, não irão repercutir nas ações previstas. Parece não haver uma linha de organização dos objetivos. Caso o estudante atente aos previstos para o ciclo, parece que não conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem. Pensar, deste modo, em Teorias da História de uma maneira mais ampla para atender a uma formação de estudantes seguindo os objetivos é quase algo impossível de se identificar.

Parece que os programas foram feitos a “muitas mãos”/concepções teóricas e não há nada que lhes dê consistência teórica/historiográfica ou mesmo não há na narrativa dos programas uma justificativa aparente/explicita para a segmentação. São marcas teóricas localizadas em determinadas narrativas de objetivos, para determinadas situações de aprendizagem, de conteúdo e de idade do estudante, mas não são um compromisso de todo o planejamento do programa de ensino.

(iii) Objetivos específicos

Apresentamos uma figura para demonstrar que no documento do Programa de Ensino de História para o ESG os objetivos estão associados aos conteúdos em formato de tabelas conforme a figura 25.

Figura 25 – Objetivos específicos do Programa de Ensino de História para a 8ª classe.

Unidade Temática: 1. A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA

Objetivos específicos	Conteúdos
▪ Definir História; ▪ Explicar a função e importância da História; ▪ Explicar a primazia das fontes orais na reconstrução da História da África e de Moçambique; ▪ Valorizar os locais de interesse histórico nacionais; ▪ Relacionar a História com as outras ciências; ▪ Situar acontecimentos no tempo e no espaço;	1.A História como ciência 4.2 Definição de História 4.3 Importância da História 1.3. As fontes da História 1.3.1. Definição de fonte Histórica 1.3.2. Os tipos de fontes 1.3.3. As fontes da História da África e de Moçambique: o papel das fontes orais. 1.3.4. Os locais de interesse histórico 1.4 A História e outras Ciências (Geografia, Economia, Arqueologia, Antropologia, Cronologia). 1.5. O tempo e a História 1.5.1. A contagem do tempo em História 1.5.2. A periodização em História 1.5.3. A periodização da História da África e de Moçambique.

Os objetivos específicos do Programa de Ensino de cada uma das classes da ESG correspondem, de maneira idêntica aos objetivos que estão dispostos para cada uma das unidades temáticas de cada um dos manuais escolares do referido ciclo. Cabe destacar aqui, que não iremos reproduzir tais objetivos, estes de características específicas, pois para fins de análise, cabe ressaltar que estão presentes, tanto nos programas do ensino da História quanto no texto narrativo do manual escolar.

Nos objetivos específicos é possível identificar como tendência a tipologia da História voltada para a defendida pela Escola dos Annales e suas variações teóricas, visto que são perseguidos objetivos como “Explicar a primazia das fontes orais na reconstrução da História da África e de Moçambique” e ainda “Valorizar os locais de interesse histórico nacionais”.

Numa perspectiva de síntese da análise das três categorias de objetivos previstos no programa, concluímos que não é possível identificar qual é de fato a autoridade de cada categoria de objetivos na escrita do programa e nem mesmo o real sentido de aplicabilidade na arquitetura didática desta escrita. Não há orientações na escrita do programa sobre como os objetivos irão ser operacionalizados na prática de sala de aula. Assim, não se consegue identificar a relação entre os objetivos com a escrita didática dos manuais de maneira clara e interligada. Os objetivos estão a atender cenários teóricos de

uma tipologia da história do século XX, do pensamento africano e moçambicano, mas não há, no programa de ensino, indicações da aplicação destes em sala de aula.

5.3 - Coerência entre as orientações metodológicas presentes no Programa de Ensino de História e as Teorias da História.

O PEH dedica-se, para cada classe do ESG, a apresentar sugestões metodológicas e indicações bibliográficas de maneira ampla e significativa, descrita para cada unidade de ensino/temática. Grande parte do referido documento ocupa-se de tais sugestões metodológicas no formato de texto corrido fazendo sempre a relação com os conteúdos apresentados. Para além de serem sugestões metodológicas, são orientações daquilo que se espera da abordagem do professor quanto aos temas, das conclusões que o aluno pode construir com o conteúdo e os principais conceitos a serem trabalhados.

Elencamos na tabela 14 as principais indicações metodológicas realizadas no Programa de Ensino para as cinco classes da EGS. Seguindo o critério de que as orientações metodológicas não se diferem substancialmente de uma classe para a outra, iremos tomar as que seguem na referida tabela como exemplo e como parâmetro para a análise.

Tabela 14 - Síntese das orientações metodológicas do PEH.

	Orientações metodológicas
8ª classe	- Deve-se recomendar leituras de textos contidos em História Activa 1 ou Luís Fernando e Honório Reis ou outros; - Fazer pequenos questionários de orientação; - Criar nas aulas uma situação de debate; - Fazer o levantamento de fontes escritas em alguns serviços ou instituições incluindo a própria escola; - Identifique na sua comunidade algumas fontes arqueológicas e/ou orais - Recomendam-se visitas a locais de interesse histórico-cultural tais como, Museus, instituições governamentais como administrações, governos provinciais, postos administrativos, bem como arquivos, igrejas, mesquitas, fábricas (onde existam) e outros locais de interesse social e económico; - Pode promover palestras com "protagonistas" da história ou outras figuras. - Recomenda-se que o professor trabalhe com o livro de FERNANDO, Luís & REIS, Honório. História. 8ª Classe, pp.28 a 50, explorando os textos, as gravuras e os esquemas; - Trabalhará os seguintes conceitos: evolução, hominização, religião, trabalho, nomadismo, sedentarização.
9ª classe	- Promover estudos independentes através da elaboração de resumos, quadros comparativos, fichas de trabalho, esquemas, mapas, interpretação de textos, debates etc. - O professor pode encarregar a um grupo de 3 ou 4 alunos para estudarem e interpretarem-no e apresentarem a síntese à turma, sob olhar atento do professor. - Um dos aspectos que o professor não deve esquecer é o de contextualizar estas ideias e levar os alunos a compreender a sociedade, sua génese e transformação e os múltiplos factores que nela intervêm, como produto da acção humana. Esta forma de ensinar História exige muita organização e planificação cuidadosa do professor. O professor distribui os trabalhos e acompanha a sua realização e exige que

	outros alunos estudem os temas para poder intervir construtivamente no dia da discussão. Este exercício pode ser difícil no início, mas tem a vantagem de fazer com que os alunos participem na construção de uma aula, estimula a sua auto-estima e criatividade e consolida a sua auto-confiança. - Em relação à Constituição moçambicana, pode ser interessante convidar um parlamentar, ou uma outra personalidade reconhecida para abordar este tema. - Sendo possível os alunos poderão ser levados a contemplar a realidade dos assuntos em estudo através de visitas a fábricas ou outros sectores relacionados. - Podem ser adoptadas várias acções como as sugeridas em relação à unidade 1. - Que sempre que seja possível se recorra ao trabalho independente dos alunos.
10ª classe	- No que respeita aos materiais de consulta, os alunos recorrem ao livro de FENHANE, João Baptista H. História da 10ª Classe, ASSIS, Abel e outros da Aurora do Capitalismo às vésperas da Primeira Guerra Mundial e FERNANDO, Luís e NHAMPULE, Teresa História da 9ª Classe, dos Livros de Ciências Sociais da 6ª e 7ª classes, A. Adu Bohaen. (ed.) História Geral da África Vol V II Cap. 12 e outros materiais que as escolas dispõem; - Pesquisas, resumos e apresentação de trabalhos. - Pequenos trabalhos tais como, entrevistas a personalidades que participaram na Luta de Libertação Nacional e outros influentes na sociedade, visita de estudos a locais históricos e consulta de documentos relacionados. - O professor deverá orientar os alunos a realizarem pequenos trabalhos sobre algumas figuras que se destacaram no processo da Luta de Libertação Nacional tais como: Eduardo Mondlane, Samora Machel, Filipe Samuel Magaia, Josina Machel, Tomás Nduda, José Phahlane Macamo, Mateus Sansão Mutemba e outros. - O professor poderá convidar personalidades políticas reconhecidas a proferir palestras - A metodologia de trabalho sugerida em relação à primeira unidade é também aplicável nesta unidade. Tema Transversal: Identidade Cultural e Moçambicanidade.
11ª classe	- Elaboração de tabelas destacando: as correntes de Historiografia Oriental; - No que respeita a historiografia africana, o professor deverá levar os alunos a discutir as seguintes correntes: □ Eurocêntrica; □ Afrocêntrica; □ Africanista. - Nesta unidade, o conteúdo sobre a soberania relaciona-se com o Tema Transversal: Cultura de paz, direitos humanos e democracia. - O professor deverá levar os alunos a discutir a ideia da soberania. - Os alunos podem realizar trabalhos sobre os Órgãos de Soberania, atribuições de cada um dos Órgãos (Presidente da República, Assembleia da República, o Conselho de Ministros, os Tribunais e o Conselho Constitucional). - O professor deverá orientar os alunos a consultar a Constituição da República em vigor. - Recomenda-se também, que se consulte a obra História Geral de África, volume I, de Joseph Ki-Zerbo, para os restantes períodos da História africana. - Nesta unidade o professor orientará os alunos a recolher informação sobre as características gerais do colonialismo em África, consultando a História Geral de África Vol.VII de A.Adu Bohaen, A descoberta de África de Fage e Mãe Negra de Basil Davidson, assim como outros materiais. - Em grupos, os alunos caracterizarão um tipo de colonização que será posteriormente apresentado a turma, seguida de discussão. - Destes sistemas usando tabelas e esquemas e ter em atenção as principais ideias dos grandes defensores do colonialismo, para que deduzam delas a essência e a razão de ser do colonialismo. - Sugere-se que os alunos discutam o impacto do colonialismo em África, destacando os aspectos positivos e negativos. Tema Transversal: Cultura de paz, direitos humanos e democracia.
12ª classe	- Em relação às Fontes da História de Moçambique o professor poderá conduzir os seus alunos a compreenderem os problemas que se colocam na reconstituição da História de Moçambique no que se refere a disponibilidade, credibilidade, acesso e distribuição das fontes. - Nesta Unidade Temática o conteúdo sobre as Fontes da História de Moçambique deve-se relacionar com o tema transversal: preservação do património cultural, identidade cultural e moçambicanidade. - Visitas de estudo a Museus, monumentos e outros locais de interesse Histórico nacional, para além de entrevista a personalidades. - Estudo de documentos como o Acto Colonial, o Acordo Missionário, a Concordata, entre outros ajudarão a compreender melhor a actuação do colonial - fascismo e em particular, o Nacionalismo económico de Salazar. - Sugere-se que se trabalhe os seguintes conceitos: Excedente; Estado; Classes Sociais; Capital mercantil; Ideologia.

	- Sugere-se a elaboração de mapas sobre os grupos etnolinguísticos de Moçambique. - Recomenda-se o recurso a exposições/palestras de convidados e visitas a museus, bibliotecas e outros locais e centros de interesse histórico. - Nesta unidade o professor poderá enquadrar os temas transversais ligados a cultura de paz, direitos humanos e democracia; identidade cultural e moçambicanidade para além do tema sobre o género e equidade ao analisar a orientação política de Moçambique após – independência. - O professor poderá orientar os alunos para a leitura e interpretação da Constituição da República. - Este trabalho poderá ser apresentado e debatido em sala de aula. - Este é um momento importante para se trabalhar a necessidade de se respeitar as diferenças raciais, sexo, religiosas, filiação partidária e outras. Tema transversal: preservação do património cultural, identidade cultural e moçambicanidade.
--	--

Sobre as orientações metodológicas que constam no Programa de ensino de História cabem algumas considerações. Dividimos tais orientações em dois grupos a partir daquilo que consideramos critérios metodológicos. Assim, a um dos grupos que identificamos, iremos chamar ações metodológicas propriamente ditas. Sublinhamos a negrito na tabela 14, aquilo que consideramos ações metodológicas propriamente ditas.

No segundo grupo de classificação quanto àquilo que o Programa de Ensino de História chama de orientações metodológicas, identificamos que, para além das orientações, estão presentes posturas teóricas quanto às funções e aos objetivos do ensino de História. Ou seja, as orientações metodológicas são também orientações do enfoque, da postura do professor quanto ao conteúdo, quanto ao que se quer reforçar daquele conteúdo. Tais posturas metodológicas/teóricas trazem subjacentes prenúncios para a formação de um estudante voltado para o pensamento crítico, a ver a História de si e de seu país e continente como uma história a ser problematizada. Destaque para as posturas teóricas do movimento de pensamento africano do século XX.

Abaixo elencamos alguns exemplos retirados da tabela 14:

Exemplo 1: “Na abordagem deste assunto é essencial destacar que enquanto a Europa vivia num regime feudal, em África desenvolviam-se reinos e Impérios com um dinamismo próprio e com uma certa estabilidade política, económica, social e cultural, como por exemplo a Etiópia.”

Na metodologia de trabalho apontada no programa de ensino, fica subjacente que os alunos compreendam e interiorizem que em África, durante o período em referência, também se desenvolveram processos históricos dinâmicos e consequentes comparáveis aos dos outros continentes, antes do contacto com os europeus. A explicação e a sistematização dos conhecimentos sobre o desenvolvimento dos Estados africanos e de

Moçambique é de primordial importância para a promoção nos alunos de atitudes tais como orgulho pela História da África e da sua Pátria.

Exemplo 2: “O professor poderá destacar o facto de a noção de história ser algo dinâmico, que foi se modificando ao longo dos tempos. Assim propõe-se uma referência geral à evolução da Historiografia desde o seu surgimento até ao século XIX.

Para o século XIX, época do surgimento da História Científica, propõe-se uma abordagem mais exaustiva, identificando as principais correntes do Século XIX (Romantismo, Positivismo, Historicismo e Socialismo Científico). Para tal sugere-se a elaboração de tabelas destacando: □ as correntes □ as características; □ os principais representantes.

Exemplo 3: “Importa também referir sobre o carácter relativo e subjectivo da periodização que depende do historiador, das fontes utilizadas e dos critérios de periodização”.

Exemplo 4: “Referir também, que no período 1880-1910, foi assaltada a sua soberania, independência e valores culturais, o que explica a resistência dos africanos.”

Tais posturas teóricas aparecem com destaque na apresentação de alguns manuais, destacamos a figura 26 nos manuais da 10^a e 12^a classes.

Figura 26 – Manual escolar - Prefácio da 10^a classe e da 12^a classe.

Aos alunos

Este Manual de História da 10.^a Classe abrange uma das épocas mais fascinantes da vida da humanidade, tanto pela diversidade e quantidade de acontecimentos, que se sucederam a uma velocidade vertiginosa, como pelo seu carácter contraditório, na medida em que ao lado das revoluções sociais, que despertaram o entusiasmo e a esperança de milhões de Homens, se agravaram também as distâncias sociais, irromperam as contra-revoluções e rebentaram as duas Grandes Guerras Mundiais, que afectaram praticamente todo o planeta. Para a grande maioria dos povos da África e da Ásia, o século XX foi também um tempo de liberdade, já que a grande maioria dos países obteve a sua independência.

Moçambique, o nosso país, não esteve à margem deste movimento que mobilizou o nosso continente. Desde o princípio do século XX que os moçambicanos se organizaram para desafiar a arrogância do poder colonial. É uma história rica e variada que levou, na década de 60, perante a intolerância das autoridades coloniais, ao desencadeamento da luta de libertação nacional, que culminou na independência do nosso país, em 1975. Ficará ainda a conhecer o sofrimento vivido pelo povo moçambicano mesmo depois de liberto do jugo colonial, quando apoiou resolutamente a libertação de outros povos da África Austral. A violência só viria a terminar no nosso país com a assinatura dos Acordos de Roma, em 1992, abrindo-se, desde então, um novo ciclo na vida de Moçambique. Tudo isto pode ser encontrado nas páginas deste manual.

Prefácio

Caro estudante

Os conteúdos do presente Manual «História – 12.^a Classe» abrangem diversos temas: a periodização da História de Moçambique; Moçambique: a terra e os povos; os Estados de Moçambique e a penetração mercantil estrangeira; o período da dominação colonial em Moçambique; o movimento de liberdade e a independência de Moçambique.

A História de Moçambique é rica em acontecimentos nos seus distintos momentos. Assim, neste estudo abordam-se os assuntos do período mais fascinante da vida dos povos de Moçambique.

Conhecer a História de Moçambique é saber a origem deste território e dos seus povos. Isto requer o estudo e a análise crítica da população, da cultura e da religião dos povos de Moçambique. O estudo abrange o período que vai do século III até ao século XX.

Sabemos que, qualquer que seja, a «História de um povo» é sempre a História possível. Em cada época, dependendo das circunstâncias, das condições, da natureza do regime político e do tipo de sociedade, para cada povo, existe uma única História. Mesmo havendo semelhanças e relação entre as histórias de distintos povos, para cada comunidade haverá sempre uma História particular e singular.

O nascimento de Moçambique, como afirma René Pélissier (1984), resulta da conjugação de vários processos históricos: a migração Bantu; a formação dos primeiros Estados pré-coloniais e, por fim, a emergência do território de Moçambique, como resultado da acção colonial portuguesa, do século XV ao século XX. Na segunda metade do século XX, Moçambique torna-se um Estado independente e soberano, após dez longos anos de guerra pela independência conduzida pela FRELIMO¹.

Os exercícios servirão para a consolidação das matérias para aprofundar os conhecimentos, segundo os temas abordados. Esperamos, desta forma, contribuir para o sucesso dos seus estudos na disciplina de História.

O autor

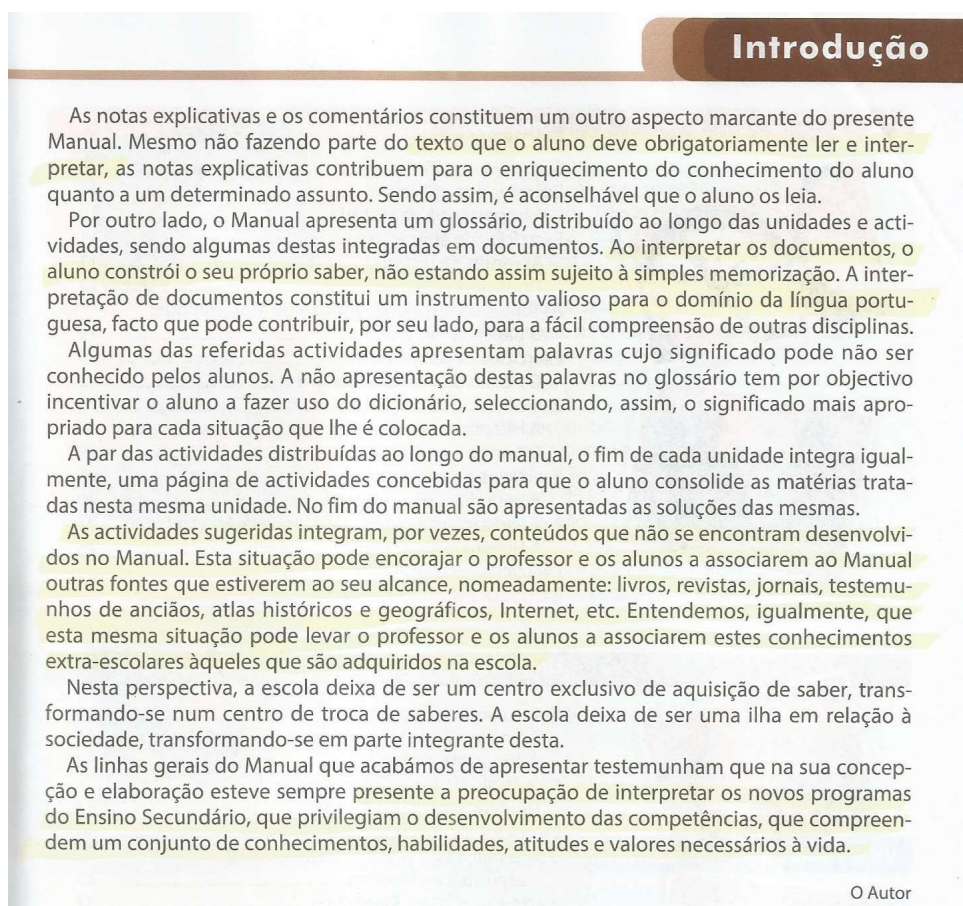
Quanto aos exemplos metodológicos citados e exemplificados acima fica evidente que os programas de ensino pretendem fazer com que o professor em sala de aula, assuma uma postura vinculada à inserção do pensamento africano e das abordagens associadas à Escola dos Annales para as teorias da História. Ou seja, metodologicamente os programas apresentam ineditismo de abordagem e personalizam a condução das aulas a partir da realidade teórica de Moçambique e do continente africano.

Assim, são vários os exemplos na escrita da metodologia dos programas de ensino a sinalizar uma ruptura com a metodologia tradicional. Porém, quando analisamos os manuais tais orientações encontram-se apenas na apresentação deles e não se efetivam em atividades a serem realizadas ou na narrativa textual propriamente dita. Desta forma, para que as metodologias de trabalho, previstas nos programas de ensino, sejam efetivadas em sala de aula, as ferramentas devem ser outras, não os manuais escolares.

O único exemplo em que o manual traz um pequeno sinal das orientações metodológicas previstas no Programa de Ensino é o da 8^a classe. Para a 8^a classe, as atividades propostas e a narrativa realizada ao longo do manual manifestam relação entre

o referido documento e o manual. Na apresentação do referido manual, feita pelo autor, aparecem esclarecimentos de uso, portanto, ações metodológicas, conforme a figura 27. Estão, desde a introdução, claramente presentes no manual algumas situações da efetiva e possível relação entre o Programa de Ensino e o manual escolar no tocante às concepções metodológicas. A figura 27 justifica a afirmação.

Figura 27 – Introdução do manual escolar para a 8ª classe.



Outro aspectos que nos chamam a atenção quanto às orientações metodológicas do Programa é que estas não mencionam a idade cronológica do estudante, nem mesmo fazem menção ao desenvolvimento pedagógico e ao amadurecimento intelectual, emocional do estudante, ou seja, não se reserva nas orientações metodológicas, orientações para atender a estes requisitos. Com relação ao manual escolar parece haver diferença na narrativa, na disposição física dos textos, na quantidade de textos, na densidade dos textos.

As orientações metodológicas preveem intensa discussão dos temas, dos conteúdos de História, debates oriundos de pesquisas, apresentações orais oriundas de entrevistas etc. Tais indicativos reforçam a relação desta escrita com uma tipologia da História associada à renovação teórica. Ressalta-se, porém, que nas orientações metodológicas do Programa de Ensino de História não está presente a indicação do uso do manual escolar elaborado para cada uma das classes. O manual escolar adotado para todos os ciclos da ESG não contempla as modalidades metodológicas, nem a abordagem metodológica que o Programa de Ensino estabelece.

5.4. Coerência entre a abordagem transversal do Programa de Ensino e as Teorias da História.

A abordagem transversal encontra-se presente no Programa de Ensino de História com o seguinte enfoque:

Tabela 15 - Abordagem transversal do PEH.

1.3. A Abordagem Transversal

A transversalidade apresenta-se no currículo do ESG como uma estratégia didáctica com vista a um desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo. Com efeito, toda a comunidade escolar é chamada a contribuir na formação dos alunos, envolvendo-os na resolução de situações-problema parecidas com as que se vão confrontar na vida.

(...)

O currículo do ESG prevê ainda a abordagem de temas transversais, de forma explícita, ao longo do ano lectivo. Considerando as especificidades de cada disciplina, são dadas indicações para a sua abordagem no plano temático, nas sugestões metodológicas e no texto de apoio sobre os temas transversais.

(Programa de Ensino de História, 2008, texto para todas as classes do ESG)

Para a abordagem mais específica como cita o texto do documento, encontramos, nas orientações metodológicas para cada unidade temática de cada classe, alguns temas transversais, citados a seguir:

Tema Transversal: Identidade Cultural e Moçambicanidade.

Tema transversal: Preservação do património cultural, identidade cultural e moçambicanidade.

Tema Transversal: Cultura de paz, direitos humanos e democracia.

Observa-se interesse nos programas de ensino em trazer temáticas associadas ao que sugerem os pensadores africanos quanto ao tema do património e da cultura local.

Os temas transversais são possibilidades de o professor trabalhar com base numa historiografia local.

5.5. Coerência quanto a Teoria da História entre a matriz de objetivos e os conteúdos do exame final de História - 12ª classe – 2021.

Com base no documento intitulado “Matriz de objetivos e os conteúdos do exame final de História – 12ª classe – 2021”, divulgado em 13 de julho de 2021 pelo diretor geral do Instituto Nacional de Exames, certificação e equivalências, Feliciano Mahalambe, encontram-se os objetivos e os conteúdos para o examinando.

Neste documento são encontrados sete blocos de conteúdos intitulados na tabela 16.

Tabela 16 - Recorte dos conteúdos do exame nacional.

- “Introdução à História;
- Invasão, Partilha e ocupação efectiva de África;
- Os Movimentos de Libertação Nacional e as independências em África;
- Periodização da História de Moçambique,
- Moçambique: da comunidade primitiva ao surgimento das sociedades de exploração,
- Os Estados de Moçambique e a penetração mercantil estrangeira,
- Período de dominação colonial em Moçambique e o Movimento de Libertação Nacional.”

São conteúdos associados diretamente à História da África e da história local, portanto, estão de acordo com as teorias que anunciam a centralidade do pensamento africano nas práticas educativas para o ensino de História. Supõe-se que, ao ser realizado um exame nacional e final sobre os conteúdos de História, por parte do SNE, onde se priorizam os conteúdos com base local e regional, haja na conduta deste órgão, um interesse significativo no conhecimento que o jovem moçambicano tenha da história de seu país e de África. Certamente, sob esse aspecto estamos a tratar de uma renovação historiográfica significativa em prol da presença no pensamento africano.

Para uma sistematização deste capítulo, podemos pontuar que os programas de ensino de História apresentam as seguintes características:

- O conteúdo para o ensino de História que se apresenta nos programas de ensino, em virtude da sua escrita em poucos itens e a partir de temas gerais está associado, de modo quase totalitário, a uma tipologia da história tradicional, clássica, linear e com o predomínio da historiografia europeia.
- Os objetivos previstos nos programas de ensino são de três categorias, com narrativa moderna, complexa e que manifesta uma tipologia da História associada ao pensamento africano do século XX. Não há harmonia interna entre as categorias dos objetivos.
- As metodologias dos programas orientam os professores para condutas teóricas modernas e voltadas para a construção de um pensamento crítico, investigativo e associado diretamente ao pensamento africano.
- Os temas transversais despertam discussões atuais e também favorecem o pensamento crítico do estudante.
- Os indicadores de verificação de desempenho manifestam uma relação direta com uma formação em estudos da história local e de África subjacente ao pensamento africano.

A síntese dos elementos do Programa de Ensino de História do ESG aponta, com exceção do item do conteúdo programático, para uma influência intensa da historiografia africana e do pensamento moçambicano. Ressalta-se que fica latente a ideia de que não há, ao se observar mais detalhadamente os itens dos programas, uma única linha para a elaboração dos mesmos. A leitura dos programas acusa que os mesmos possivelmente foram elaborados por uma equipe que possui pensamentos teóricos divergentes quanto à tipologia da História.

CAPÍTULO 6 - Da documentação à prática: o manual escolar desde a conceção à utilização.

Constatamos a necessidade de buscar informações sobre o processo de relacionamento entre os órgãos da esfera administrativa e da gestão educacional, dos autores dos manuais, dos professores e dos estudantes com o manual escolar. Partimos da ideia de que estes relacionamentos, quer sejam de professores do secundário, técnicos e dirigentes administrativos da área da educação, autores de manuais e professores de programas de ensino para o ensino secundário e alunos interferem na narrativa que está presente atualmente no manual de História, bem como tal relacionamento se traduz na prática de uso do manual escolar.

Realizamos entrevistas a representantes de cada um dos grupos. Realizamos entrevistas para perceber se o enquadramento oficial do governo moçambicano, dos programas e dos manuais se traduz numa mesma linha teórica da História a ser ensinada para os estudantes de ensino secundário e se estes percebem essa ideia.

Com relação à prática de sala de aula e ao uso do manual, as entrevistas pretendem identificar se os professores conhecem os programas de ensino, se se baseiam nos manuais para dar as aulas, se os estudantes estudam pelos manuais, se os estudantes têm acesso aos manuais, e de que forma. Também se as aulas de História são ministradas da mesma forma e se os conteúdos do programa e do manual escolar são trabalhados integralmente ou se os conteúdos previstos nos programas estão em desacordo com a quantidade de dias letivos e, portanto, não conseguem ser tratados.

Com relação aos alunos, as entrevistas tiveram como objetivos saber se estes tem manuais escolares e como os utilizam (se em sala de aula conduzidas pelo professor, se em casa para tarefas adicionais, se em trabalhos e avaliações). Da mesma forma, quisemos saber se os manuais escolares são adequados aos seus anseios quanto aos estudos de História e se as temáticas são adequadas às suas realidades.

Portanto, neste capítulo, iremos relacionar a pergunta de partida da tese com a dimensão do uso prático do manual escolar em Moçambique. Ou seja, precisamos das entrevistas para verificar se existe coerência entre manuais e programas (discutida nos capítulos anteriores), e que tal coerência está a indicar uma determinada linha de Teorias da História; se a utilização do manual impõe uma prática específica e portanto, as Teorias da História presentes nos elementos oficiais - programas e manuais- se concretizam na sala de aula numa realidade avessa, diferente e inédita ou até adversa.

As entrevistas realizadas permitiram, também, perceber como ocorre o processo desde a elaboração até a distribuição dos manuais escolares de História para o ensino secundário em Moçambique, na esfera do ensino público.

Os intervenientes desta investigação estão divididos em quatro grupos, a saber:

- (i) os administradores e técnicos do INDE e do CALE;
- (ii) os autores de manuais escolares;
- (iii) os utilizadores - professores de História;
- (iv) os utilizadores - estudantes do secundário.

6.1. Os administradores: A prática de ensino e o manual de História na visão da administração.

Consideramos como representantes da administração pública os seguintes entrevistados: A, – técnico do INDE e B, – diretor do INDE e do CALE

No tocante ao aspecto do enraizamento de algumas abordagens e temáticas da História de Moçambique, o entrevistado B relata a presença e a autoridade dos professores do ensino secundário, em especial, no sentido de que se impõe, com bastante autonomia uma prática pedagógica fruto da sua formação original em cursos de formação de professores que realizaram, há, num modo geral, mais de vinte anos. Tais condutas e metodologias pedagógicas assentam na apresentação aos estudantes de notas e anotações de informações apenas factuais, onde inclusive, os professores baseados em metodologias que os assemelham a “generais a ditar ordens”, não permitem, não incitam

ou não possibilitam qualquer debate, pensamento crítico ou espaço de fala dos estudantes para novos e diferentes olhares e ou informações.

A partir desse relato, podemos perceber que segundo o entrevistado as aulas são ministradas, metodologicamente, sempre da mesma maneira, seguindo tendências tradicionais de formação pedagógica dos professores e que as Teorias da História clássica e positivista embasam tal metodologia e postura teórica dos professores.

Na fala do entrevistado B, “o livro no secundário é um acessório muito marginal. A maioria dos professores dão aulas de História “ditando” apontamentos, os seus apontamentos, que são aquilo que ele estudou, o caderno que ele fez na sua formação, é isso que ele leva para a sala de aula. O debate não existe, as aulas são a cópia dos apontamentos do professor e depois faz-se um teste reprodutivo daqueles apontamentos. Por exemplo, encontram-se sempre questões “quais são as consequências da Revolução Industrial” e nunca algo mais reflexivo do que isso”. Assinala-se para o entrevistado que o professor de História em Moçambique não tem ou não se encontra preparado para entrar em sintonia com o manual escolar oferecido e aproveitar deste manual os novos ou diferentes conhecimentos e abordagens que possa trazer.

Na fala do entrevistado B o manual pode ser um empecilho: “os manuais não são muito utilizados porque, quando o aluno tem o manual ele pode já ter acesso à informação antecipadamente e poderá promover o debate em sala de aula. Se o aluno tem o manual, muitos professores não conseguem mais transmitir a informação de suas notas, o que cria uma situação constrangedora em sala de aula (conflituosa até mesmo).”

Desse modo, a prática de sala de aula, o terreno de trabalho do professor do ensino secundário de História, tem trazido um desafio para a própria instituição legislativa e administrativa do INDE em Moçambique. As reformas nos programas, nos currículos, nos manuais escolares são realizadas pelo MINED, pelo INDE e pelos outros setores envolvidos, com muitas e intensas reflexões inclusive, mas na concepção dos 2 entrevistados a prática pedagógica do professor segue concepções universitárias que não estão em acordo com as orientações para o ensino de História do SNE.

Além do cenário exemplificado acima, foram citados pelos entrevistados aspectos da realidade da escola de Moçambique que atingem o professor. Segundo os 2 entrevistados há muitas ausências ao trabalho e este não é de qualidade. Existe a ausência de formação continuada, a ausência de formação em serviço e a ausência de

formações complementares para ampliação do nível acadêmico da maioria dos professores.

A prática de sala de aula definida e seguida pelos professores de História moçambicanos parece ocorrer num contexto que pontua a falta de diálogo entre os programas, as orientações legislativas e os manuais. Parece surtir pouco ou quase nenhum efeito as ações realizadas pela ação pública (políticas públicas) quanto a pensar em programas e manuais inovadores teoricamente. Na fala dos representantes do INDE há a reflexão/constatação que esse órgão público faz e cumpre a sua tarefa, a sua missão, mas isso não tem o alcance desejado e pouco, ainda pouco, ou quase nada se repercute na formação dos estudantes do ensino secundário.

Esta opinião leva-nos a concluir que o quadro teórico proposto pelos programas e pelos manuais fica ao critério dos professores que, parece, se apoiam sobretudo nos seus apontamentos e com isso validam a reprodução de teorias tradicionais e clássicas que pouco atendem à efervescência do pensamento africano.

Percepção da ideologia objetiva ou subjetiva nos manuais.

Para o entrevistado B, “há sempre uma ideologia em nossa História, como em qualquer outra narrativa do processo ensino-aprendizado. Em países emergentes ainda é mais patente, o poder político ainda é mais patente.” O mesmo entrevistado ao se referir ao conceito de ideologia cita exemplos de abordagem dos fatos históricos de Moçambique, os acontecimentos que ao se tornarem fatos, sofrem transformações. Para ele: “a figura do presidente somente da última constituição federal para cá, é que deixou de ser símbolo da pátria. Durante muitos anos, vinte e cinco anos, o presidente era símbolo da Pátria, então como podes ver esta força está presente”.

Segue-se outro exemplo, quanto a uma temática da história política do país. Para o entrevistado B, “quanto aos movimentos de libertação, que é um elemento muito importante na nossa História, hoje é discutível se o primeiro presidente do partido da Frelimo, que libertou o país, foi assassinado ou foi um conflito interno, ninguém sabe. Aparecem várias versões. Hoje nós temos nos livros que o colono mandou uma carta bomba para assassiná-lo. Hoje há estudiosos que contrariam isso, então por isso que eu digo não é neutro.”

Assim, percebemos que, tanto para entrevistado A como para B, mesmo ao avançar nas discussões teórico-metodológicas sobre as “diferentes” versões da História de Moçambique com o suporte de iniciativas que possam acontecer nos centros de investigação e de ensino superior no país, tais temáticas sejam de difícil abordagem. O entrevistado A salienta a influência ainda latente das visões socialistas sobre o ensino, orientação que o sistema herdou após o colonialismo e que mesmo com a presença do liberalismo, do capitalismo, mantém essa carga ideológica marcante. Na opinião do entrevistado, nos livros de História é “natural” que isso aconteça, mas está também em outros manuais, como o de Português e até no de Matemática. Ou seja, todo o sistema está muito “vincado nesta origem”. Mesmo com as reformas, o perfil do socialismo ainda não foi rompido. Então, parece que, na opinião dos técnicos e da direção do INDE se privilegia-se uma Teoria da História de origem marxista .

Outro exemplo para a afirmação acima que aparece na fala dos entrevistados é quanto à relação com as elites e a sua manutenção no poder. O entrevistado A citou o exemplo da manutenção da disciplina de cidadania que é claramente uma “disciplina política”. Na fala dele: “Essa disciplina ensina ao estudante ter obediência ao chefe, a ter comportamento “pátrio”, não se distanciando da conduta da obediência. Há, portanto, uma cultura ainda muito forte vinculada à perspectiva socialista”.

Parece haver amplo esforço oficial para a produção do conhecimento sobre as diversas realidades africanas. No entanto repetem-se as afirmações quanto à resistência da comunidade escolar à incorporação de temáticas e perspectivas diferentes daquelas que são tradicionalmente estudadas e conhecidas. Podemos ver essa posição do relato do entrevistado B: “Quanto a efervescência da produção em África, da intelectualidade que de um modo geral e para a História parece ainda não ter ocorrido a incorporação de tais discussões e conhecimentos na narrativa didática. É difícil dizer para alguém que se apaixonou pela Primeira Guerra Mundial que este assunto não é relevante para nós, mas sim que outros temas têm mais relação conosco. É um pouco difícil, acredito que tem um tempo para que seja possível.”

Concluindo, através das falas dos 2 representantes dos setores técnico e administrativo, os programas e os manuais não se refletem no trabalho realizado nas aulas e na aprendizagem implementada pelos professores em sala de aula.

Há um distanciamento entre a administração educacional, os técnicos do Sistema Nacional de Educação e o que de fato está a acontecer em sala de aula. Em consequência disso, facilmente podemos concluir que as teorias históricas que encontramos nos documentos administrativos não tem garantia de serem aplicadas, com forte tendência para a personalização do ensino da história no trabalho em sala de aula.

6.2. Intervenientes: Os autores dos manuais.

Entrevistamos três autores de manuais escolares de História, sendo que o entrevistado D é autor do manual adotado na atualidade para a 9ª classe. Os autores C e E são autores de manuais escolares de História autorizados, mas que atualmente não são adotados pelo SNE. Os autores dos manuais moçambicanos possuem formação superior na área da História e, a partir da observação do seu *curriculum vitae* vemos que possuem, na sua maioria, formação pós-graduada realizada, inclusive, no exterior. Faz parte das afirmativas dos autores o entendimento da necessidade de ocorrerem mudanças nas narrativas dos manuais que são assinaladas nas suas falas de diferentes maneiras, porém, na grande maioria com necessidade de valorizar o pensamento africano e os estudos africanos no país.

Os autores entrevistados manifestam ter contato com a escrita da História de Moçambique e com a escrita didática já de longo tempo, pois ao lecionarem no ensino primário e secundário no contexto pós-independência foi necessário que o professor organizasse e produzisse o seu próprio material de aula. Este material, formado por anotações e notas, era oriundo quase exclusivamente da formação que haviam recebido no curso de graduação. Segundo o entrevistado C, percebe-se que existem muitas pessoas, até professores, com interesse em escrever manuais, as editoras também têm essa informação e sempre que se abre um concurso pelo Ministério da Educação, faz-se o contato entre as editoras e os autores interessados, que sugerem os seus manuais escolares ao concurso.

Na fala dos entrevistados, para a escrita dos manuais, os programas de ensino são o fio condutor a dizer o que deve e o que não deve pertencer ao manual de História. Mas, quanto aos programas, na opinião do entrevistado D, mesmo havendo mudanças,

reformas, ajustes de tempos em tempos, parece que tais mudanças são tímidas, nas palavras do próprio entrevistado, seguido de um exemplo:

“Com relação aos programas ainda estamos tímidos quanto a fazer alguma revolução sobre aquilo que queremos ensinar em História. Houve algum progresso: por exemplo o tema da Primeira Guerra Mundial, que sofreu uma redução a partir de questionamento sobre o impacto desta em Moçambique e em África (considerando o pouco impacto que teve). Este tema ocupava quase metade do trimestre. Esse e outros conteúdos de envergadura europeia. A Revolução Russa também foi diminuída. Na última revisão curricular realizada em 2008 houve o esforço de reduzir os conteúdos e o estudo em pormenor de alguns temas, mesmo naqueles eles se mantiveram, mas com uma abordagem mais resumida” (entrevistado D)

Assim, na opinião deste entrevistado, poderia haver mais afunilamentos (cortes) em substituição daquilo que pode ser pensado como essencial para o estudante moçambicano. O entrevistado mostra ter conhecimento da contribuição do pensamento africano para, a partir dele, contar a história. Porém, parece que o programa exerce uma autoridade sobre a escrita da narrativa, e que deve ser seguida pelo autor. Na linha deste pensamento, o mesmo entrevistado faz a reflexão sobre o tema da colonização, alegando que esse período é tomado como ponto de referência para a História dos grandes períodos da História de Moçambique e para a História de muitos Estados africanos. Nas palavras do entrevistado: “esse fato é quase que do subconsciente mesmo daquele que tem uma visão muito crítica da História, que possui uma grande autoestima pela História do país; na hora de ver o que está bom hoje, o termo de comparação dele será com o período colonial”. Ainda na opinião do entrevistado faz-se necessário que o tempo resolva estas questões históricas que estão enraizadas nos subconscientes quanto aos períodos comparativos e o tempo irá superar os períodos comparativos e fazer a História andar em busca da autonomia: “não tem como se planejar esta conduta de pensamento”(entrevistado D).

Reflexões teóricas de concepções da História e do ensino de História.

Sobre se há reflexões quanto às temáticas, por exemplo, dos estudos Decoloniais, das Epistemologias do Sul, das novas Teorias da História, vertentes do pensamento africano, o entrevistado D, manifestou que houve durante a última reforma curricular, em 2008, um processo de grande reflexão e debate no seguimento de tais temáticas. Na

opinião dele, beneficamente houve a integração dos funcionários da área do ensino de História no Ministério da Educação com os autores dos manuais no sentido de realizar ações conjuntas no INDE para a elaboração dos planos curriculares.

Por conta dessa ação integrada muitas discussões foram realizadas e pensou-se em incluir novas ideias no ensino de História. Deu o seguinte testemunho: “Quando a reforma de 2008 aconteceu, houve um esforço de trazer esses novos pensamentos, de pensar Moçambique por Moçambique, África por África e reduzir no máximo esta questão. O grande problema é o enraizamento das questões. No grupo houve intensa discussão e acabamos por ficar num meio termo. Considerando que, quem faz as reformas estudou, num geral, há vinte anos, momento em que se tinha um modelo a seguir e quando se pensa na mudança, encontramos aquilo que se pensa na “resistência à mudança”. “Os parâmetros que se utilizam para se estudar não sofrem questionamentos à sua fidelidade e de certa forma a mudança causa perturbações”, afirma o entrevistado.

Na continuidade dessa reflexão percebe-se a preocupação de, na elaboração de programas, haver um esforço para ampliar os estudos históricos, as suas metodologias e as suas perspectivas teóricas. O entrevistado C cita exemplos de temas, “a História das ideias, por exemplo, foi algo que é muito difícil discutir aqui. Vinculada às ideias que eu dizia há pouco, o contexto que se vive aqui, sugere orientar algumas fontes para os professores, é aí que reside a mudança, se acontecer, mas acredito que esse seria o caminho. A formação dos professores precisa sofrer essa mudança. Então mesmo com o manual, mesmo com todas as mudanças que o INDE venha a fazer, a formação dos professores ainda exerce esse controle. Portanto, muitas vezes é até normal que os professores não compreendem as narrativas dos manuais, não compreendem o que está escrito nestes manuais.”

Quanto à perspectiva teórica da narrativa dos manuais, os entrevistados C e E afirmam que: “Nós ainda temos uma visão eurocêntrica da História presente na 8ª a 10ª classes. Na 11ª e 12ª classes é a História Geral de África e aí começamos a inserir na 11ª e 12ª classe uma visão africanista da História. Portanto, para a 8ª, 9ª e 10ª nós temos uma visão eurocêntrica da História e para a 11ª e 12ª temos uma visão africanista, uma tentativa de visão africanista, interdisciplinar, problemática, houve até uma tentativa de nós fazermos uma história temática.” É significativo perceber nesta fala dos autores entrevistados a preocupação com a narrativa, fato que nos permite dizer que há opinião

favorável a um rompimento com teorias clássicas (porém, ao observarmos outros elementos do Sistema de Ensino, como por exemplo, a evasão escolar da 11ª e 12ª classes, um número restrito de estudantes. terão contato com tais teorias).

Na opinião dos autores C e E, sempre que se tratar de uma perspectiva da História africanista, esse é um “parto” sempre difícil: “a nossa história, mesmo para nós, autores, o que está aí falando é uma História mesmo europeísta, vamos dizer assim. E, por mais que a gente tenha consciência da necessidade de fazer uma História de matriz mais africana é um pensamento, agora transformar isso em realidade é difícil, penso que vai levar um tempo. Esses livros, que a gente chama livros, que na verdade são manuais... em Moçambique não tem uma tradição de uma comissão científica de análise de livros. A análise que é feita aos livros é uma análise na base de uma comissão politicamente nomeada e não necessariamente significa que ela tenha competência para fazer esse trabalho. É uma comissão lá no Ministério que se chama CALE. O CALE é uma comissão não científica, é política e, portanto, aí podes explicar muita coisa. Nós não temos uma comissão minimamente científica e pedagógica, de adequação pedagógica. Nós não temos isso aqui. Não só não temos como somos alérgicos a isso. Essa é uma parte que os políticos ou os supostos políticos (muitos nem são políticos) mas pronto, caem na graça de ser e estão lá reunidos a fazer a análise dos manuais, com que base, você nunca sabe, a coisa ainda está assim, não é. E isso tem tudo a ver com o tipo de manuais para além das dificuldades dos professores, tem também a ver com o tipo de manuais e isso coloca que “não é líquido” que o manual que concorra e vença um concurso, seja o melhor manual. Não é”.

Nesta perspectiva, o autor deixa claro que as questões teóricas da História, os seus embasamentos mais profundos e as relações deles com o pensamento africano deverão ultrapassar múltiplas barreiras para que possam dar à narrativa dos manuais uma teoria história autônoma e a formar estudantes com um pensamento crítico pró história africana e moçambicana.

O manual escolar de História e a prática pedagógica.

Para além da organização administrativa e de gestão para com o manual escolar, seu respectivo amparo legal e financeiro do qual se ocupa o MINED, relacionar o manual escolar à prática pedagógica gerenciada, também, pelo Sistema Nacional de Educação moçambicano, é de vital importância. Portanto, para autores de manuais e para

funcionários públicos administrativos, perceber como ocorre tal relação é entender também o sentido de narrativas, presentes ou ausentes.

Para os autores entrevistados fica muito clara a força de uma vertente pedagógica que é a dos apontamentos. Na fala do entrevistado E, “durante muito tempo neste país, a escola funcionou com base nos apontamentos, ou seja, dar aula é quanto muito escrever o texto no quadro, mas eu digo quanto muito, porque normalmente é dar aula com base em ditar e os alunos escrevem. Nós herdamos essa tradição, nós herdamos isso inclusive como prática de formação no curso de graduação e **perdemos a cultura de trabalhar com o livro**. E veja que, depois, nós somos professores e incorporamos isso na nossa forma de ser e estar. E isso repercutiu muito no grupo daqueles que foram formados, desde a escola. Então, essa cultura, de ditar apontamentos, quadro e escrita, criou uma cultura onde os professores têm muita dificuldade em trabalhar com o livro. Essa é uma dificuldade muito importante no professorado moçambicano. Mesmo que o aluno tenha o livro, mesmo assim copia os apontamentos. O professor não sabe “funcionalizar” com o livro em sala de aula. Isso é um problema, acho que faz parte da gestão,r” (relato do entrevistado E)

Na perspectiva dos autores entrevistados predominam os apontamentos ditados, assentes em factos e por isso parece-nos predominar uma teoria da História ainda clássica, factual e política. Com a prática dos apontamentos, a narrativa das aulas de História assume uma característica personalista, onde cada professor faz a sua forma, criando mecanismos teóricos mesclados e pessoais.

6.3. Os intervenientes: os utilizadores - professores de História.

Entrevistamos dois professores que trabalham no ensino secundário de História no SNE em Moçambique. Iremos nominá-las de entrevistados F e G.

Os professores manifestaram algumas situações sobre a utilização do livro, tanto quanto à gestão e à presença do manual da sala de aula, quanto ao tipo de História que ali se encontra e à relação do manual na estrutura do SNE, assim como a visível relevância que atribuem à história local. Ao relacionar os pontos elencados pelos professores com a pergunta de partida desta tese, observamos que a problemática das teorias da História esbarra em elementos de ordem estrutural, socioeconômica e em entraves da rotina de sala de aula e da personalização que os professores dão às aulas.

Diz a entrevistada F: “sempre trabalhei com as 11^a e 12^a classes. Então nós temos alguns manuais, livros, que é o Ministério que determina que nós devemos usar. Esses manuais, a escola fornece-nos e nós passamos a usar. No processo de planificação, por exemplo, ao iniciarmos o ano letivo, temos os manuais, temos o Programas de Ensino e fazemos as planificações anuais, quinzenais, trimestrais e semestrais. Então, com base nestas planificações, nós, com o manual, nós programamos as nossas aulas. Por exemplo, eu estou a dar na 12^a classe o conceito de História, História como ciência. Então, o manual determinado pelo Ministério já tem lá o conceito, e eu vou detalhar com apontamentos para os meus estudantes. Há momentos que eu acho que aquilo não é suficiente como matéria e eu acrescento com alguns livros, por exemplo, para a 12^a classe, na faculdade nós usamos muito a obra de Joseph Ki-Zerbo, e a do autor moçambicano Carlos Serra, no volume 1 e também no 2, ali tem muita coisa da história de Moçambique. Então aqui nós falamos muito da História de Moçambique, alguns reinos, estados, que tem na História de Moçambique e que tem lá naquele livro, busca nestes alguns conceitos que quero acrescentar, também tem o atlas moçambicano de História, neste tem muita coisa que eu acrescento. A partir do momento que vou planificando as aulas vou utilizando o manual para poder ir me guiando com os conteúdos. E a maior parte dos conteúdos que você encontra lá são os conteúdos programáticos trazidos pelo Ministério. São exatamente iguais. Eu apenas acrescento e para dar mais bagagem aos estudantes. Como estava a te dizer, sobre o conceito de História, por exemplo, não difere muito. Podemos utilizar o conceito de Marc Bloch, Lucien Febvre, mas não difere muito, não tem muita diferença, a gente acaba caindo sempre nas mesmas diretrizes.”

Podemos concluir que o manual está presente na sala de aula e impõe a sua narrativa, porém, não de maneira homogênea ou generalista. Há uma interferência do professor que leva ao estudante complementos. Portanto, podemos considerar a possibilidade da presença de Teorias da História diversas, conforme a perspectiva do professor que passa a ser autoridade maior na sala de aula, acima ou diferentes das orientações oficiais dos programas de ensino e do próprio Sistema Nacional de Educação. Ao identificar-se tal rotina da prática pedagógica, podemos dizer que não é possível dizer na prática do professor de História, na sua narrativa, qual é a tipologia de História que, de um modo geral, os estudantes estão a ter contato.

Outro ponto presente na fala dos entrevistados é a carência e a insuficiência de manuais escolares dado o número de estudantes. Para o entrevistado G, “o que mais

surpreende é a carência de acesso ao manual por parte dos estudantes. Bom, eu tenho trabalhado há muitos anos com a 11^a e a 12^a classes, que são as classes terminais do secundário. Nesse tempo todo percebo que são poucos os alunos que têm acesso ao manual. A falta de acesso se dá por alguns motivos: primeiro pelo seu custo, custo elevado; segundo pela sua disponibilidade, por que quando tem, o manual não consegue chegar a todos pela localização dos alunos, que estão em lugares diferentes. Nós aqui de Nampula, não temos tido a mesma sorte dos docentes que estão na capital do país, por exemplo. Muitas vezes eles recebem o manual e em cidades mais distantes não nos é enviado. Quanto ao custo dos manuais, por exemplo, podemos dizer que custam em torno de 10 a 15 dólares. Precisam ser comprados pelos estudantes do secundário e a renda média mensal das famílias da minha cidade é em torno de 30 dólares. Então não há como comprar”.

A preocupação dos professores entrevistados com o acesso ao manual é maior do que com a narrativa dos manuais. Ao não se ter segurança quanto à disponibilidade dos manuais para as aulas, é seguro que os professores recorrem aos apontamentos que possuem para ministrar as aulas. Portanto, nesse caso, os programas e os manuais não estão diretamente envolvidos nas aulas e o tipo de narrativa utilizada pelos professores, a partir dos seus apontamentos, fica a critério do próprio professor.

Assim, impõe-se na realidade da prática pedagógica do professor moçambicano um cenário com peso nas características socioeconômicas das comunidades e que dificulta aos estudantes o acesso ao manual escolar. Mesmo que o manual seja pensado, planejado, elaborado com amparo de autores qualificados e com técnicos também imersos em renovações teóricas, tal narrativa não chega ao interlocutor final. Ressalta-se que o manual para a 11^a classe e em especial o da 12^a classe são aqueles em que as teorias da História são diretamente estudadas. A narrativa histórica recente não chega à maior parte dos estudantes moçambicanos.

Outra questão apresentada pelos entrevistados, especialmente a entrevistada G é que os manuais escolares, muitas vezes não refletem a temática que o professor vai abordar em sala de aula, ou seja, os livros escolares não seguem uma sequência lógica que permita a transmissão dos conteúdos que o professor deve mediar em sala de aula. Na visão da entrevistada, existe um contraste entre aquilo que o professor vai falar em sala de aula e aquilo que está no livro, ou seja, o livro serve apenas, neste argumento,

“como uma leitura complementar às aulas que ele vai ter assim de forma progressiva”. Percebemos com esta fala a ruptura realizada pelo professor, não apenas com a narrativa do manual escolar, mas também com os programas de ensino, havendo uma conduta autonomista do professor, fato que, mais uma vez nos impede de identificar a teoria da História que é seguida.

Outro ponto de destaque manifestado pelos professores nas entrevistas é o interesse, o envolvimento e a ação dos professores quanto à narrativa da história local, História de Moçambique, História de África. Tais aspectos podem ser observados na informação do entrevistado G, quando diz que; “os alunos têm uma tendência natural de se inclinarem para a história local. Quando falamos na história de Moçambique, eles gostam, eles têm interesse, eles querem saber. Quando se fala em costumes, tradições, eles têm mais interesse porque é algo que está mais perto dos estudantes. As histórias locais também permitem visitas a museus, e túmulos de líderes locais, a conhecer régulos, coisas que têm mais sentido aos estudantes do que a história distante, por exemplo.”

Ainda na fala do entrevistado G, “é visível a admiração que os estudantes têm sobre a História do país, sim, é visível que sim. Se calhar é em virtude da nossa consciência. Nós moçambicanos temos uma consciência meramente política, ou seja, nossa consciência é de que o povo moçambicano nasceu fruto da colonização portuguesa e que a partir dela é que nós conseguimos lutar, nos libertar e nos formar enquanto nação. Então, nós temos muito orgulho de falar desse processo, temos orgulho de falar de nossos reis, de nossas rainhas, daqueles que vieram antes de nós e lutaram contra o colonialismo português. Nós acreditamos que valorizando a história local, acreditamos na nossa força como povo e que poderemos perpetuar a nossa cultura”.

Na perspectiva do entrevistado G, a abordagem da História local, colocada apenas nos últimos anos do secundário atinge ou chega a poucos estudantes, por que, em Moçambique a evasão escolar ainda é grande. Conforme ele diz: “Poucos são os estudantes que tomam contato com a História de seu país, por motivo do abandono da 12ª classe. Eu penso que o currículo deveria ser revisto para que essa questão pudesse ser estudada pelos alunos. Eles de fato passam o início do secundário a estudar coisas da Europa, de Portugal, da colonização o tempo todo. Não conseguimos estudar os problemas de Moçambique na época contemporânea, aquelas coisas que mais possam interessar aos alunos. Esse aspecto vai mal”.

Para a entrevistada F, acentua-se também a ideia da necessidade de se estudar em maior quantidade e num tempo mais alongado a História do país e a História da África. Segundo ela: “Interessam-se muito porque estamos a falar de nós. Não é um tema de fora. Apesar dos tempos terem mudado, os alunos escutam muito sobre a história de algumas coisas, escutam coisas que estão acontecendo em outras regiões e querem saber, por exemplo, de Come Cuma. Então, quando entramos na 12ª classe, trabalhamos especificamente sobre a história de Moçambique. Os alunos gostam muito. Manifestam muito interesse.”

Em conclusão os docentes entrevistados consideram que a história local, vista como narrativa da história que reflete toda a produção intelectual do pensamento africano é um elemento simpático e atrativo aos estudantes, porém, ao ser alocado nas séries finais do secundário não consegue atingir um número significativo de estudantes. Sendo assim, há uma ruptura, de carácter logístico com a organização pedagógica da formação do estudante moçambicano que não absorve tais teorias e acaba apenas tendo mais significativo contato com as teorias clássicas tradicionais, positivistas e de herança europeia e europeizante.

6.4. Os intervenientes: os utilizadores - estudantes do ensino secundário.

Entrevistamos estudantes de duas escolas diferentes recorrendo à técnica do focus grupo.

Para os estudantes entrevistados do primeiro grupo, grupo H, a maior preocupação com os manuais é quanto ao acesso. Para eles: “não há manuais disponíveis individualmente”. Consideramos a biblioteca pequena, muito pequena, apenas tem livros didáticos por lá, apenas uns 20 livros para todos os estudantes”....Quanto à linguagem do manual é clara, conseguimos entender. São poucas as palavras que precisamos recorrer ao dicionário. Para as aulas de História utilizamos os apontamentos que a professora faz em sala de aula e depois disso, vamos à biblioteca recorrer aos livros para aprofundar os temas”. Portanto, nas palavras destes estudantes ocorre um sentimento de que não estão sendo atendidos por ações governamentais quanto aos manuais, estes não estão junto aos estudantes.

Para os estudantes do segundo grupo de entrevistas, que chamaremos de I, temos o seguinte relato: “nós possuímos manuais escolares de História e ficamos com eles em casa. Isso ocorre porque somos bolsistas do Projeto FUTURANDO e recebemos, no formato de empréstimos, manuais dessa entidade. Mas, a maioria dos estudantes, nossos colegas não possuem manual escolar.”

Quanto à biblioteca da escola, os estudantes relatam que “é pequena e aloja livros didáticos ou manuais escolares de todas as disciplinas, fruto de doações realizadas através do trabalho de ONGs e projetos. Não há outro tipo de livros, apenas das doações e de características didáticas. Para os manuais escolares da classe é comum, em momentos que o professor orienta estudos na biblioteca, que cinco estudantes partilhem um livro.”

Através da fala dos estudantes parece haver uma preocupação constante e contínua quanto ao número de manuais escolares que lhes são disponibilizados. Sendo estes manuais em número insuficiente, teremos uma dificuldade mais ampla ao se tratar desse instrumento didático. Aliás, mesmo com todo o esforço e empenho de autoridades públicas em educação e de autores em manuais, tais narrativas da história não alcançam o público alvo. Assim, teremos aqui mais um elemento que não permite dizer da não possibilidade de identificar a tipologia da história a qual os estudantes moçambicanos têm acesso e pela qual sofrem ensinamento.

Quanto às aulas, os estudantes entrevistados relatam que: “o professor de História faz apontamentos no quadro ou dita o conteúdo e depois explica. A aula de História é em sua maioria nesse formato”. As alunas entrevistadas, que têm o manual escolar aprofundam os assuntos em casa e conseguem fazer atividades, resumos, etc. Elas afirmam que aprendem em maior quantidade e qualidade daqueles colegas que não tem esse instrumento. Mesmo assim, aprendem a história que lhes é ensinada.

Quanto aos conteúdos ensinados, gostam deles, mas para as meninas da 9ª classe os conteúdos são interessantes; já para as meninas da 10ª classe não são e poderiam estar mais relacionados com a história de Moçambique e de África. Quando lhes foi perguntado sobre: “A história ensinada é a história de vocês?” As intervenientes dividem-se entre o sim e o não. Para estudantes da 9ª classe fica dito na narrativa que “os moçambicanos e os africanos “trataram bem” os portugueses e por isso que eles voltaram. E que é interessante saber sobre os povos de outros continentes.” Já para as estudantes

da 10ª classe a História do manual não é a história delas, é apenas do continente europeu e isso não é muito interessante ou é menos interessante. “O livro sempre tem informações importantes, mas muito mais sobre o Ocidente. Gostaríamos que tivesse uma outra metodologia sobre a História da África e de Moçambique, mais concreta sobre a História da África também. Quase 80% da história é da Europa. Claro que estudar a história de todos os lugares faz parte.”

Destaca-se que o manual escolar é uma fonte escassa de conhecimento em virtude de sua não disponibilidade aos estudantes. O manual é a única fonte de consulta. Mesmo com os meios de comunicação crescendo no país, no ambiente escolar os estudantes não têm acesso à informática e aos portais digitais de pesquisa. Da mesma forma, o acesso à telemóvel com internet é restrito. Assim, a necessidade de ampliar o número de manuais escolares, a contar ainda nos anos iniciais sobre a história de Moçambique, é um elemento importante para o funcionamento dos programas.

Ainda, durante a entrevista aos estudantes, o grupo H manifestou outro destaque: “há a história de Moçambique que se aprende em casa, na fala dos pais e dos avós que contam sobre o país, no formato de lendas ou coisas parecidas. Muitos de nós tem esse contato em casa e traz essas informações para a escola. Pouco ou nada destas informações estão nos manuais escolares, porém, consideramos muito importante e achamos que deveriam estar nos livros também.” Ressalta-se que ocorre um abandono da escola, uma evasão escolar por motivos adversos e em muitos casos socioeconômicos, nas últimas séries do ensino secundário, fato que impede os estudantes de terem contato com a História do país, de África e do pensamento africano veiculado nas 11ª e 12ª classes.

Observa-se claramente, nas falas dos estudantes a relação dos ensinamentos domésticos associados à história da tradição, dos costumes, das narrativas em formato de memórias. Tal tendência vem muito ao encontro das Teorias da História mais recentes sobre o ofício do historiador e sobre a própria função da história ensinada.

Numa perspectiva de síntese do capítulo, identificamos, na fala dos entrevistados práticas educativas quanto ao manual escolar que revelam pontos de convergência entre os grupos entrevistados e também algumas concordâncias.

Um ponto de concordância entre todos os grupos está quanto ao uso de anotações, notas e “ditados” como metodologia para as aulas de História. Vigora uma prática docente onde as anotações dos professores, na maioria dos casos e por vários motivos ou justificativas, se sobrepõem ao uso do manual escolar e até mesmo dos programas de ensino. Portanto, em virtude disso, não há como identificar a Teoria da História que está adjacente a tais anotações - citadas pelos entrevistados como “notas de aula”, e nem mesmo aquela que, por consequência, os alunos têm acesso.

Seguida a questão das notas, em consequência delas ou como causa da prática metodológica de notas de aula, o manual escolar de História não é, no todo, utilizado por professores e alunos em virtude da falta de acesso a ele. A falta de acesso é uma realidade que se impõe em virtude de questões socioeconômicas de grande parte dos estudantes, aspecto que aparece na fala de todos os grupos de entrevistados.

Considera-se um ponto de discordância na fala dos entrevistados o manual escolar ser um instrumento utilizado pelo professor como base de leitura e/ou material de preparação de aula ou ser ignorado totalmente em virtude das notas de aula. Para os administradores do SNE os professores ignoram os manuais escolares, segundo os professores e os alunos ocorre a utilização dos manuais, embora parcialmente.

Outro ponto de concordância entre os entrevistados está na utilização dos programas de ensino como fio condutor do ensino de História. Assim, tanto os autores de manuais, quanto os professores e também os técnicos administrativos validam a presença e da força dos programas de ensino de História nas práticas educativas. Salienta-se também, na fala dos entrevistados, que tais programas de tempos em tempos são, positivamente, discutidos, submetidos a discussão coletiva e reformados ou parcialmente reformados com o intuito de melhor se adequarem à realidade de Moçambique, ou seja, ao ensino de uma História mais próxima com embasamentos teóricos que tendem ao pensamento africano como fundamentação.

Conclusão e considerações finais.

Falar em Teorias da História é tratar de uma das pontas de um caminho no qual numa extremidade podem e geralmente estão os manuais escolares. Este “caminho” faz-se com muitos “caminhantes”, tais como investigadores, professores, editores e alunos. Todos eles fazem interpretações da História, ou seja, a função da História no currículo escolar e no seu ensino traduzem-se na trajetória dos sistemas de ensino de História, dos manuais escolares de História e da disciplina e da ciência História. Como disse Jörn Rüsen, “a teoria que floresceu nos anos 1970 acompanhou a transformação da história de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica”. (Rüsen, 2010, p. 32). Afinal, são as Teorias que conduzem o trabalho do historiador e o manual que conduz o trabalho do professor? e quando e como é que teorias e manuais escolares se encontram?

O que nos seduziu na investigação realizada foi identificar sentidos: sentido ao historiador que pode visualizar as suas teorias impregnadas nas narrativas didáticas; sentido ao professor de História e ao aluno que se alimentam das narrativas didáticas que devem estar adequadas ao seu contexto. A partir da pergunta de partida: qual é a tipologia/Teoria da História/Paradigma que está presente na narrativa dos manuais escolares Moçambicanos, tecemos análises e proposições sobre um sistema de ensino ainda jovem e em construção na realidade estudada.

Para a investigação definimos uma problemática, um conjunto de objetivos, e uma pergunta de partida. Agora teceremos as considerações finais do trabalho, acompanhadas de reflexões pessoais e profissionais oriundas do processo investigatório, das limitações e constrangimentos deste trabalho e com a anunciação de possíveis estudos futuros.

A tese foi estruturada em duas partes: teórica e empírica. Na etapa teórica da tese, organizamos dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma síntese das principais correntes teóricas da historiografia, ou seja, aquilo que se identifica como Teorias da História ou Paradigmas da História que na tese chamamos de Matriz ou Matrizes. Ainda no arcabouço teórico, realizamos algumas definições para o uso e a empregabilidade do termo “narrativa”.

As Teorias da História são um dos elementos centrais desta investigação não enquanto análise exaustiva dessas teorias, mas apenas um recorte descritivo na definição de categorias de análise a mobilizar na investigação sobre os manuais escolares moçambicanos. Descrevemos sucintamente o que chamamos de “marca do pensamento africano e moçambicano”. Escrevemos sobre a presença de um grupo de pensadores que estão a endossar textos, teses e investigações para anunciar abordagens teóricas, inéditas e inovadoras na historiografia a partir de África e de Moçambique. Para o grupo de pensadores e para as suas proposições não encontramos na literatura uma atribuição conceitual ou coletiva com a designação de Teorias da História ou Paradigmas da História. Fruto de tal constatação servimo-nos de Mudimbe quando diz que “Com efeito, para lá do positivismo, tenho procurado compreender a ordem epistemológica poderosa mais invisível que parece viabilizar, num dado momento, um determinado discurso sobre a África - ou sobre qualquer grupo social em África, na Ásia ou na Europa”. (Mudimbe, 2013, p. 15). Utilizamos a designação de “pensamento africano”, já em uso em algumas obras, como aquela organizada por José Rivair Macedo publicada em 2016, intitulada “*O pensamento africano no século XX*”, prefaciada por Severino E. Ngoenha em que esse autor moçambicano menciona o “pensamento africano do século XX”, atribuindo-lhe a designação de “paradigma libertário” (Macedo, 2016, p. 10). Conduzimos a nossa percepção, com recurso à revisão de literatura, para endossar a afirmação da designação do pensamento africano como marca teórica. Salientamos, porém, que tal discussão foge ao

propósito e objetivos desta investigação, mas é algo salutar e que fica em aberto para futuras pesquisas.

No segundo capítulo apresentámos as perspectivas teóricas da História evidenciadas nos manuais escolares moçambicanos. A contextualização quanto destes textos, de carácter didático, está para o ensino da História como ferramenta, na maioria dos casos fundamental, a acompanhar a própria história da disciplina de História em Moçambique. Estivemos conscientes de que estamos a tratar de um objeto da área da educação já há muito tempo estudado. Por isso, contextualizamos a investigação sobre o manual escolar fazendo o “estado da arte” ao tomar contato com autores como (Choppin, 1980, 1992, 2002, 2008) e (Magalhães, 2006 e 2011) na história do manual escolar; como (Morgado, 2004) e (Cabral, 2005) na concepção e análise de manuais escolares e sobre escutar a opinião simultânea de alunos e professores sobre o uso cotidiano dos manuais.

A escrita didática, seja através de apostilas, guias de História ou manuais escolares acompanha a trajetória da disciplina de História na escola. Os manuais escolares de História refletem a concretização do Sistema de Ensino moçambicano em si e tal escrita didática é jovem, assim como o próprio sistema de ensino (SNE). Cassimo Jamal, (2019), mapeou a estruturação do sistema de ensino e os seus programas e corrobora com a ideia da jovialidade do sistema, que, segundo o autor, se está a formar nos últimos anos, seguidos à independência de Moçambique. (Jamal, 2019)

A parte empírica da tese foi organizada em quatro capítulos. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação. A metodologia seguiu o carácter de uma investigação qualitativa, amparada em pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Como nos diz Bogdan e Bilken, nesta metodologia de investigação, os dados recolhidos foram designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas, sujeitos a análise de conteúdo, com algum tratamento estatístico nos casos possíveis e pertinentes(Bogdan e Bilken, 1994, p.16).

Na metodologia de investigação apresentamos a problemática de investigação que incidiu na identificação da tipologia da História que está presente nas narrativas dos manuais escolares de História de Moçambique para o ensino secundário.

Nos capítulos quatro, cinco e seis apresentamos e analisamos os dados. No capítulo quatro realizamos a análise das narrativas dos manuais escolares moçambicanos através de diferentes leituras e percepções. Operacionalizamos as etapas de análise que foram: verificação da estrutura física; percepção dos conteúdos inseridos na tradicional linha do tempo da História; a relação existente entre o conceito de História e as etapas da historiografia tais como as diferentes escolas de pensamento.

A partir dos resultados da análise destas três categorias, concluímos que em dois dos cinco manuais escolares de História adotados em Moçambique, ocorre uma inclinação significativa para a inserção do pensamento africano na escrita didática. Especialmente, em parte dos manuais da 8ª e da 10ª classes são identificadas narrativas oriundas de uma tipologia teórica do pensamento de matriz africana e moçambicana. No entanto tomados os manuais escolares como um todo, sendo que são editados por uma única editora e tradicionalmente e historicamente deveriam apresentar uma continuidade formativa, identificamos singularidades teóricas na narrativa como por exemplo não existe uma única Teoria da História ou Paradigma condutor da narrativa nos manuais escolares para o ESG de Moçambique, mas sim que os manuais escolares são escritos a partir da concepção teórica que cada autor possui.

No capítulo cinco, utilizamos como dados de análise os Programas do Ensino da História para o ESG. Ao relacionar tais dados com a pergunta de partida da tese, conseguimos identificar uma obediência dos Programas de

Ensino à história tradicional/clássica/iluminista no que diz respeito aos conteúdos de História previstos nestes documentos. Ao analisar as outras partes do Programa de Ensino, tais como objetivos, metodologias, competências e habilidades, identificamos que os programas não trazem uma única influência teórica. Ou seja, no Programa de Ensino, com exceção dos conteúdos de História que estão ali previstos, abre-se a possibilidades de inserção na sala de aula de narrativas sob influência do pensamento africano e moçambicano, por meio de metodologias de aula previstas neste documento e pela exigência de habilidades e competências que se querem desenvolver no estudante. Portanto, no documento do Programa de Ensino de História para ESG percebe-se que não é possível atribuir uma resposta única quanto à tipologia da História que segue tal documento. Não há, neste documento, a presença de uma linha teórica da historiografia constante ou contínua, mas sim elementos que sugerem um documento com rupturas teóricas ou, pelo menos, um documento sem harmonia entre as partes que o compõem.

No capítulo seis desta tese, através da fala dos intervenientes identificamos a prática de uso do manual escolar de História para o ESG de Moçambique. A título de sistematização conclusiva da investigação, destacamos os pontos:

- Com a fala dos **intervenientes administrativos**, é possível compreender que há um grande esforço para que os manuais escolares sejam oferecidos para a comunidade escolar e escritos de maneira adequada à cientificidade da História. Porém, salienta-se que os Programas de Ensino não são trabalhados até ao fim, porque em cada ano se recomeça no ponto em que se terminou no ano anterior; o ritmo é muito lento, os estudantes não têm acesso aos manuais por questões socioeconômicas e também há grande evasão escolar nas séries finais do ensino secundário.
- Os técnicos que conduzem o processo burocrático da seleção do manual deixam clara a afirmação de que o que dá segurança e

conduz o processo de elaboração dos manuais são os Programas de Ensino, portanto, na fala deste grupo de entrevistados, os programas e os manuais são elaborados com critérios padronizados e uniformizados para todo o Estado de Moçambique. Ainda, os manuais são elaborados e selecionados conduzidos por critérios transparentes e abertos à comunidade através editais públicos;

- Concluímos que, mesmo diante da existência de um aparato burocrático, que contempla condutas quanto à elaboração, seleção e a escolha dos manuais escolares a serem adotados em todo o sistema nacional de educação, ocorrem algumas singularidades de utilização do manual escolar;
- Apontamos duas singularidades em específico: quando os autores dos manuais escolares se guiam pelos Programas de Ensino e tomam os conteúdos curriculares de história para a composição da narrativa dos manuais, podem estes adotar linhas teóricas diversas para abordar tais conteúdos. Portanto, foge, total ou parcialmente à observação do Estado, perceber a Teoria da História/Paradigma ou pensamento que está intrínseco ou adjacente na narrativa dos manuais escolares. Neste sentido, fica à expectativa do autor do manual dar o tratamento teórico aos conteúdos. Assim, a análise aqui realizada e já mencionada no capítulo quatro anuncia a ausência de sintonia teórica entre os vários manuais escolares, mesmo sob forte pressão do aparato burocrático do Estado;
- Com relação à percepção dos **autores dos manuais escolares** sobre o processo de elaboração dos mesmos, são claras as afirmações da necessidade de ocorrerem mudanças nas narrativas dos manuais. Estas falas, são assinaladas, pelos autores, de diferentes maneiras, porém, na grande maioria com necessidade de valorizar o pensamento africano e os estudos africanos no país. Na fala dos

entrevistados, para a escrita dos manuais, os Programas de Ensino são o fio condutor a dizer o que deve e o que não deve pertencer ao manual de História. Já quanto aos Programas de ensino, mesmo havendo mudanças, reformas, ajustes de tempos em tempos, parece que tais mudanças são tímidas;

- Neste sentido, para os autores de manuais, as mudanças teóricas que embasam a escrita dos manuais sofrem negativamente a influência dos Programas de Ensino, ou seja, nos programas as mudanças são poucas e realizadas sem a escuta, o debate e a discussão com todas as partes envolvidas nos processos de ensino, o que em consequência alimenta uma desconexão. Há de se destacar, porém, que na fala dos autores, podemos perceber ter ocorrido em alguns momentos integrações e reflexões importantes quanto à inclusão do pensamento africano na narrativa dos manuais escolares, especialmente na reforma curricular de 2008. Daqui resulta a opinião dos autores: “Nós ainda temos uma visão eurocêntrica da História presente na 8ª a 10ª classes. Na 11ª e 12ª classes é a História Geral de África e aí começamos a inserir na 11ª e 12ª classe uma visão africanista da História;
- **Quanto aos professores entrevistados**, os dados das entrevistas, refletem a prática de sala de aula e, em consequência, os múltiplos contextos escolares. Assim, professores e estudantes moçambicanos têm mecanismos de aprendizagem histórica que estão, em muitos casos, a fugir da narrativa prescrita, direta ou indiretamente nos manuais escolares. Queremos dizer que, ao atender demandas de sala de aula que são carentes de recursos didáticos, inclusive de manuais acessíveis aos estudantes, os professores tendem a ensinar história seguindo apontamentos que trazem consigo das suas formações acadêmicas. Tais apontamentos por sua vez foram alimentados por concepções historiográficas bastantes sensíveis às opções teóricas realizadas pelo professor, geralmente durante a sua formação acadêmica. Tal

constatação impede, neste quesito, de darmos uma resposta adequada à pergunta de partida da tese, já que é muito provável haver nos apontamentos dos professores uma mescla de concepções quanto às Teorias da História/Paradigmas ou pensamentos que são utilizados. Na fala dos professores percebe-se uma mescla de comportamentos quanto a integrar, ter presente e utilizar o pensamento africano como base teórica dos ensinamentos históricos.

- Na opinião dos **estudantes** do ensino secundário moçambicano, o uso do manual escolar de História é diferente para determinados contextos e realidades escolares. Entrevistamos estudantes que têm acesso ao manual escolar, ou seja, os estudantes manuseiam-no, inclusive levam-no para casa para fazer as atividades, as leituras complementares e para estudar para as avaliações. Noutra realidade, que é a mais comum nas escolas moçambicanas, os estudantes apenas utilizam os manuais escolares para aperfeiçoar os conteúdos, geralmente em momentos de estudo na biblioteca e de maneira coletiva. Em ambos os casos, os estudantes relatam o recurso aos apontamentos sobre os conteúdos que são apresentados pelos professores em sala de aula. Sendo assim, as Teorias da História/Paradigmas e pensamento africano presentes nos manuais escolares não chegam aos estudantes através dos manuais em virtude do acesso e da prática dos professores.

Identificamos assim, **duas conclusões finais**:

1-Os manuais escolares moçambicanos não apresentam sintonia entre as partes que o compõem. Ocorre falta de sintonia entre o todo dos Programas de Ensino e os autores dos manuais escolares e as Teorias da História adotadas por eles na escrita das narrativas; ocorre falta de sintonia entre os manuais escolares em si, ou seja, a Teoria da História que conduz a escrita dos

manuais para determinadas classes não é a mesma para as outras classes; percebe-se que a tipologia da História é adotada de maneira singular para abordar determinados conteúdos e não todos os conteúdos, portanto, há uma mescla de Teorias da História/Paradigmas/Pensamentos nas narrativas didáticas.

Diante destes argumentos poderíamos supor existir um hibridismo narrativo nos manuais escolares Moçambicanos e tal fato, pode ser consciente ou não, identificado como um novo e inovador mecanismo de escrita didática, capaz de atender algumas das necessidades de ensinamento histórico aos estudantes a que se destinam;

2-os manuais não são acessíveis no todo aos estudantes moçambicanos a quem se destinam. A falta de acesso, por questões estruturais, socioeconômicas e de evasão escolar impede que os estudantes moçambicanos se alimentem das novas escritas teóricas sobre as suas histórias. Neste caso, as Teorias da História/Paradigmas e pensamentos não causam efeito de formação social.

Limitações deste trabalho

A investigação aqui desenvolvida é fruto de um longo, porém inconcluso processo. A tese chegou ao final de sua escrita, porém, a problemática que aqui identificamos deixou elementos em aberto. É necessário sempre dizer que a área da educação e, dentro dela, os estudos sobre manuais escolares de História em Moçambique, devem ser fruto de trabalho contínuo de investigação e construção de novas práticas.

No caso dessa tese, a incompletude está associada a duas ocorrências específicas, Inicialmente, às limitações que se impuseram, especialmente justificadas pela coleta de dados no terreno que foi reformulado tendo em vista a epidemia do COVID 19. Neste sentido, os grupos de entrevistados foram ouvidos a distância e em períodos recortados no tempo, em virtude das aulas

online os alunos e professores estavam fora dos seus ambientes e procedimentos normais de trabalho e de execução das atividades. Algumas das etapas previstas nas etapas da pesquisa de campo foram adaptadas e realizadas fora do contexto normal de funcionamento da escola, em virtude da paralisação das aulas nas escolas de Moçambique. Consideramos assim que a investigação ficou prejudicada em virtude de não termos contacto direto no terreno.

Outra limitação sentida está associada à problemática em si. Não podemos, de todo, afirmar se a falta de disponibilidade de pessoas, para falar sobre manuais escolares de História de Moçambique se deveu apenas por razões do cenário atípico causado pela epidemia de COVID-19 como mencionamos acima ou se o tema é gerador de desconforto por razões económicas, políticas e culturais.

Proposta de Trabalhos futuros.

Apresentamos algumas propostas para trabalhos futuros sobre questões que gostaríamos de ter respondido mas que por conta das limitações quanto à recolha de dados ou por conta da análise dos dados, realizamos de outra forma. Portanto, das limitações do estudo ficam ideias e proposta para outros projetos e novas abordagens:

- realizar estudos sobre matrizes de análise das narrativas didáticas (a mescla teórica que os manuais escolares já anunciam ter, especialmente quanto ao manual da 8ª e 12ª classes, potencializando tais abordagens);
- estudar mecanismo teóricos que orientam a escrita dos manuais escolares;
- analisar a pertinência de espaços coletivos de discussão e reflexão sobre o pensamento africano como mecanismo de uma escrita didática relacionada com o contexto da História de Moçambique e de consequente utilização efetiva do manual escolar.

Numa reflexão mais pessoal, fica a satisfação em ter vivenciado a aprendizagem que este estudo me proporcionou. Analisar os manuais escolares de História de Moçambique à luz das Teorias da História é uma motivação a partir das vivências que tenho, enquanto professora de História da educação básica no Brasil, ao me relacionar com os manuais escolares todos os dias.

Profissionalmente, seja como professora, seja como pesquisadora, é minha obrigação demonstrar aos autores de manuais, às editoras, aos legisladores que compõem os programas de ensino que há teorias da História, Paradigmas e conjuntos de pensamentos que devem fomentar a mudança da narrativa didática, possibilitando aos estudantes da educação básica uma formação teoricamente “libertadora”. Consegui perceber com este estudo que em Moçambique, os manuais escolares apresentam sinais consistentes da presença, “da marca do pensamento africano nas suas narrativas” e quiçá futuramente essa tal marca não esteja a estimular a escrita de outros manuais escolares mundo afora, deixando para um capítulo passado a presença unívoca das matrizes mais tradicionais e eurocêntricas.

A tempo, regista-se que muito ficou para ler, para analisar, para observar, para visitar e conversar. Nestes últimos quatro anos, no distante físico de um oceano que nos separa, as Teorias da História, os seus paradigmas, o pensamento africano e os manuais escolares moçambicanos realizaram o encontro de uma pesquisadora que ao ser professora precisa ver sentido nos conteúdos ministrados.

Ao concluir essa tese, trago à memória a inspiração inicial: “O pensamento moderno é um pensamento abissal” (Santos, 2018. p. 23).

Referências Bibliográficas

- Albuquerque Jr., D. M. de. (2007) História: a arte de inventar o passado. Bauru: Edusc.
- Alves, Luís Alberto Marques. (2016) Epistemologia e Ensino de História. Revista de História e Ensino, v.5. n. 9. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>
- Amorin, M. (1998). O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. *Arq. bras. psicol. (Rio J. 1979)*, 50(4), 79-88.
- Andrade, M. M. de (2010). Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas.
- André, M. (2016). O Que É Um Estudo De Caso Qualitativo Em Educação? *Revista Da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.753>
- Araújo, M., & Maeso, S., R. (2010). Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239–270.
- Asante, M. K. (2016). Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico Ocidental: introdução de uma ideia. *Revista Ensaios Filosóficos*. Volume XIV.
- Asante, M. K. (1980). Afrocentricity: The Theory of Social Change. Buffalo, NY, Amulefi Press.
- Bailyn, B. (1994). Sobre o Ensino e a Escrita da História: Respostas a uma Série de (1994-12-30). Montgomery Endowment Dartmouth College
- Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Barros, J. D' A. (2005) «História cultural e história das ideias», *Cultura* [Online], vol. 21 |. posto online no dia 24 março 2018, consultado o 06 julho de 2022. URL:<http://journals.openedition.org/cultura/3353>;DOI:<https://doi.org/10.4000/cultura.3353>
- Barros, J. D' A. (2011) Memória e história: uma discussão conceitual. 334. Tempos Históricos • volume 15 • 1º semestre de 2011 • p. 317-343.

- Barros, José. (2011). Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica. Lusíada. História. S. 2, n. 8. - p. 389-414.
- Barthes, R. (1988) O Rumor da Língua. Trad. Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Bessa Ribeiro, F. (2005). A invenção dos heróis: nação, história e discursos de identidade em Moçambique. *Etnográfica*, IX(2), 257–275.
- Bittencourt, Circe (Org.). (2004) O saber histórico na sala de aula. 9 ed. São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, C. M. F. (2004) Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.
- Bloch, M. (2001). Apologia da História ou o Ofício do Historiador. (Zahar, Ed.) (Edição Bra). Rio de Janeiro.
- Boaventura de Souza Santos, M. P. M. (2018). *Epistemologias do Sul*.
- Bourdé, G.; Martin, H.(1983) As Escolas Históricas. Lisboa: Publicações Europa/América.
- Bufrem, L. S., Schmidt, M. A., & Braga Garcia, T. M. F. (2006). Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR On-Line*, 22, 120–130.
- Burke, P. (org.). (1992) A escrita da História- novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp.
- Burke, P. (2010). A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos ‘Annales’. 1929-1989. 2ª ed. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP.
- Buanaíssa, E. F. (2016) O paradigma libertário de Severino Ngoenha: uma encruzilhada subversiva. In: Macedo J. R. (org.) O pensamento africano no século XX. São Paulo: Outras Expressões.

- Buanaíssa, E. F. & Paredes, M. (2018). Severino Ngoenha: política e liberdade no Moçambique contemporâneo. *Revista Opinião Filosófica*. N.º 09, vol. 01. Porto Alegre.
- Braudel, F. (1977) *Reflexões posteriores sobre Civilização Material e Capitalismo*. Imprensa da Universidade Johns Hopkins, Baltimore.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). Técnicas de análise de material qualitativo (Capítulo 11). Em *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 303– 310). Porto: Porto Editora.
- Chesneaux, Jean. (1995) *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática.
- Cardoso, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. (1997) *Domínios da história; ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cordeiro, C. S. (2015). Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis.
- Catroga, Fernando. (2010) O Valor Epistemológico da História da História. In: RIBEIRO, Maria Manuela Tavares. *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p.21-47.
- Chartier, R. (2009) *A História ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Chartier, R. (Org.) (1996) *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São. Paulo: Ed. Liberdade.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Editora: Bertrand Brasil.
- Cardoso-Silva, C. B., & Oliveira, A. C. de. (2013). Como os livros didáticos de biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade? *Ciência & Educação (Bauru)*, 19(1), 169–180. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132013000100012>

- Casali, A. M. D. (2016). Analogias Curriculares: o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil e o Ensino da História e Cultura Africana e Moçambicana em Moçambique. *Revista Teias*, 17(Ed. Esp.), 209–224. <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24826>
- Castiano, J. P. (2005). O Currículo Local como Espaço de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio - Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 1(1), 0. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=76610103>
- Castiano, J. P. (2006) O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárué, de Sussundenga e da cidade de Chimoio - Moçambique. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- Castiano, J.; NGOENHA, S. E.; GURO, M. Z. Barómetro da Educação Básica em Moçambique: estudo piloto sobre a qualidade da educação. Maputo. ISOED. Publifix, 2012.
- _____. Barómetro da Educação Básica em Moçambique: o professor, o elo mais fraco da qualidade do saber do Ensino Básico. Maputo. ISOED. Publifix, 2014.
- Cabral, M. (2005). Como analisar manuais escolares. Lisboa: Texto Editores.
- Cabecinhas, R., Lima, M. E. O., & Chaves, A. M. (2006). Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. Em J. Miranda & M. I. João (Eds.), *Identidades Nacionais em Debate* (pp. 67–92). Oeiras: Celta Editores.
- Caetano, M. (1951). *Tradições, Princípios e Métodos da Colonização Portuguesa*. Lisboa: Divisão de Publicações e Biblioteca. Agência Geral do Ultramar.
- Cainelli, M., & Tuma, M. (2008). Educação Histórica: Iniciando Crianças na Arte da Construção do Conhecimento Histórico. Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Actas das VII

- Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 229–240). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Carreteiro, M. (1997). Construtivismo e educação. Porto Alegre: Edições de Artes Médicas.
- Carretero, M., & Alphen, V. F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290–312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Carvalho, A. (2015). Discurso midiático e sociedade: Repensar a Análise Crítica do Discurso. *EID & A – Revista Electrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 9, 175–199.
- Certeau, M. de. (2011). *A escrita da história* (3ª). São Paulo: Editora Forense.
- Chaves, E. A. & Garcia, T. M. F. B. (2014) Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 2. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4305.
- Chervel, A. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229.
- Choppin, A., & Bastos, T. (2002). O historiador e o livro escolar. *História Da Educação*, 11, 5–24. Retrieved from <http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596>
- Choppin, Alain (1980). L'Histoire des Manuels Scolaires: une Approche Globale. «Histoire de l'éducation» vol. 9, n.º 1, p. 1-25.
- _____ (1992). Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette.
- _____ (2002). O historiador e o livro escolar. «History of Education Journal» vol. 6, n.º 11, p. 5-24.
- _____ (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. «Histoire de l'éducation» n.º 117, p. 7-56

- Conceição, M. T. (2017). Os Discursos da Racialização da África nos Livros Didáticos Brasileiros de História (1950 a 1995). *Educação & Realidade*, 42(1), 35–58. <https://doi.org/10.1590/2175-623661110>
- Clarence-Smith, W. (1977). For Braudel: A Note on the ‘Ecole des Annales’ and the Historiography of Africa. *History in Africa*, 4, 275-281. doi:10.2307/3171588
- Dicicco-Bloom, B. and Crabtree, B.F. (2006) The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, 40.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43.
- Fortin, M.F. (2009) O processo de investigação da concepção à realização (M. Gameiro e N. Salgueiro, Trads.) (5.^a ed.). Loures: LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas (Obra original publicada em 1996).
- Fernandes, F. e Leite, E, F., (2006) E as musas se riem: problemas sobre a meta ficcionalização da História. *Revista Língua e Literatura*, n. 28. p. 1 1-37. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.2006.114647>
- Furtado, C. A. (2016). O continente africano e a produção africana do conhecimento. *Revista Latino-Americana de Estudos Avançados*. [v. 1 n. 1 \(2016\): Dossiê História Afro-Latino-Americana](#)
- Ela, J-M. (2015) 3. Investigação científica e crise da racionalidade. Lisboa : Pedago ; Luanda : Mulemba. (Reler África)
- Ela, J.-M. (2013). Restituir a História às sociedades africanas: promover as ciências sociais na África negra. Lisboa : Pedago ; Luanda : Mulemba.
- Duarte, R. (2004) Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, n. 24, p. 213- 225.
- Gil, A. C. (2008) Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas.

- Guazi, T. S. (2021) Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, v. 2, p. 1-20.
- Gomes, N. L. (2006). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75–85. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>
- Gonçalves, Sónia P. & Gonçalves, Joaquim & Marques, Célio. (2021). Manual de Investigação Qualitativa - Conceção, Análise e Aplicações.
- González, P. M. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, 12, 135–181. <http://www.jstor.org/stable/41408122>
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41–91.
- Hébrard, Jean. (2002). Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da 210 leitura*. 1 a reimpressão Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, p.33-77.
- Hébrard, J. (2009) *As bibliotecas escolares: entre a leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República*. Campinas: Mercado de Letras.
- Huerta, Mireya L. (1999) La temporalidad y las lineas del tiempo em la enseñanza de la historia. In: Terrazas, L. H. G.; Huerta , Mireya L. *Um reto: La enseñanza de la historia hoy*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación do Estado de México/Sindicato de maestros al servicio del Estado de México.
- Hunt, Lynn. *A nova história cultural* Trad. Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- Hountondji, P. J. (2008). Conhecimento de África, conhecimento de africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (80), 149–160. <https://doi.org/10.4000/rccs.699>
- Jamal, C. (2019). Representações do colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º Ciclo do Ensino Secundário geral no período pós-independência em Moçambique. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Minho.
- Kato, Danilo & Narita, Felipe. (2021). DOSSIÊ A educação Sul-Sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais [Orgs.] Alessandro Tomaz Barbosa e Suzani Cassiani. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
- Lange, H. (2005). Reflexões sobre a utilização do manual da 9 a classe. O caso das escolas secundárias da Maxaquene e Josina Machel – cidade de Maputo (Monografia de Licenciatura em Ensino de História e Geografia). Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo
- Lopes, Júlio Bentivoglio, M. A. (2014). Oficina de lições, fonte de sabedoria: fundamentos clássicos das narrativas históricas modernas. *ArtCultura*, 14(25). Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/26196>
- Lopes, M. A. (2008) Ars Historica no Antigo Regime: a História antes da Historiografia. *Varia Historia*, 24 (40) <https://doi.org/10.1590/S0104-87752008000200018>
- Macagno, L. (2014). Estudos africanos no Brasil : uma questão de afinidades eletivas? 1, 124–137.
- Macedo, J. R. (2016) (org.) O pensamento africano no século XX. São Paulo: Outras Expressões.
- Magalhães, Olga (2002). Concepções de História e de Ensino de História. Um estudo no Alentejo. Edições Colibri: Évora. 2002.

- Magalhães, Justino (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. «Sísifo. Revista de Ciências da Educação», n.º 1, p. 5-14.
- _____. (2011). O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/UIDEF.
- Maldonado-Torres, N. (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade - Revista Crítica de Ciências Sociais, (80), 71–114. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Malerba, Jurandir (Org.). (2016) História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes.
- Mama, A. (2010). Amina Mama. In *Epistemologias do Sul* (pp. 529–560).
- Marília, G. (2016). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História : Lições da História ...? Ideias de professores e alunos de Portugal. 76–93. Revista História Hoje. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, E. (2015). A história Pensada: teoria e método na historiografia europeia do Século XIX. 1a ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
- Mazama, A. (2009) A afrocentricidade como um paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. p. 111-128
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80(2), 5–10.
- Meneses, P. (2012). Nação e Narrativas pós-coloniais: interrogações em torno dos processos identitários em Moçambique. Em A. M. Leite, H. Owen, R. Chaves, & L. Apa (Eds.), Nação e narrativa pós-colonial I. Angola e Moçambique: Ensaio. Lisboa: Edições Colibri.

- Meneses, M. P. (2016). As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*, 34(2), 338–364. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p338>
- Meneses, M. P. (2018). Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: *Epistemologias do Sul*.
- Monod, G. (1889) Les études historiques en France. *Revue Internationale de l'enseignement*.
- Mitre, E. (1997). *Historia y pensamiento histórico*. Madrid: Cátedra.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista de Educação*, 22(37), 7–32.
- Morgado, José Carlos (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora
- Mkandawire, T. (2002). Running While Others Walk: Knowledge and the Challenge of, XXXVI(2), 1–32.
- Mostafa Hassani-Idrissi. (2015) «Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc», *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En línea], DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4425>
- Moosa, E. (2018). Transições no progresso da civilização: teorização sobre a história, a prática e a tradição. In *Epistemologias do Sul 2ª edição*. Coimbra.
- Mudimbe, Valentin Yves. (2013) *A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba.
- Mollier, Jean-Yves. (2008) O manual escolar e a biblioteca do povo. In: *A leitura e seu público no mundo contemporâneo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Muller, T. M. P. (2018). Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. *Educar Em Revista*, 34(69), 77–95. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232>

- Munakata, Kazumi. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. Dossiê Contextos de recepção e interpretação de manuais escolares. 20 (50). História da Educação. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>
- Munslow, Alun. (2009) Desconstruindo a História. Tradução de Renata G. Nascimento. Petrópolis: Vozes.
- Mac Ginity, E. G. (2018) Ensino de História, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de História. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Ufrgs.
- Newitt, M. (1997) História de Moçambique. Lisboa: Europa-América.
- Ngoenha, S. (2014) “Emancipação” In: SANSONE, L. & FURTADO, C. (Orgs). Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala portuguesa, Bahia, ABA Publicações.
- Ngoenha, S. (1991) Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica. Porto: Salesianas.
- Ngoenha, S. (2018). Resistir a Abadon. Maputo: Paulinas.
- Ngoenha, S. E. (2000). Estatuto e Axiologia da Educação. Maputo: Imprensa Universitária da UEM.
- Noiriel, G. (1996). “La crise des paradigmes”. In: Sur la “crise” de l’histoire. Paris: Éditions: Belin, pp. 123-171.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Areal. Editores.
- Pacheco, J. A. (2005). Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, L. R. (2011). A história como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da história. História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 1, p. 149-165, jan./jun.
- Patacho, P. (2019). A investigação científica na África contemporânea A investigação científica na África, 6(11), 333–340.

- Pereira, J. L. (2002). L'Histoire dans l'enseignement général (de la huitième à la dixième classe) na Mozambique: l'analyse des programmes et manuels de l'enseignement de l'histoire (Dissertação de Mestrado). Université Caen-Normandie, Caen.
- Pingel, F. (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. 2.^a ed. Paris/ Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Pinto, L. R. (2011). A história como jogo: contribuições de Michel Foucault para o ensino da história. *História & Ensino*, 17(1), 149–165. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2011v17n1p149>
- Poth, J. (1997). La conception et la réalisation des manuels scolaires: initiation aux techniques d'auteurs. Paris: UNESCO.
- Prost, A. (2014). Doze lições sobre a história. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. El Giro Decolonial. Reflexiones Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global, (134), 93–126. Retrieved from <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Ricoeur, P. (1983) *Tempo e Narrativa 1. A intriga da Narrativa Histórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- _____. (2010) *Tempo e Narrativa 2. A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- _____. (2010) *Tempo e Narrativa 3. O tempo narrado*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Richards, T., & Richards, L. (1991). The NUDIST Qualitative Data Analysis System. *Qualitative Sociology*, 14(4), 307–324.
- Rodrigues, M. V. (2012). Tratamento e Análise de Dados (Capítulo 9). Em H. C. Silvestre & J. F. Araújo (Eds.), *Metodologia para a Investigação Social* (pp. 171–210). Lisboa: Lisboa Editora

- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37–50.
- Rüsen, J. (1993) Historical narration: foundation, types, reason. In: Studies in metahistory. Pretoria: Human Sciences Research Council. p. 3-14
- _____. (2007) História viva: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- _____. (2006) Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta-Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez.
- _____. (2010) O Livro Didático Ideal. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estêvão, orgs. — Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 109-127.
- _____. (2011) Narratividade e objetividade nas ciências Históricas. Textos de História. *Revista Do Programa De Pós-graduação Em História Da UnB.*, 4(1), 75–102. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27733>
- _____. (2012) Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores.
- _____. (2014) Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélío Schneider. Petrópolis: Vozes.
- Sales, V. (2011). (Org.) Os historiadores. São Paulo: Editora da Unesp.
- Santos, B. de S. (2007) Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.
- Santos B. & Meneses Ana Paula (org.) (2018) Epistemologias do Sul. 2ª ed. Portugal, Almedina, CES.
- Santos, Júnior João Samuel (2018). Análise das vicissitudes da organização do saber e dos problemas de elaboração do currículo do Ensino Básico de Moçambique.

Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 4, n.1, p. 27-43.

Sanches P., R., & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126. Acesso: em 06 de novembro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200008&lng=pt&tlng=pt.

Saviani, Demerval. (2019). Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica 1(16):e8218
DOI:10.15628/rbept.2019.8218.

Sena, A., & Reis, C. (2017). Rüsen e a Teoria da História como ciência, 1-8.

Seguin, Roger (1989). L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique. Paris: UNESCO

Selimane, R. (2015). A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática. (tese de doutoramento) São Paulo: PUC.

Schmidt, M. A.; Garcia, T. B. (2007) O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do sequestro da cognição histórica. In. SCHMIDT, M.A./GARCIA, T.B. Perspectivas de Investigação em Educação Histórica. Curitiba: UFTPR

Schmidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. de R. (org.). (2010). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & MARTINS, Estevão de Rezende (org.). (2016) Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores.

Slenes, R. W. (2010). A importância da África das Ciências Humanas. *História Social*, 2(12), 19–32.

- Sousa, M. J., de Carvalho, M. M., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Pactor-Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Souto, A. N. D. E., Africanos, C. D. E., & Mondlane, U. E. (2012). Memory and Identity in the History of Frelimo : Some Research Themes, 280–297.
- Standford, M. (1986). *The nature of historical knowledge*. Oxford: Blackwell.
- Standford, M. (1998). *An introduction to the philosophy of history*. Oxford: Blackwell.
- Vala, J. (1986) A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, M., *Metodologia das Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Afrontamento.
- Vansina, J. (1978 a) "For Oral Tradition (but not against Braudel)". *History in Africa*, 5, 351-6.
- Veyne, P. (1971) *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Edu. du. Seuil
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Wesseling, H. (1978). The Annales School and the Writing of Contemporary History. *Review (Fernand Braudel Center)*, 1(3/4), 185-194. Retrieved July 26, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/40240779>
- White, H. (1994). *Trópicos do discurso; Ensaio sobre a crítica da cultura*. Trad. Alípio Correia de F. Neto. São Paulo: Edusp.
- _____. (1994) Teoria Literária e Escrita da História. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 21-48.
- _____. (1992) *Meta-História: A Imaginação Histórica do Século XIX*. Trad. José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp.
- Valls Montes, R. (2001) Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 13, n. 29-30, p. 95-100.

Vala, J. (1999). *Análise de Conteúdo*. Em A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10.a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Valadares, J. (1999). A ideologia dos manuais escolares. Material do Congresso Actas Portugal. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Valadares, J. (2000) A importância epistemológica e educacional do “Vê” do conhecimento. Actas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa: Universidade Aberta

Zamparoni, V. (2007). A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro.

Ciência e Cultura, 59, 46–49. Retrieved from

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252007000200018&nrm=isso

