

Preço: 60,00MTn



Faculdade de Ciências Sociais
Rua Comandante Augusto Cardoso nº 135
Tel.: 21-320860/2 Fax: 21-322113

Síntese

**Antropologia, Filosofia,
Geografia e História**

Síntese Síntese Síntese

Ano I Número 4

Síntese Síntese Síntese Sí

Síntese

**Antropologia, Filosofia,
Geografia e História**

Ano I Número 4

Ficha Técnica

Coordenadores

Prof. Doutor Hipólito Sengulane

dr. Jorge Jairoce

dr. Apolinário Malauene

Financiadores: BLEgeografia/GAPDEC, FILDI e HIPOGEP

Título: REVISTA SÍNTESE (Publicação Trimestral)

Capa: Sérgio F. Zimba

Arranjo Gráfico: Sérgio F. Zimba

Impressão: DINAME

Tiragem: 500

Propriedade: Faculdade de Ciências Sociais

Endereço: Rua Comandante Augusto Cardoso, nº 135, Telef.: 21306711 Fax: 21306711

Registo: DISP. REGº/GABINFO-DEC/2006

ÍNDICE

Resumo	4
Novas publicações	4
Dossiers temáticos da área de Antropologia	4
A Kutchinga: para uma mitigação de riscos individuais e colectivos em novos contextos existenciais através de uma educação híbrida	4
Dossiers temáticos da área de Geografia	11
Em torno da posição de Geografia como disciplina independente	11
Turismo e desenvolvimento local	14
Dossiers temáticos da área de História	19
A emergência dos goeses em Moçambique: notas soltas	19
Algumas considerações sob o ensino primário no território sob a administração da Companhia de Moçambique 1911 - 1926	24
Museus e ensino de História	26

RESUMO

A Revista Síntese apresenta, neste seu quarto número, mais artigos de pesquisa efectuados pelos docentes da Faculdade de Ciências Sociais. Na área da Antropologia destaca-se o artigo: “A Kutchinga: para uma mitigação de riscos individuais e colectivos em novos contextos existenciais através de uma educação híbrida”, do dr. Duarte António Himua. Na área de História fazem parte deste número: “A emergência dos goeses em Moçambique: notas soltas”, do Mestre Lázaro Impuia; “Algumas considerações sobre o ensino primário no território sob a administração da Companhia de Moçambique, 1911-1923”, do Mestre Filipe Pitrosse e “Museus e ensino de História”, do dr. Jorge Jairoce. Na área de Geografia fazem parte os seguintes artigos: “Em torno da posição da geografia como disciplina independente”, do Mestre Januário Língua e “Turismo e Desenvolvimento Local”, do Mestre José Júlio Júnior Guambe. □

NOVAS PUBLICAÇÕES

A Direcção Científica da Universidade Pedagógica e a Faculdade de Ciências Sociais lançaram, no dia 03 de Maio de 2007, na Pensão Martins, o livro da autoria do Prof. Doutor Hipólito Sengulane, intitulado: “Das primeiras economias ao nascimento da economia-mundo”. O livro faz uma incursão ao mundo da História Económica, desde as economias das primeiras comunidades humanas até à formação da economia-mundo. A base da abordagem do autor sustenta-se no princípio da necessidade, ligada a criação, produção, reprodução e desenvolvimento de sistemas vitais, conduzindo à percepção de que o acto de fazer cultura coincide com o de fazer a economia. Por esta razão, a obra aborda também sociedades que não têm sido alvo de análise pela historiografia eurocêntrica.

À Direcção Científica da Universidade lançou, por sua vez, a obra “Aulas Inaugurais”, no dia 25 de Maio, no Centro de Conferências Joaquim Chissano, na II Sessão Alargada do Conselho Académico. Este livro é constituído pelas orações de sapiência proferidas, nos últimos tempos, por docentes da Universidade nas diferentes delegações da U. P. □

NOVAS GRADUAÇÕES

O professor José Julião da Silva concluiu o seu Doutoramento na Universidade de Poitiers, em França, na área de Geografia com um tema relacionado com o turismo.

O professor Juliano Neto de Bastos, do Departamento de História, concluiu o seu mestrado em Educação na Universidade Witwatersrand, Johannesburg, na África do Sul.

DOSSIERS TEMÁTICOS DE ANTROPOLOGIA

A Kutchinga: para uma mitigação de riscos individuais e colectivos em novos contextos existenciais através de uma educação híbrida.



Duarte António Himua¹

A necessidade da relação entre a educação formal e tradicional, no caso concreto da cerimónia de purificação sexual (“Kutchinga”), são as reflexões produzidas pelo autor no presente artigo.

Em Moçambique existem grandes contrastes sociais que, de acordo com Mazula (1995:123), situam-se ao nível demográfico, económico, linguístico e religioso. Tais contrastes remetem-nos a fazer uma pequena reflexão face às realidades actuais, tal como o papel e, fundamentalmente, a importância do uso de um sistema híbrido de educação, com o fim de mitigar riscos individuais e colectivos face a certas práticas locais existentes no universo cultural moçambicano.

O presente artigo procura situar possíveis marcos

¹ Licenciado em Ensino de História e Geografia. Docente de Antropologia Cultural afecto ao Departamento de Antropologia.

de um diálogo constante entre a educação formal e informal, que potenciados, sejam capazes de terem um impacto significativo na redução do risco individual durante a prática da “*Kutchinga*”, isto é, uma prática de “purificação” *post-mortem*, que consiste na realização de relações sexuais, entre um cônjuge viúvo com um familiar de um indivíduo falecido¹. De facto, após a morte de um indivíduo casado na área cultural tsonga, situada a sul do rio Save, tem se praticado essa “purificação”² ao membro viúvo e que, muitas das vezes, resulta em sororato/levirato, com implicações inesperadas sobre a saúde individual e colectiva. É neste âmbito que nos propomos encontrar as balizas da educação formal que influenciem na reorientação da prática de tais ritos de “purificação sexual”.

Alguns pressupostos teóricos

A educação formal e sua relação com o universo cultural moçambicano, com impacto inibidor na prática de “purificação através do sexo”, constitui um tema cuja abordagem, em nossa opinião, deve partir de alguns pressupostos conceptuais de BERTRAND (1991), CEZERILO (2002) e CASTIANO (2005) que nos fornecem subsídios sobre os pontos de contacto entre a relação Educação e Cultura, e de CISCATO (1987) e JUNOD (1966), que conferem subsídios sobre os ritos de purificação.

Se tomarmos em conta que a educação formal é parte da educação “geral”, assente em princípios teóricos e práticos, consubstanciados em sistemas de ensino, cujos programas bastante elaborados constituem os guiões do ensino/aprendizagem, e a educação informal assente em normas e princípios consuetudinários, transmitidos através da oralidade, de geração em geração, partindo dos pais e envolvendo o ambiente social, veremos que as “*situações de ensino são frequentemente híbridas; elas são uma mistura de cultura escolar, que é o que fazem os professores e os alunos na escola, e de cultura autêntica, esta, a dos práticos na vida real*” (BERTRAND, 1991:110). Ora, tanto a educação formal como a informal convergem no importantíssimo aspecto que é o da socialização do indivíduo como pessoa. Essa socialização inicia, como vimos, com o processo informal de educação, desde os primeiros

momentos de existência, no seio da família que, em Moçambique, apesar de uma série de transformações sócio-culturais a que ela está sujeita actualmente, continua a condicionar a formação, em grande medida, da criança (CEZERILO, 2002:27).

Entende-se, portanto, que na educação formal o professor dá continuidade à formação da personalidade da criança, auxiliando-a a descobrir quem ela é. O professor deve satisfazer, por isso, as necessidades psicológicas fundamentais da criança nomeadamente a segurança, o sentimento de pertença, o amor, o respeito e a estima (BERTRAND, 1991:30). Entretanto, para esse sistema formal, BERTRAND (1991) apoiando-se em BROWN, COLLINS e DUGUID sustenta que a aprendizagem, tal como é determinada pela cultura escolar actual, é sem dúvida, incompleta e sem adaptação ao mundo real. Isto é, a aprendizagem actual tem um problema: ela age como se o conhecimento existisse por si mesmo, fora de qualquer contexto sociocultural; ela não tem em conta o contexto cultural de onde o conhecimento se origina, não se preocupando com o contexto social onde os conhecimentos adquiridos na escola serão aplicados. Por conseguinte, torna-se necessário fazer com que os conhecimentos saiam do seu contexto escolar, sejam colocados no seu contexto original e, então, se passe a ensinar as características culturais na origem destes conhecimentos, auxiliando-se de actividades autênticas, isto é, de práticas comuns da cultura.

APPLE (2000:35), liga a visão da competição internacional severa, através da qual as escolas se preocupam apenas na produção de uma força de trabalho suficientemente habilitada, adaptável, flexível, isto é, a visão das escolas como produtoras de “capital humano”, a uma agenda cultural igualmente crucial relativa à lógica social que guia nossa conduta diária. Em contrapartida, BERTRAND (1991) citando MORIN sustenta que é “*necessário substituir uma cultura de competição e agressão que governa actualmente as relações mundiais por uma consciência ecológica da solidariedade*” (30).

É essa solidariedade para com a natureza que deve ser alargada às culturas particulares cujos rituais parecem, hoje em dia, pôr em causa a existência humana em geral e de algumas sociedades em par-

² Uma prática idêntica é feita entre os Alómuè e entre os Amakhuwa (*omurapa Namukhweli*) e entre os shonas, nomeadamente Cisena, Cimanyka (*Pita kufu*) e Xindau (*Utaka*). Num espírito comparativo, servimo-no-emos de um ritual idêntico, praticado entre os Alómuè.

ticular, se tivermos em linha de conta o alastramento do vírus do HIV/SIDA, em África, em geral, e em Moçambique, em particular. De facto, CASTIANO (2005) afirma que:

“O alastramento do vírus do HIV nos anos oitenta, mas principalmente na década de noventa, é o elemento novo que deve entrar no debate sobre a “massificação” ou, se quisermos, no projecto de Educação para todos. E isto é particularmente importante para os países africanos que se encontram à beira de um holocausto total se nos próximos anos não se descobrir uma cura definitiva e se não se intensificarem as campanhas de consciencialização, de prevenção e, sobretudo, se as drogas retrovirais não forem postas ao alcance dos mais pobres” (26).

Esta situação tem provocado movimentos desusados, hoje em dia, englobando todos os sectores da sociedade visando inverter a marcha dos acontecimentos. Esses movimentos, podendo ser geradores daquilo que CASTIANO (2005) considera “*conflitos produtores de novas transformações socioculturais*” (85) positivas e, por conseguinte, “*novos estágios de vida*” (85), deve, no entanto, ter sempre em conta os contextos sociais, na medida em que cada grupo humano que vive numa determinada área cultural tem desenvolvidas “*formas de pensamento, de agir, assim como a sua própria autodefinição ontológica.*” (85)

Ora, impondo-se-lhes mudanças radicais, esses grupos poderão considerar a acção como uma violência, como uma acção premeditada para coarctar a sua cultura. É necessário, por conseguinte, uma conciliação “negocial” entre a educação formal e a educação informal que, no caso moçambicano, e dependendo dos contextos sociais (campo e cidade), está com uma forte dose da educação tradicional.

Apesar disso, prafraseando CASTIANO (2005:85), fica claro que, a escola, hoje em dia, tornou-se o agente de socialização com mais similaridades internacionais, através do seu sistema de educação. Todavia, o sistema de educação moçambicano que, desde os primórdios da independência, vem, como aponta o mesmo autor, conhecendo alterações mais ou menos profundas, e esforçando-se pela moçambicanização da escola, deverá tornar-se o espaço privilegiado para pôr o universal e o local em debate (*Id.*) De acordo com o pensamento do autor que vimos citando, esse debate que confere à educação moçambicana a dimensão

global, deverá defender que os valores e saberes ancestrais entrem na escola, privilegiando a necessidade de se exercer uma “*vigilância contra os elementos e as tendências de uma globalização imperialista cultural*” (85).

Resumindo, diríamos que, apesar das actuais tendências globalizantes da educação formal incidirem apenas sobre a produção do “capital humano” (suficientemente habilitado, adaptável, flexível), existe uma agenda cultural igualmente crucial que deve guiar nossa conduta diária. Essa convergência das duas agendas na educação resulta, frequentemente, em situações de ensino que são híbridas (caracterizando-se pela mistura da cultura escolar e da cultura autêntica).

Relacionadas com a cultura autêntica vamos debater algumas concepções teóricas sobre os estados de impureza, em que se pode encontrar um homem individualmente e/ou o grupo em que está inserido como um todo. O indivíduo, nas sociedades tradicionais, tem a condição de reconhecer o seu “estado de impureza” e quão isso poderá, eventualmente, pôr em risco de contaminação toda a sua comunidade, pois, através da educação tradicional ele adquiriu um conjunto de valores culturais, costumes e tradições que permitiram a sua integração social e cultural.

Diferentemente da educação formal que ministra a cultura escolar, a educação tradicional, de acordo com GOLIAS (1993:13), apesar de responder a tripla integração (pessoal, social e cultural) do indivíduo, ela dá maior importância à integração social e cultural, pois, a educação tradicional das crianças e jovens é responsabilidade de todos: a família, o clã, a aldeia inteira.

É essa educação, cujo projecto de integração social inicia em casa, com a mãe da criança, que tem expressão máxima nos ritos de iniciação. Nestes, “*a educação dos jovens é confiada a alguns membros designados pela colectividade.*” (GOLIAS, 1993:16) Nesta “escola”, aos jovens são-lhes transmitidos pelos adultos os segredos da família, do clã e da etnia para os preservar (*Id.*).

Para GOLIAS (1993), “*o adolescente forjado na iniciação é um homem completo: ele tem da sua vida e da sua sociedade uma ideia clara e corrente; sabe o que os outros dele esperam e o que é que ele deles pode esperar.*” (17) Deste modo, e continuando a citar

GOLIAS (Ibid.), entende-se que o jovem assim educado fica consciente, que sobre ele, nascido como “*a expressão da presença dos antepassados no seio da comunidade*” (17), predomina o interesse da colectividade. A predominância do interesse da colectividade sobre o indivíduo constitui o aspecto fundamental das redes que se estabelecem entre os membros da comunidade entre si, e entre eles e os seus ancestrais, regulando as suas relações, para o cumprimento de deveres e obrigações impostos no seu quotidiano.

O processo de “Purificação” através do sexo por morte do cônjuge

A morte, este fenómeno sempre presente entre os seres vivos, teve, ao longo do tempo, várias concepções. Várias acepções são dadas (Mondin, 2005), desde a “*cessação do processo vital em organismos vivos*” (307) (no sentido amplo), passando pela “*dissolução da estrutura molecular necessária para o fenómeno de vida*” (307) (linguagem da biologia molecular) até “*a separação da alma e do corpo*” (307) (ponto de vista filosófico e linguagem do senso comum). Mondin (Ibid.) sustenta que a grande maioria de filósofos, desde Platão até Kant, “*não considera a morte como a extinção de todo o homem, mas apenas de uma parte, o corpo*” (308), sendo que a outra parte, a alma, “*continua a subsistir no mundo dos espíritos*” (308).

Essa crença na sobrevivência da alma depois da morte, entre os africanos, em geral, e da África Negra, em particular, constitui “*um dos pontos fundamentais do seu património cultural*” (Id.). Entre os moçambicanos, principalmente das comunidades rurais, acredita-se que quando morre um membro da família, o seu espírito continua acompanhando os vivos, podendo ser um antepassado tanto protector como perseguidor, com maldições, enfermidades, etc.

Esse fenómeno pode ser entendido lendo Gennep (1960) que, ao abordar os ritos de passagem aponta que o cadáver está no estado “liminar”, numa fase intermédia, em que as características do sujeito ritual (transitante) são ambíguas – ele passa através de um

domínio cultural que tem pouco ou quase nenhum dos atributos do passado, ou do estado futuro. E como defende CISCATO (1987:90), ele é ambíguo; é a pessoa em transição que está para tornar-se outra coisa ou entrar definitivamente noutra estado, mas que ainda não é uma coisa nem outra – é impuro e, por isso, carregado de força perigosa.

JUNOD (1996) sustenta que entre os Tsonga, a morte (*lifu*) não constitui somente um acontecimento triste, um grande momento de dor pela perda do defunto, mas também “*uma origem terrível de contaminação que põe todos os objectos e todas as pessoas que estiveram em contacto com o morto, todos os parentes, mesmo os que vivem muito longe e trabalham (...), num estado de impureza*” (143).

É importante referir que pessoas nesses estados são um perigo e transmitem o perigo aos outros, em virtude do carácter colectivo da educação tradicional não permitir nem a separação da vida mundana da do “além” nem a particularização dos comportamentos individuais.

A morte de um cônjuge numa família constitui um grande embaraço e contaminação dos membros em luto. Essa impureza atinge também todos os presentes, incluindo os objectos com que o defunto tinha contacto em vida. Em função do estatuto social do indivíduo, essa impureza pode estender-se a mais pessoas, pressupondo-se que, no caso de um ex-chefe da aldeia, toda a aldeia fique também em “estado de contaminação”. Se tivermos em linha de conta que o cadáver é considerado impuro³ e, portanto, constitui para as comunidades rurais factor de perturbação, logo, todos aqueles que estiveram em contacto com ele (o cônjuge em primeiro lugar, os filhos, os irmãos, os demais parentes, os coveiros, os objectos da casa e toda a aldeia se for um chefe) encontram-se no estado de impureza. A enfatizar este aspecto, JUNOD (1974) explica que:

“... esta maldição ou impureza contamina os objectos que devem ser purificados por aspersão (*phunga*). Mas afecta também, ainda profundamente, a aldeia considerada como um todo (*muti*), organismo que é a base

³ Esta realidade está presente em outros grupos sociais de Moçambique. Por exemplo, para além da morte, encontramos situações entre os Alómwè que deixam as pessoas na impureza, isto é, que as tornam impuras, nomeadamente: o parto, a menstruação, a gravidez, as iniciações, uma doença grave e prolongada. Para CISCATO (1987), nestas situações a pessoa está no “*intchupin*” (na poeira) e, por isso, “*n'mwikhon*” (na proibição, na abstenção de certas coisas), a causa de algo que está acontecendo, de um devir, pois, caracterizam-se por serem uma transição, um estado indefinível. É assim um tempo no qual a pessoa está mudando, morrendo em relação a uma situação para renascer noutra.

de toda a sociedade tsonga e que tem uma própria vida, uma vida colectiva. É esta vida que deve ser purificada.”(190)

É daí que quando morre um dos cônjuges num casal são necessários vários rituais, por forma a integrar esse espírito no mundo dos antepassados protectores e, um dos ritos que intervêm para a integração dos defuntos é a “purificação” da família através da actividade sexual”, isto é, a “*Kutchinga*”, entre os Tsonga.

De acordo com Meirinho MADIJANE⁴, “*Kutchinga*” é o acto de purificação numa família quando, num casal, um dos cônjuges perde a vida. Assim, a purificação direcciona-se ao viúvo ou à viúva, aos filhos, à casa, aos bens e às famílias das duas partes. MADIJANE sublinha que a não realização destes ritos, implica a eclosão de enfermidades, quando os membros adultos recomeçarem as relações sexuais, depois do interregno lutuoso. É assim que ele sustenta que no “*muti*”, durante todo o luto, e mesmo durante os últimos dias do enfermo, na situação em que a morte do chefe fosse eminente, toda a relação sexual era interdita, porque a aldeia estava num estado de contaminação (*muti yiwutrumele*). Em contrapartida, essa relação sexual não podia ser normalizada sem a purificação colectiva, pois, sobre ela pairava uma perturbação, uma impureza que causaria enfermidades e/ou mais mortes⁵. A preocupação dos habitantes do “*muti*” é tal que fica clara na citação seguinte:

“Algumas semanas depois do enterro, todos os habitantes casados da aldeia se reúnem, estando os homens de um lado e as mulheres do outro. Combina-se a ordem porque os diferentes pares devem praticar o acto

purificador. Interrogam-se mutuamente, para saber se ambos o observaram devidamente a “lei de continência”. Se um confessa ter pecado (kudoha), esse é que começa. Se pecou e não o confessa, este cai em grande culpa. Ele próprio sofre pela sua má acção, porque é considerado como ayive nzaka⁶, e não é de se espantar se começar a tossir, emagrecer e morrer de consumação.” (JUNOD, 1974:190)

Para Raquel BATA⁷, “*Gu hambelela nyu hamba gufa*” é um acto familiar e obrigatório porque, não acontecendo, não haverá paz e boa saúde nessa família⁸. De acordo com José SAMBOCO⁹, para as(os) viúvas(os) recomeçarem as relações sexuais é necessário *kutchinga ndzaka* sob pena de contraírem tuberculose (*mavabzi ya ndere*) que culminará com a morte.

Ora, na cerimónia de *kutchinga* depreende-se esse dever ambivalente, que é, ao mesmo tempo, individual mas com uma responsabilidade de interesse colectivo, envolvendo toda a comunidade e os seus antepassados. Na comunidade, um adulto falecido torna-se imediatamente um antepassado. E é este antepassado que, para se tornar em espírito protector, é necessário integrá-lo através da purificação da família.

A este respeito, RIBEIRO (1998), sustenta que quando morre um marido (“*munumuzana*” em xironga), “*a mulher entra na palhota, deita tabaco no chão junto da cabeça do morto e diz: Ntirho wu helile. Loko va thakula va pfumelele. Unga tiki, unga yali, ungasukeli maxaka ya wena hi xiviti (a cerimónia acabou. Tente ser transparente até a sua sepultura. Não crie obstáculos à sua família, não guarde rancor).*” (109). Se for uma mulher que morreu, é o marido ou a sogra quem realiza este ritual. Entre os ronga, inicia assim o processo da purificação, que vai culminar com as relações sexuais do cônjuge

⁴ MADIJANE, Meirinho: entrevista, Maputo, 2007.

⁵ Se recorremos ainda ao grupo social Lómwè, encontramos uma prática similar. A violação de um tabu (*mwikho*) suja, estraga o mundo (*osùlula, ovirikanya, onánariha elàpo*) e para isso a natureza pode apresentar indícios ou sinais exteriores da impureza. Por exemplo, o surgimento de uma cobra com duas cabeças (*etchòka*) é, para aquele grupo social, uma forte anomalia embaraçosa (*malàvi*), porque é um fenómeno incatalogável, fora de qualquer esquema, *othàta wa elàpo* (brincadeira da natureza). Por isso, para os Alómwè, encontrar *etchòka*, constitui uma grande inquietação, porque faz pensar em algo desordenado (uma desgraça, um acontecimento fora do normal). Assume a mesma qualidade do cadáver (*murùtchu*).

⁶ “*nzaca* é uma maldição, impureza, que afectando os membros da família, objectos, ou aldeia implica diversas enfermidades que culminam com novas mortes.”

⁷ BATA, Raquel: Entrevista, Maputo, 2007.

⁸ MADIJANE, BATA, SAMBOCO todos são unânimes em afirmar que a não realização de *kutchinga* faz incorrer em problemas graves de doenças na família após a retoma das relações sexuais, enquanto em JUNOD (1974) vimos que esse perigo está latente no *Muti* como um todo.

⁹ SAMBOCO, José, Entrevista, Maputo, 2007.

vivo com o familiar (irmão) do defunto, logo depois de cumprido o período de luto.

Como se pode depreender, esse perigo, sempre presente nestas situações, é superado apenas com a realização dos “ritos de purificação”. De acordo com CISCATO, “O termo purificação está relacionado com o ‘impuro’. O impuro é tudo aquilo que está ‘fora do lugar’ (desordenado em relação ao modelo de ordem que uma dada cultura tem.” Isto é, o impuro é aquilo que não é claramente catalogável, porque contém uma mistura ou porque ainda não está fixo, normalizado. É impuro aquilo que não pertence a uma categoria que permita um relacionamento sem equívocos (1987:90). Daí que CISCATO (1987), GENNEP (1960) e TURNER (s/d) sustentam que na mesma condição de impureza estão todas as pessoas em situação de passagem, as quais estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimonial, até que o processo chegue ao fim, fixando e reintegrando a “passageira” na normalidade.

Para tal entende-se como “*ritos de purificação (...)* aqueles que consistem em reparar os efeitos de um contacto (directo ou indirecto) com a impureza, contacto esse suscitado, quer pelo toque, quer pela visão, quer pela palavra ou por qualquer mediação.” (MAISONNEUVEL (s/d:35). Isto porque “*o risco se propaga por contacto com o ser ou objecto factor da perturbação*” (Id.).

Quando a impureza acaba as pessoas põem um sinal social da normalização atingida (vestido bonito, lavar-se ou preparar festas com bebida)¹⁰.

Possíveis práticas para impedir riscos individuais e colectivos sem abolir a “Kutchinga”

Tal como ficou acima fundamentado, a supressão de uma prática pode ser interpretada como sendo uma agressão a um ecossistema sócio-cultural determinado, com consequências imprevisíveis. Em contrapartida, estamos cientes que a manutenção da “Kutchinga” nos moldes actuais, num contexto em que há uma larga difusão de doenças de transmissão sexual poderá aumentar as possibilidades de propagação das mesmas. Perante este impasse, cremos haver necessidade de se encontrar uma saída “negocial” entre a “Educação formal e tradicional”,

por forma a contornar-se o risco de contaminação pelas DTS’s, incluindo o HIV, sem ferir, no entanto, a educação tradicional das comunidade. Ao que nos parece, actualmente, analisa-se a prática de “kutchinga” evidenciando o paradigma do risco individual, não tendo em linha de conta o risco colectivo que a não realização desta cerimónia pode desencadear. Essa escolha parece-nos infeliz.

A sobrevalorização do paradigma do risco individual constitui, a nosso ver, uma educação com base em contra-valores ou seja, da negação dos valores tradicionais (CASTIANO, 2005), pois, como nos referimos anteriormente, na educação tradicional inculca-se nos jovens “*a predominância do interesse da colectividade sobre o individual.*” (GOLIAS, 1993:17). Aliás, (GOLIAS, Ibid.) referindo-se a LIKIMBA e SHKALL sustenta que a ausência da predominância do interesse colectivo sobre o individual, “*entre um bom número de dirigentes africanos constitui hoje o grande problema de gestão com o qual se confronta a África*”, pois, muitos programas caem em falência “*pelos desvios dos dinheiros e uma gestão financeira má e ruinosa.*” (17)

O desenvolvimento de contra-valores tem uma experiência deveras não muito feliz também em Moçambique, aquando da vigência da doutrina de formação do “Homem Novo”, que era o modelo de um sistema de educação que concebia “*a negação de valores que eram*” considerados, entre outros atributos, “*sequelas da sociedade tradicional*’...” (CASTIANO, 2005:80-81) Aliás, a montagem de um sistema de educação sem fundamentos culturais objectivos resultou em um insucesso do modelo.

A este respeito GOLIAS (1993) analisando a educação, nos primeiros anos de independência, questiona se “*não seria um erro falar de uma educação revolucionária em Moçambique sem conhecer e compreender profundamente os valores culturais do Povo Moçambicano veiculados através da chamada educação tradicional.*” (11)

A partir destas concepções somos da opinião de que a prática de “Kutchinga” deve ser analisada inserindo o paradigma do risco individual no aspecto do risco colectivo, pois existem pormenores que não observados poderão causar maiores danos sociais que

¹⁰ Entre os Alómwè, os processos de “fortificação da criança” (*omwákulèla mwana*), da iniciação feminina do (*Emwálí*), da iniciação masculina (*osileiwa*), do fim do luto (*masála*), encerram os períodos indefinidos.

o risco individual da possível contaminação em DTS's e ou HIV, risco esse, que a nosso ver, pode ser contornável pela via de “negociação”, se não vejamos:

- A eliminação da prática de “*kutchinga*” supostamente garante a eventual transmissão de doenças sexualmente transmissíveis (DTS's) incluindo o HIV/SIDA, aos indivíduos designados pelo grupo para o purificarem através das relações sexuais com as viúvas/viúvos. Contudo, expõe-se todo um grupo familiar e/ou uma aldeia inteira à “contaminação cultural”. Isto é, a ausência do rito de purificação sexual, leva o grupo a crer que está exposto às doenças e esta convicção poderá, de facto, enfraquecer os seus sistemas imunológicos levando-os, eventualmente, a contraírem enfermidades como tuberculose e até causando-lhes a morte;

- A eliminação da prática de “*kutchinga*” fará com que as viúvas dos defuntos fiquem desprotegidas com a conseqüente perda da herança dos maridos falecidos, aumentando o número das pessoas na pobreza absoluta;

- A eliminação da prática de “*kutchinga*” fará com que as crianças, que teriam a protecção de um “pai” (no sistema classificatório de designação), sintam-se órfãs de verdade, e corram o risco de engrossar o número dos meninos da rua, em caso de a sua mãe se unir a um outro marido de outra linhagem, e que, como muitas vezes acontece, não queira tomar conta dessas crianças;

- Caso mais grave ainda, com a eliminação de “*kutchinga*”, é a reconciliação com o antepassado falecido que, eventualmente, não vai ocorrer, podendo ele transformar-se num espírito perseguidor da família e não protector, como é corrente pensar-se nas comunidades rurais guiadas pelo pensamento endógeno;

- É possível manter esta prática, mas ao mesmo tempo, garantir a protecção dos intervenientes directos no acto sexual. Para isso, seria necessário divulgar práticas alternativas que já existem em certas regiões do país. Por exemplo:

. Em caso da morte de um homem adulto, o seu filho casado pode purificar a família, ele mantendo as relações sexuais “exigidas” com a sua própria esposa, na casa do defunto, seu pai, e, no dia seguinte, a sua esposa preparando chá e outros alimentos com a água com que se lavou o pano usado na limpeza dos órgãos após o cóito, misturando-se-lhe medicamentos previamente preparados por um *nyanga*, alimentos esses que serão servidos a todos os parentes presentes, não se esquecendo de conservar um pouco de massa/papa para os ausentes, os quais serão servidos, no seu regresso, um pouco dessa papa, antes de comerem ou beberem seja o que for;

. Entre os *Alómwè*, a purificação da viúva (o) faz-se através de banhos de um medicamento chamado *nayòwolo* sob acompanhamento de um “*Namùku*” (curandeiro), e os objectos e alimentos são purificados através da fervura em água com essência de um medicamento chamado “*nikàkho*” ou “*nikàkhwi*”;

. Entre os “*xitswa*”, usa-se uma mistura de folhas de plantas preparadas por um “*nyanga*”, a mais importante das quais chama-se “*makala ziyile*”, em substituição da prática sexual.

Como se depreende, existem formas de contornar aquele momento do acto sexual, mas manter todo o conjunto de actividades que caracterizam a “purificação através do sexo” ou “*kutchinga*”. Isto é, sem “ferir de morte” o processo ritual de “*kutchinga*”, é possível encontrar alternativas que, embora discutíveis, possam ser desenvolvidas e melhoradas para garantir certo equilíbrio entre as propostas da educação formal e as práticas da educação tradicional.

Bibliografia

- CASTIANO, José P.: *As transformações no Sistema de Educação em Moçambique*, Maputo: INDE, 2005.
- CEZERILO Luís: *Cultura e Estratificação na Sociedade tradicional Africana*, Maputo: Imprensa Universitária da UEM, 2002.
- CISCATO, Elia: *Apontamentos de Iniciação Cultural*, Quelimane: Diocese de Quelimane, 1987.
- ELIADE, Mircea: *Aspectos de Mito: Perspectivas*

- do Homem, Lisboa: Edições 70, 1963.
- GENNEP, Arnold von: *Os Ritos de Passagem*, Petrópolis: Editora Vozes, 1960.
- GOLIAS, Manuel: *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado, e Presente*, Maputo: Editora Escolar, 1993.
- MAISONNEUVE, Jean: *Os Rituais*, Reis Editora, Porto, s/d.
- MAZULA, Brazão: *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa e Edições Afrontamento, 1995.
- MAZULA, Brazão: *Ética, Educação e Criação da Riqueza: Reflexão Epistemológica*, 2 Edição, Maputo: Imprensa Universitária, Abril de 2005.
- MONDIN, Battista: *O Homem, Quem é Ele?: Elementos de Antropologia Filosófica*, 12, São Paulo: Edição Paulus, (Brasil), 2005.

- TURNER, Victor W.: *O Processo Ritual: Estrutura e Anti-Estrutura*, Editora Vozes, s/d.
- RIBEIRO, Armando: *Antropologia: Aspectos Culturais do Povo Changana e a Problemática Missionária*, Maputo: Paulinas, 1988.
- ROSZAK, Theodore: *Para uma Contracultura*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, s/d.

Entrevistas

- José Samboco: 78 anos, camponês, Zavala, 2007.
- Marinho Madijane: + ou - 70 anos, médico tradicional, Bairro Luís Cabral, 2007.
- Raquel Bata: 74 anos, médica tradicional, bairro do Jardim, 2007.

DOSSIERS TEMÁTICOS DE GEOGRAFIA

Em torno da posição da Geografia como disciplina independente



Januário Língua¹

Este artigo procura mostrar a importância de manter a Geografia como disciplina independente, visto possuir finalidades específicas que devem ser consideradas.

Considerações prévias

Após a introdução do Sistema Nacional de

Educação (SNE) em Moçambique, em 1983, THOMPSON (1991) fez uma análise pedagógica sobre o ensino de Geografia, com incidência para o Ensino Primário.

Dessa análise resultou um extraordinário trabalho académico intitulado “*Avaliação Pedagógica do Livro escolar: o livro de Geografia da 5ª classe do SNE*”, cujos resultados foram divulgados em 1991.

Já naquele tempo, indicou a necessidade de se reflectir sobre “*a viabilidade ou não da introdução da Geografia como disciplina independente no contexto do ensino Primário do 1º grau (EPI)*”² (THOMPSON, 1991:3).

Passam longos anos, desde que foram divulgados aqueles resultados (16 anos), e parece-me que ao longo desse tempo tudo passou despercebido, tanto que, agora, a posição da Geografia no Ensino Básico³ está mais crítica.

Este artigo pretende ser o retomar dessa inadiável reflexão, e sobretudo face à posição em que se encontra relegada a Geografia no Ensino Básico, no

¹ Mestrado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade de S. Paulo. Docente de Práticas Pedagógicas e Didácticas, afecto ao Departamento de Geografia- UPMMaputo

² O EPI do SNE, segundo a lei 4/83, de 23 de Março compreendia 5ª classes: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª. O conhecimento geográfico iniciava-se na 3ª classe e até a 4ª classe os alunos adquiriam conhecimento geográfico de Moçambique *em sentido restrito* (conhecimento do distrito e província do aluno), inserido na disciplina de Ciências Naturais. Na 5ª classe, a Geografia adquiria uma posição de disciplina independente com estudo de Moçambique *em sentido lato* (conhecimento alargado e com relativo aprofundamento).

sistema de ensino moçambicano, e desse modo demarcar algumas noções, em torno das quais se pode articular a ideia de ser a “Geografia uma disciplina independente”.

1. Alguns elementos para a compreensão do conceito “disciplina”

Em estudos alusivos a conceitos de *disciplina e interdisciplinaridade*, considera-se: “Para que um corpo de conhecimento possa ser rotulado legitimamente como disciplina, ela deve preencher uma série de requisitos” (SANTOMÉ, 1998:55).

TOULMIN (1977) discute alguns desses requisitos que uma disciplina deve conter, destacando aspectos como:

i) Actividades nela contidas devem estar organizadas em torno de, e dirigidas para, um conjunto específico e realista de ideais colectivos acordados.

ii) Estes ideais colectivos impõem determinadas exigências a todas as pessoas que se dedicam ao acompanhamento profissional das actividades envolvidas.

iii) As discussões resultantes oferecem ocasiões disciplinares para que a elaboração de “razões” no contexto dos argumentos justificativos, cuja função é mostrar em que medida as inovações nos procedimentos estão à altura dessas exigências colectivas.

iv) Para tal fim, desenvolvem-se os foros profissionais nos quais são utilizados procedimentos reconhecidos para “elaborar razões”, para justificar a aceitação dos novos procedimentos.

v) Os mesmos ideais colectivos determinam os critérios de adequação pelos quais são os argumentos que apoiam essas inovações.

Estes requisitos são interdependentes, e uma determinada disciplina ao incorporá-los, num processo que passa por várias fases, permite-a alcançar o seu pleno *status*.

Disciplina é um corpo de conhecimentos, e tais conhecimentos não são de modo algum estáticos, ou seja a *dialéctica* está nela presente, estando assim em transformação e evolução permanentes.

Disciplina, “*como conjuntos ordenados de conceitos, problemas, métodos e técnicas, [que] organizam nosso pensamento, possibilitando a análise e a interação com a realidade*” (SANTOMÉ, 1998:59), o seu valor é decisivo na criação e recriação do conhecimento.

BUNGE (1986) adverte sobre alguns riscos que as disciplinas podem condicionar no modo de pensar e agir dos sujeitos, e afirma que as mesmas nos impõem uma determinada forma de pensar. Este autor, exemplifica reafirmando que:

“*quanto mais familiarizada uma pessoa estiver com determinada teoria e seu correspondente modo de pensar, mais difícil lhe será adotar uma teoria rival que implique em uma maneira diferente de pensar*” (117-118).

De facto, mesmo entre nós, não faltam exemplos reais que expressam algumas das nossas “ideias fixas”, claramente influenciadas por uma determinada teoria a que estamos “agarrados”, consciente ou inconscientemente.

2. Disciplina enquanto linguagem

No campo gnoseológico as disciplinas permitem compreender a essência dos factos ou fenómenos, isto é sua interpretação e compreensão para além das aparências. E, nesse sentido, a única instituição social que garante a *apropriação formal* das disciplinas, enquanto linguagens, é a escola mediante “*alfabetização*”⁴.

Disciplina deve oferecer-nos uma imagem particular da realidade, ou seja daquela parte que tem uma relação íntima com o seu contexto.

O exemplo do motim urbano idealizado por Adams Abler, citado por PIRES & PEREIRA (1981:21) realça essa correlação existente entre a disciplina e seu contexto:

³ O Ensino Básico resulta da reformulação da estrutura do SNE revisto em 1992, pela lei 6/92, de 6 de Maio.

⁴ Neste artigo, faço o uso do termo *alfabetização* no seu sentido mais profundo, segundo escreve Douglas Santos “*Não importa a disciplina e, nem mesmo o nível ou modalidade de ensino, o que, como professores, procuramos desenvolver dia após dia [com as disciplinas que ensinamos ou aprendemos] é a alfabetização dos educandos*”.

Contexto social	Disciplina de Sociologia
Contexto temporal	Disciplina de História
Contexto político	Disciplina de Ciências política
Contexto cultural	Disciplina de Antropologia
Contexto económico	Disciplina de Economia
Contexto espacial	Disciplina de Geografia
Contexto Psíquico	Disciplina de Psicologia
etc.	etc.

Não foram indicados os contextos físico naturais e as ciências correspondentes, porque pretendeu-se inferir que, mesmo nos contextos sociais aqui tomados como exemplo, não há referência sobre “*Disciplina de Ciências Sociais*”⁵.

SANTOS (2002:25-26) considera dois grupos de disciplinas: i) grupo constituído por disciplinas como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Matemática cujo objectivo é *identificar os códigos* que as compõem e que permitem construir mensagens que tenham significado para todos os sujeitos que com elas tenham contacto (*lendo textos, ouvindo músicas, observando desenhos, acompanhando actividades desportivas, estrutura do cálculo ou operação matemática etc.*).

ii) grupo de disciplinas como Geografia, História, Física, Química e Biologia *procuram trabalhar os fenómenos do mundo* utilizando linguagens disponíveis.

Por exemplo, e segundo o autor em referência, a disciplina de Matemática favorece habilidades de fazer cálculos; a disciplina de Língua Portuguesa favorece habilidades de ler e escrever, a **disciplina de Geografia** habilidades de localizar e analisar factos e/ou fenómenos a partir da **dimensão espacial**; a disciplina de História proporciona habilidades de localizar e analisar a partir da dimensão temporal.

3. Considerações finais

Do que acabo de expor neste artigo, permite-me avançar, seguramente, com a ideia de que qualquer que seja a forma de concepção curricular das disciplinas de ensino, em que se ignore o seu verdadeiro estatuto epistemológico, expresso no seu objectivo, segundo a categoria a que pertence, o

resultado será irremediavelmente fracassado.

Nesse sentido, importa reconhecer que independentemente dos motivos condicionantes à integração dos conteúdos de Geografia na disciplina de *Ciências Sociais*, tal como como é no Ensino Básico, isso representa um atentado ao nobre objectivo da Geografia.

Se tivéssemos que dialogar, por algum tempo, com alguns dos célebres geógrafos de todos os tempos e espaços, como: CAPEL, CLOZIER, ESTÉBANEZ, GRAVES, LACOSTE, HETTNER, MENDONZA, MÍLTON SANTOS, MOREIRA, SCHAEFEER, GASPAS, ARAÚJO, DOS MUCHANGOS..., compreenderíamos ainda melhor o carácter “independente” da Disciplina de Geografia.

No próximo artigo tentarei revelar algumas implicações decorrentes da inobservância desse carácter independente da disciplina de Geografia e discutir a questão da interdisciplinaridade que, algumas vezes, tem sido tomada como o argumento para essa perniciosa aglutinação de conteúdos formadores da *Disciplina de Ciências Sociais*, e que desviam a Geografia da sua posição como disciplina independente.

Bibliografia

- BUNGE, M. *Intuición y razón*. Madrid: Tecnos, 1986.
- SANTOMÉ, Turjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000
- SANTOS, Douglas. *Conteúdo e Objectivo Pedagógico no Ensino da Geografia*. In *Caderno Prudentino de Geografia*, nº 17. Presidente Prudente. AGB, 1995.
- _____. *Categorias Conceitos, e a Sistematização de Algumas Discussões sobre o Método- Relatório Preliminar*. São Paulo, 2003.
- THOMPSON, Rachael E. *Avaliação Pedagógica do Livro Escolar: O livro de Geografia da 5ª classe do SNE*. Maputo, 1991.
- TOULMIN, S. *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: alianza, 1977.

⁵ Vale a pena ler os resultados da pesquisa realizada pelos docentes do Departamento de História da UP- Maputo, Cf. *Revista Síntese* nº2, 2006:12-20.

Turismo e Desenvolvimento Local



Jos J lio J nior Guambe ¹

A relação entre crescimento económico e desenvolvimento e o impacto disso no turismo para a melhoria da economia local são algumas reflexões do presente artigo.

1.1 Turismo

O conceito de turismo é bastante controverso segundo vários autores que tratam desse assunto. O turismo está relacionado com viagens, porém, para alguns autores, nem todas as viagens são consideradas como turismo.

No final do século XIX e princípio do século XX, surgiram vários conceitos que visavam o fenómeno turístico. O mais antigo conceito pertence ao economista austríaco Herman Von Schullard que, em 1910 conceituou turismo como: “*A soma das operações, especialmente as de natureza económica, directamente relacionadas com a entrada, permanência e o deslocamento de estrangeiros para dentro e para fora de um país, cidade ou região*”(Oliveira, 2002:35). Esta definição economicista, peca por considerar apenas como sendo turismo o deslocamento e a permanência de turistas estrangeiros, não valorizando o turismo doméstico ou interno, que no caso de Moçambique, tem uma grande expressão.

Para Mathieson e Wall, turismo é o movimento temporário de pessoas para destinos fora dos seus locais normais de trabalho e de residência, as actividades desenvolvidas durante a sua permanência nesses destinos e as facilidades criadas para satisfazer as suas necessidades (Cunha, 1997:9)

Dada a grande diversidade de definições do

conceito turismo, o presente artigo toma como base conceptual a linha teórica de três autores, nomeadamente António Pereira Oliveira, Alexandre Turatti de Rose e a Organização Mundial do turismo (OMT).

Oliveira (2002:36), define o conceito turismo da seguinte maneira:

“Denomina-se turismo, o conjunto de resultados de carácter económico, financeiro, político, social e cultural produzidos numa localidade, decorrentes do relacionamento entre os visitantes e os locais visitados durante a presença temporária de pessoas que se deslocam do seu local habitual de residência para outros, de forma espontânea e sem fins lucrativos.”

Para Rose (2002:2), sob a óptica económica, o turismo possibilita a geração de divisas que, via de regra, são reinvestidos na estruturação dos elementos da oferta e ou distribuídas entre os demais sectores produtivos da localidade receptora, favorecendo sobremaneira toda a comunidade.

Este autor mostra claramente a necessidade de esta actividade, geradora de rendimentos económicos, beneficiar o desenvolvimento do local onde ela é desenvolvida.

A Organização Mundial do Turismo (OMT), define o turismo como um conjunto de actividades realizadas pelas pessoas durante suas viagens e parada em diferentes lugares, que não o seu habitat, por um tempo consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outros motivos, sem fins lucrativos (Rose, 2002:2).

Neste conceito nota-se uma contradição quando se afirma que uma das motivações do turismo é o negócio, mas que as motivações não têm fins lucrativos. A maioria das definições tenta excluir do turismo as viagens desenvolvidas por motivos de negócios ou de lucros. No entanto, essas viagens são responsáveis por grande parte da ocupação dos meios de transporte, dos hotéis, da estrutura de entretenimento, das locadoras de veículos, dos espaços de eventos. Todos esses elementos são considerados empreendimentos turísticos. Por essa razão foram desenvolvidos os termos turismo de negócios ou turismo de eventos (Ignarra, 1998:25)

¹ Mestre em População e Desenvolvimento pelo Centro de Estudos da População (CEP) – UEM. Docente das cadeiras de Geografia da Indústria, Geografia do Comércio, Geografia de Transportes e Comunicações e Turismo e Demografia. Actual Chefe do Departamento de Geografia.

Pela diversidade de definições apresentadas pode-se concluir que o turismo é um fenómeno complexo e como tal não dispõe de mecanismo exclusivo, nem possui processo autónomo uma vez que faz o uso permanente de princípios e recursos de ciências dos mais variados ramos da actividade humana.

1.2 Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento, tal como o de turismo, é relativamente recente (pós-guerra) e não há uma definição universalmente aceite, pois ainda se encontra em fase de criação.

Durante muito tempo acreditou-se na teoria de que o desenvolvimento é uma consequência directa do crescimento económico. Porém, essa corrente aborda apenas a dimensão económica do desenvolvimento, não considerando os seus aspectos sociais e ambientais. Os frutos advindos do crescimento económico podem ou não trazer benefícios para a população como um todo, assim como para o meio ambiente. Contudo, a ideia de desenvolvimento está associada a uma mudança estrutural que busque eficiência na produção, uso racional dos recursos naturais e uma maior igualdade na distribuição dos empregos e da renda, promovendo melhoria qualitativa no modo de vida das pessoas.

Dowbor (1996) apresenta uma visão de desenvolvimento que, sem subestimar a importância económica, coloca o ser humano e os interesses colectivos e da maioria como ponto central, convergindo para a possibilidade de potencializar as capacidades de todos os indivíduos. Acrescenta que esta missão do processo de desenvolvimento não permite que seus defensores possam se furtar a considerar factores como: qualidade de vida, socialização do poder, distribuição da renda, acesso aos serviços públicos e aos benefícios da tecnologia.

Sem perder a sua complexidade, o conceito de desenvolvimento pode ser levado ao nível local. O local pode ser entendido como uma delimitação geográfica do território que representa o espaço imediato dos acontecimentos mais simples e também mais complexos da vida quotidiana (Portuguez, 2002).

O governo local possui diferentes possibilidades de actuação para impulsionar o desenvolvimento, entre elas o de articular medidas que criem um

ambiente propício; formação profissional; intervenção em sectores de grande efeito multiplicador, que é o caso da actividade turística; incentivo a novas formas de organização da produção; novas formas de ajuda e cooperação; articulação com actores e dinâmicas externas; e aumento da produtividade social.

A procura desenfreada pela industrialização e pelo desenvolvimento económico levou a maioria dos países do mundo a concentrar seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), deixando a qualidade de vida em segundo plano. O crescimento económico era visto como meio e fim do desenvolvimento. Contudo, esta visão está mudando.

A década de 1990 foi marcada por uma série de debates sobre o chamado desenvolvimento sustentável. Este conceito abrange a preocupação da sociedade com a oferta futura de bens e serviços indispensáveis à sobrevivência da humanidade. A ECO-92, no Rio de Janeiro, é um exemplo da preocupação do homem com seu planeta e com seu semelhante.

O desenvolvimento, em qualquer concepção e no nosso entender, deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, como afirma Vasconcellos e Garcia (1998), deve incluir,

“as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes sectores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar económico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia)”. (205)

Para uma melhor compreensão do sentido do conceito de desenvolvimento na perspectiva desta pesquisa, debruçar-nos-emos um pouco sobre três acepções do desenvolvimento, nomeadamente, a relação do desenvolvimento com o meio ambiente e a actividade turística, em especial, o desenvolvimento humano e a actividade turística assim como o desenvolvimento local e a actividade turística.

Relativamente ao desenvolvimento e meio ambiente, a preocupação em preservar o meio ambiente foi gerada pela necessidade de oferecer à população futura as mesmas condições e recursos naturais de que dispomos. Essa problemática, que se

faz constantemente presente nos nossos dias, foi abordada inicialmente na teoria económica, em 1798, por Thomas R. Malthus, na sua obra “*An Essay on the Principle of Population*”, e retomada com maior força na segunda metade do século passado pelo chamado Clube de Roma, que elaborou e publicou um relatório intitulado “*The Limits to Growth*”, em 1972, sob a organização de Dornella H. Meadows.

Os autores do texto apresentado pelo Clube de Roma retomaram o postulado de Malthus acrescentando novos elementos à discussão. O modelo elaborado por eles apresenta cinco grandes temas de preocupação global: 1) aceleração da industrialização; 2) aumento dos indicadores de desnutrição; 3) rápido crescimento populacional; 4) deploração dos recursos naturais não renováveis e 5) deterioração do meio ambiente.

Obviamente, sempre pensando no longo prazo, para garantir a sobrevivência das gerações futuras, procuraram direccionar os debates para o carácter sustentável do desenvolvimento. Com isso, chamaram a atenção para problemas como poluição e degradação do meio ambiente, que afectam a qualidade de vida de todo o planeta e reacenderam a chama do debate sobre o sentido do desenvolvimento (Meadows et al., 1972).

No que respeita ao desenvolvimento humano, após várias décadas na busca da promoção do crescimento económico, está se redescobrimo que este por si só não é suficiente. Pensa-se hoje, cada vez mais, como as pessoas são afectadas pelo processo de crescimento, ou seja, se os incrementos positivos no produto e na renda total estão sendo utilizados ou direccionados para promover o desenvolvimento humano.

O conceito de desenvolvimento humano é, portanto, mais amplo do que o de desenvolvimento económico, estritamente associado à ideia de crescimento. Por conseguinte, o crescimento económico é condição necessária para o desenvolvimento humano e a produtividade é componente essencial desse processo. Contudo, o crescimento não é, em si, o objectivo último do processo de desenvolvimento; tampouco assegura, por si só, a melhoria do nível de vida da população.

A publicação do primeiro relatório sobre o desenvolvimento humano suscitou uma série de debates acerca da eficiência das políticas de crescimento

para promover o desenvolvimento humano. Como bem resume Rodrigues (1993:20), “*o crescimento económico carece de sentido, se não consegue promover, em última instância, o desenvolvimento humano [e social], entendido como a realização (ou satisfação) pessoal dos indivíduos de um país/região*”.

Deste modo, as actividades turísticas desenvolvidas em Moçambique, carecerão de sentido se não promoverem o desenvolvimento humano a nível local. Assim, para atingir o desenvolvimento humano, tem que se reduzir a exclusão social, caracterizada pela pobreza e pela desigualdade.

Segundo Oliveira (2002):

“O desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem económica, política e, principalmente humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento (incrementos positivos no produto e na renda) transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras.” (40)

Finalmente, no que se refere ao desenvolvimento local, a actual tendência em se pensar e planear o desenvolvimento é dotá-lo de um carácter mais humano no sentido de considerar o homem simultaneamente como sujeito e beneficiário. Trata-se, pois, de um pressuposto óbvio, isto é, que as pessoas devem participar activamente e não apenas serem beneficiárias do desenvolvimento.

O Comité Económico e Social das Comunidade Europeias (Comité, 1995), citado por Lima & Oliveira (2003:53), concebe o desenvolvimento local como um processo de reactivação da economia e de dinamização de uma sociedade local com base no óptimo aproveitamento dos recursos endógenos com o objectivo do crescimento da economia, a criação de emprego e a melhoria da qualidade de vida. Neste caso, observa-se uma clara preocupação com a geração de emprego e renda, que tem sido a tônica na Europa, aparecendo de forma contundente também em Moçambique.

É de fundamental importância a atenção aos nativos. Não se deve ignorar o ser humano que vive na região hospedeira e que participa directamente da recepção e no atendimento ao visitante.

A valorização da mão-de-obra local abre espaço para um investimento em qualidade, com a consciência acerca do papel representado, por cada um, nesse processo competitivo. Entendendo o que é o turismo e o que ele representa em termos de renda, imediata e a médio prazo, para a sua sobrevivência, a população local e, em especial, o trabalhador sentir-se-á mais integrado ao planeamento e à execução dos programas.

1.3 Impactos da actividade turística no desenvolvimento local

O turismo é um dos sectores que tem vindo a evoluir muito nos últimos tempos, superando como já se referiu a muitas outras actividades. A sua relação com o desenvolvimento pode ser analisada a partir da evolução e dos impactos (positivos e negativos) que este produz do ponto de vista económico, socio-cultural e ambiental.

A actividade turística contribui directa e indirectamente para o desenvolvimento local. Contribui directamente através da promoção do emprego e indirectamente através do seu efeito multiplicador.

O efeito multiplicador do turismo pode se repercutir em outros sectores de actividade económica, provocando uma verdadeira reacção em cadeia. O turismo actua indirectamente, gerando renda não só na indústria turística complementar, mas também em quase todos os demais sectores económicos. O seu reflexo faz-se sentir na construção civil, na indústria alimentar, na produção de móveis e utensílios domésticos, nos serviços profissionais liberais artesanato, pesca, guias turísticos e outros. e no movimento bancário.

O sector público é afectado pela realização de obras, no incremento do comércio geral,

especialmente aquele ligado aos produtos típicos de artesanato e “souvenirs”. Este comércio especializado tem provocado no caso da zona costeira de Inhambane uma mobilidade de artesãos e comerciantes de “souvenirs” da capital do país para esta zona.

Segundo Oliveira (2002:65), pelo mesmo processo de reacção, o turismo beneficia toda a rede de indústrias e serviços relacionados ao transporte, tais como postos de gasolina, oficinas mecânicas e actividades vinculadas aos veículos automotores. Na indústria complementar, o sector de diversão e cultura, representado por cinemas, teatros, bibliotecas públicas, museus, sofre uma dinamização proporcional ao incremento da actividade turística.

Segundo o mesmo autor, neste processo, mesmo os que não estão ligados ao turismo têm se beneficiado das infra-estruturas destinadas a esta actividade como estradas, aeroportos, água, energia, etc.

Os impactos da actividade turística podem também ser analisados do ponto de vista socio-cultural.

Relativamente aos impactos sociais, como regra geral, estão relacionados a transformações nas vidas das pessoas que vivem em comunidades-destinos, e estão mais associados ao contacto directo entre moradores e visitantes. Os impactos culturais, segundo a OMT(2003:159), estão ligados a mudanças nas artes, artesanato, costumes, rituais e arquitectura de um povo, constituindo-se em mudanças de longo prazo, que resultam mais do desenvolvimento turístico. Como a maior parte das consequências do turismo envolve mudanças na vida quotidiana e na cultura é mais usado o termo impactos socio-culturais (V. tabela 3).

Tabela 3: Impactos socioculturais do turismo

Factor associado ao turismo	Impacto Positivo	Impacto negativo
O uso da cultura como atracção turística	Maior apoio para culturas tradicionais e expressões de identidade étnica. Revitalização de artes, festivais e linguagem tradicional	Mudança nas actividades e artes tradicionais para adequar-se à produção para turistas. Desagregação e aglomeração em actividades tradicionais. Invasão de privacidade.

Factor associado ao turismo	Impacto Positivo	Impacto negativo
Contacto directo entre moradores e turistas.	Quebra de estereótipos negativos, aumento das oportunidades sociais.	Reforço de estereótipos negativos. Aumento do comercialismo. Introdução de doenças. Efeito demonstração.
Mudança na estrutura empregatícia e económica resultantes das transformações dos papéis sociais.	Novas oportunidades económicas e sociais que diminuem a desigualdade social.	Conflito e tensão na comunidade. Aumento da desigualdade social. Perdas de linguagem.
Desenvolvimento de instalações turísticas.	Maiores oportunidades recreativas	Impossibilidade de acesso a locais e actividades recreativas
População maior, em função do turismo e do desenvolvimento associado	Apoio a instalações médicas, educacionais e outra que melhoram a qualidade de vida.	Superpopulação e congestionamento vário. Aumento da delinquência.

Fonte: OMT, 2003:161

Outros impactos socio-culturais negativos e positivos do turismo, são:

Disputas nos negócios relacionados ao turismo; desigualdade económica crescente, pois as pessoas mais bem situadas para aproveitar as oportunidades turísticas são aquelas que já possuem capacidade de investir no sector; interesse renovado e oportunidades para o renascimento de idiomas e línguas locais; adopção de outros idiomas pelos residentes para facilitar a comunicação com os visitantes; desenvolvimento de estruturas, como complexos desportivos, restaurantes e locais de lazer, bem como maior suporte para serviços médios, educacionais e outros centrados no turismo; aumento da renda e melhoria da qualidade de vida das comunidades anfitriãs; crescimento da população, gerando problemas de superlotação, congestionamento e criminalidade, e pressões para prover os locais com mais estruturas turísticas, em detrimento das oportunidades para os residentes locais.

A superação da pobreza tem sido a tônica do desenvolvimento local pensado e praticado em Moçambique. Os seus pressupostos humanistas têm servido, cada vez mais, a projecto que têm o objectivo de erradicar a miséria. Neste contexto, e com vista a analisar a contribuição da actividade turística no desenvolvimento da zona costeira de Inhambane, o presente trabalho tem uma abordagem humanista, por isso apoia-se fundamentalmente nos autores que

defendem que o desenvolvimento não é apenas o crescimento económico, mas sim, deve refletir-se na melhoria da qualidade de vida da população local, como Oliveira(2002:40) que entendem que “o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem económica, política e, principalmente humana e social. Desenvolvimento nada mais é que o crescimento (incrementos positivos no produto e na renda) transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras”.

Bibliografia

- ANDRADE, José Vicente de. *Turismo: fundamentos e dimensões*. São Paulo: Editora Ática. 1998.
- CUNHA, Licínio. *Economia e Política do Turismo*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill. 1997.
- DOWBOR, L. A intervenção dos governos locais no processo de desenvolvimento. In BAVA, S. Caccia (org). *Desenvolvimento local, geração de emprego e renda*. São Paulo: S/E. 1996.
- IGNARRA, Luiz Renato. *Fundamentos do Turismo*. São Paulo: S/E. 1998.
- LIMA & OLIVEIRA. *Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo de desenvolvimento*. in: Revista FAE, Curitiba, v.6,

- n.2, Maio/dez. 2003.
- MARTINE, George (Org). *População, Meio Ambiente e Desenvolvimento – Verdades e Contradições*. 2ª edição. São Paulo: Editora Campinas. 1996.
- MEADOWS, Donella H. et al. *The limits to growth*. Nova Iorque: Universe Books. 1972.
- OLIVEIRA, António Pereira. *Turismo e Desenvolvimento – Planeamento e Organização*. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas. 2002.
- OMT. *Turismo Internacional – Uma perspectiva global*. Organização Mundial de Turismo. 2ª edição. São Paulo: Editora Bookman. 2003.
- PORTUGUEZ, Anderson P. *Agroturismo e desenvolvimento regional*. São Paulo: S/E. 2002.
- RODRIGUES, Maria Cecília Prates.(1993). *O índice do desenvolvimento humano (IDH) da ONU*. Revista Conjuntura Económica, Rio de Janeiro, Julho 1993 .
- ROSE, Alexandre Turatti. *Turismo – Planeamento e Marketing*. 1ª edição. São Paulo: Editora Manole. 2002.
- ROZAS, G. (1998). *Pobreza y desarrollo local*. In: Excerpta. <http://rehue.csociales.uclile.cl> (03/05/05)
- SCATOLIN, Fábio Dória.(1989). *Indicadores de desenvolvimento: um sistema para o Estado do Paraná*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Economia)
- SOUZA, Nali de Jesus de. *Desenvolvimento económico*. São Paulo: S/E. 1993.
- VASCONCELOS, M. António; GARCIA, M.Enriquez. *Fundamentos de economia*. São Paulo: S/E. 1998.
- WWW.espacoacademico.com.br 7/11/05.

DOSSIERS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA

A Emergência dos Goeses em Moçambique

Notas Soltas



Lázaro Impuia¹

O processo histórico da emergência das comunidades goesas em Moçambique e da disseminação do seu “modus vivendi” são algumas reflexões apresentadas pelo autor.

Introdução

Goa, Damão e Diu constituíram domínios portugueses do Oriente entre os séculos XVI e a segunda metade do século XX. Ao longo deste período, Moçambique esteve ligado a Goa que assumiu a categoria de capital do Império Português

do Oriente até ao século XVIII.

O artigo que se apresenta pretende avaliar a política portuguesa em Goa nos seguintes períodos:

- da conquista deste território no século XVI, à perda da sua supremacia marítima nos meados do século XVIII;

- do século XVIII ao fim do domínio português sobre Goa na segunda metade do século XX (1961).

Por outro lado, pretende-se estabelecer um paralelismo entre a política portuguesa em Goa e a diáspora goesa, particularmente para Moçambique.

Moçambique acolhe diferentes comunidades goesas. A título de exemplo, pode citar-se o caso da comunidade de Quelimane (na Zambézia) e da Catembe (em Maputo) .

Nas duas comunidades identificam-se traços comuns como sejam o catolicismo e a prática da actividade pesqueira.

Da Conquista de Goa no Século XVI à perda da supremacia marítima nos meados do Século XVIII

Situada na costa ocidental da Índia, Goa adquiriu importância como porta de entrada para os grandes reinos que ocupavam o interior e elo da via de comunicação que os ligava ao Golfo Pérsico, de onde

¹ Mestre em História pela Universidade de Bordéus - França. Docente de História de Moçambique, História de África e História Política, afecto ao Departamento de História, Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Pedagógica.

lhes chegavam os cavalos que constituíam uma mercadoria bastante valiosa.

Goa foi um pólo de disputa entre muçulmanos e hindus. Em 1470² caiu nas mãos dos muçulmanos.

Movido pelos mesmos interesses e tirando proveito das lutas entre hindus e muçulmanos, os portugueses foram vistos pelos hindus, que constituíam a maioria da população goesa, como “libertadores”, conquistando, assim, o território aos muçulmanos.

No século XVI (1511³) Portugal conquistou Goa.

- Que políticas empreendeu Portugal desde essa altura até meados do século XVIII?

- Que repercussões tiveram estas políticas no território e nos seus habitantes?

Após a conquista de Goa aos muçulmanos, Portugal privilegiou o poderio militar de forma a satisfazer as necessidades que na época se impunham - o comércio das especiarias.

No domínio da política indígena, Portugal adoptou medidas que contribuíram para consolidar o seu papel de “libertador” entre os hindus. Assim, aligeirou a carga fiscal até aí praticada pelos muçulmanos contra os hindus e praticou uma administração baseada em jurisdição separada para hindus e muçulmanos.

A aliança empreendida entre portugueses e hindus contra os muçulmanos não permitiu que o Estado levasse a efeito uma política de conversão em massa da população goesa ao catolicismo. Por isso, a religião ocupou inicialmente um lugar secundário. Neste domínio, coube ao Estado incentivar uma política de casamentos mistos, de homens portugueses com mulheres goesas, dando assim lugar aos chamados “mulheres dos casados.”⁴

A partir do século XVI, assistiu-se a um desenvolvimento comercial regional. Ao lado do comércio das especiarias, foi prosperando o comércio de produtos de luxo da China e do Japão. Este facto assegurou o desenvolvimento de Goa até ao século

XVIII, altura da revolução industrial inglesa.

O século XVI, foi igualmente marcado pelo movimento da Reforma Protestante e da Contra-Reforma Católica. Este facto permitiu a chegada a Goa de missionários jesuítas, maioritariamente italianos.

O advento dos missionários jesuítas abriu uma nova página na política religiosa do Estado português. Os jesuítas transigiram sobretudo com o regime de castas, o que lhes permitiu atrair ao cristianismo castas altas que viram a sua posição salvaguardada. Ao lado desta tática, os jesuítas tentaram a adaptação em outros domínios: utilização do teatro tradicional para fins de catequese; organização de confrarias e construção de capelas, com o objectivo de estruturar o culto local sobre uma base semelhante à dos cultos do hinduísmo; e ainda adopção de modos de vida hindu.⁵

Ainda no quadro da evangelização, os jesuítas promoveram a criação de seminários para a formação do clero local e escolas paroquiais que, ao lado da língua portuguesa e da doutrina cristã, ministravam a música sacra. Neste quadro, importa destacar o Seminário Maior do Bom Pastor de Goa. No século XX, concretamente em Junho 1964, um Seminário com o mesmo padroeiro (Bom Pastor) era aberto, sob a direcção do padre Nelson de Almeida Adrião, em Nicoadala, província da Zambézia.⁶ As realizações jesuítas incidiram igualmente na criação de Escolas de Medicina. Todo este esforço contribuiu para a propagação do cristianismo e para a formação do clero local, bem como para a difusão das letras e cultura ocidentais.

O Estado português colocou-se ao lado destes esforços de evangelização e desenvolveu uma política de intolerância para com os muçulmanos e hindus que não se converteram, tendo adoptado medidas como: a cobrança de taxas sobre as mesquitas, o encerramento e destruição de templos hindus e a separação entre bairros cristãos e hindus⁷.

² THOMAZ, Luís Filipe F. R. *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Edifel. 1994. p. 247.

³ [http://www.Portugal-info.com/história/segunda dinastia.htm](http://www.Portugal-info.com/história/segunda%20dinastia.htm). João Paulo Oliveira e Costa e Maria João Paulo Guerreiro em “O Império Português do Oriente”, obra publicada em 1997 no quadro da comemorações dos descobrimentos portugueses sustentam que Goa foi conquistada pelos portugueses no ano de 1510.

⁴ “Mulheres dos casados” era termo utilizado nas Índias que servia para designar os portugueses que desposavam nativas e se estabeleciam definitivamente na terra, recebendo do Estado um pequeno dote e uma parcela de terras agricultáveis confiscadas à aristocracia muçulmana. THOMAZ, 1994, p.250

⁵ São João de Brito, jesuíta, viveu como um asceta hindu, para melhor atrair os hindus ao catolicismo. *Ibidem*.p.253

⁶ Seminário Maior de S. Pio X (1968). Revista dos Alunos do S. Pio X. Ano IV n° 11. Número Especial. Lourenço Marques, p.156

⁷ Os Concílios Provinciais de Goa, o primeiro dos quais reuniu em 1567, advogam, eles também, medidas radicais, como a separação total entre bairros cristãos e hindus. THOMAZ, Luís Filipe F. R. (1994) *De Ceuta a Timor*. Edifel. Lisboa.p.257

Ainda na nova linha política religiosa, o Estado reservou certas funções públicas para os convertidos como forma de atrair os infiéis à fé cristã. A saga em realizar conversões em massa levaram o Estado a adotar medidas contraditórias aos interesses do próprio regime. Em 1648, por exemplo, o vice-rei Francisco de Távora, por sugestão dos franciscanos, interditou o uso da língua local, o concani. Paradoxalmente, os jesuítas tinham já estudado esta língua, transcrito em caracteres latinos e adotado como língua de pregação e de catecismo. Perante esta situação, a medida ficou sem efeito⁸ levando a que o vice-rei desse o “dito por não dito”.

Assim, até meados do século XVIII, Goa era uma cidade com a vida polarizada: no meio urbano, um clero numeroso, organizado e poderoso e, na sua maioria, de origem europeia; por outro, uma nobreza dos descendentes dominando a administração e o comércio perante uma elite local que lutava por espaço. O campo continuava sob o domínio dos brâmanes cristãos.

Da perda da supremacia naval na segunda metade do século XVIII ao fim do domínio português sobre Goa na segunda metade do século XX

Na segunda metade do século XVIII, Goa perdia o controlo das rotas comerciais e, conseqüentemente, a sua supremacia naval. Assim, que políticas adotou Portugal desde essa altura até à segunda metade do século XX? E que repercussões tiveram as políticas adoptadas para Goa e para as populações locais?

Em resposta à perda da supremacia naval, Portugal empreendeu o alargamento do território. Assim, anexou a Goa os territórios de Pondá, Sanguém, Quepém e Conácona, Perném, Bicholim e Satari, povoados maioritariamente por hindus. Estes novos limites conferiam a Goa maior viabilidade económica e defensiva. A capital foi transferida para Pangim dando lugar assim à chamada “Nova Goa.”

Em Portugal as reformas pombalinas traduziram-se na hostilização de jesuítas em território português e, por isso, muitos bispos tiveram de abandonar Goa.⁹ As conseqüências desta situação foram o declínio do ensino sob a égide dos missionários, a substituição do clero europeu pelo nativo e a perda da influência

da religião na sociedade. O clero que ainda se manteve no território procurava, é certo, fazer conversões nas Novas Conquistas, mas não em massa como anteriormente.

No campo político, porém, a penetração dos nativos nos postos superiores de administração manteve-se bastante lenta. Em resposta a esta situação, apareceram diversas formas de protestos: imprensa, criação de associações, como foi o caso da Conjuração dos Pintos, e ainda a luta no Parlamento de Lisboa. As contradições entre a elite local e a nobreza crioula goesas assumiam um lugar de relevo neste movimento contestatário.

Na busca de solução para estas lutas, o Parlamento de Lisboa elegeu Bernardo Peres da Silva porta-voz dos interesses goeses. Em 1833, Bernardo da Silva foi nomeado Prefeito do Estado da Índia, cargo que desde então deveria substituir o de vice-rei ou de governador. Mas esta última medida atçou as fricções entre a elite local e a nobreza crioula. A revolta dos descendentes (nobreza crioula) levou à expulsão do prefeito de Goa tendo este de se refugiar na Índia inglesa.

No quadro de luta entre descendentes e elite local, desenvolveu-se um movimento contra o exército goês acusado de constituir feudo dos descendentes. Na sequência destes protestos, um decreto de 11 de Novembro de 1871, dissolveu-o.

A partir da dissolução do exército, os goeses passaram a dominar a vida pública do território, onde ocupavam a quase totalidade dos cargos públicos, exceptuando, claro está, os postos de governador, patriarca e presidente de Relação.

Com a implantação da República em Portugal, em 1910, o cristianismo deixou de ser considerado religião de Estado. Esta situação consolidou a participação dos goeses na vida política e cultural. Apareceu uma literatura abundante e diversificada, jornais e revistas especializados.

Em 1933, proclamou-se o Estado Novo na sequência do golpe de Estado de 1926. Identificado com a Igreja Católica, o Estado Novo poderia retomar uma política religiosa mais semelhante à da época da Contra - Reforma. Mas a eclosão da 2ª Guerra Mundial (1939-45), a Guerra Fria, a política anti-colonial que emergiu, tudo isto exigia cautela do

⁸ Ibidem. p. 257

⁹ Duzentos e vinte padres tiveram de abandonar o Estado Português da Índia. Foram dissolvidas algumas ordens religiosas e os bens daqueles, secularizados. Ibidem.p.262

Estado Novo em relação à sua política para com Goa. As pressões da União Indiana que advogavam a integração de Goa no seu território apareciam como outro factor que exigia a prática de uma política mais cautelosa em relação a este território.

As hostilidades entre Portugal e a União Indiana levaram, em 1956, à ruptura das relações diplomáticas. Preocupado com esta situação, Salazar analisava as relações entre as duas partes da seguinte forma:

“..o que parece estar no fundo do conflito com a União Indiana é uma divergência de ordem política e moral, que afinal se resume em saber se uma nação pode ser constituída por territórios dispersos e longínquos e, quando assim, se ela tem o direito de os ceder ou trespassar”¹⁰

Em resposta a este clima de tensão que se vivia entre os dois países, a União Indiana desferiu um duro golpe ao estabelecer relações diplomáticas com a Espanha, Estado vizinho de Portugal.¹¹

Na nova situação diplomática, a União Indiana sentia-se reforçada, tirando proveito da sua situação privilegiada em relação a Goa. A guerra colonial e as pressões coloniais da época influenciaram, certamente, a União Indiana a invadir e anexar Goa. Assim, terminou o domínio português sobre Goa, mas as marcas culturais expressas na língua portuguesa, religião cristã e outros domínios prevalecem em Goa até aos nossos dias.

A emergência dos goeses em Moçambique

Goa funcionou como capital do Império Português do Oriente. Este facto levou a que Moçambique estivesse, desde cedo, ligado a esta possessão portuguesa do Oriente e, por isso, constituísse domínio colonial preferencial dos goeses. A par desta situação, é de admitir que as facilidades de promoção que os goeses tinham em terras moçambicanas¹² representasse chamariz para a emigração. Senão vejamos:

-Em 1568¹³, alguns goeses fizeram parte da expedição de D. Francisco Barreto que, segundo a Historiografia Portuguesa, tinha por objectivo vingar o assassinato do Padre Gonçalo da Silveira em terras do Monomotapa.

- Nos séculos que se seguiram, os goeses continuaram a participar nas chamadas campanhas de pacificação em Moçambique, particularmente nos prazos da Coroa.

-Muitos goeses tornaram-se prazeiros em terras zambezianas, quer sob autorização de governantes da Índia¹⁴, quer sob autorização de autoridades da então possessão portuguesa de Moçambique¹⁵.

Mas a acção política goesa em Moçambique transcendia o posto de prazeiro. Assim, alguns atingiram o posto de capitão-mor. No século XVIII, por exemplo, quando Moçambique foi separado de Goa, o primeiro secretário era goês e chamava-se Caetano Xavier¹⁶.

Vimos que, neste mesmo século, assistiu-se à dissolução do exército¹⁷. Este facto levou a nobreza indo-europeia a dissolver-se na elite local ou a buscar realização em outros locais. Se bem que esta busca recaísse em locais como a Itália¹⁸ e a Metrópole¹⁹,

¹⁰SALAZAR, António de Oliveira, Discursos e Notas Políticas: 1951-58. Tomo I. Coimbra Editora, pp.376-377

¹¹ OLIVEIRA, César (1996). Portugal dos quatro cantos do Mundo à Europa. A Descolonização (1974-76)Edição Cosmos. Lisboa. P.45

¹² Se na própria Goa os nativos goeses só lentamente penetravam nos postos superiores da administração, fora delas ascendiam mais depressa, particularmente na Zambézia a única região de Moçambique onde a colonização portuguesa começava a ganhar o sertão. THOMAZ, Luís Filipe F. P. Idem. p.263

¹³ Ibidem. p.282

¹⁴ Terras Monga e Santta, de D. Ursula de S. Payo, por aforamento passado no Estado da Índia a 11 de Dezembro de 1744 pelo vice-rei da Índia, Marquês de Castelnovo. O prazo tinha quatro léguas de comprimento e três de largura. A terra Santta ficava a 4 dias de viagem da vila, no caminho para Manica. MAMAN, Amida (2000). Subsídios para a História de Sena. Maputo: Promédia. pp. 68-9

¹⁵ Terra Luabo, de D. António Manuel de Almeida, natural de Goa, por aforamento passado em Moçambique pelo brigadeiro David Marques Pereira, a 9 de Maio de 1758. Ficava localizado nas margens direita e esquerda do Zambeze; era limitado a este pelo prazo de Mahindo, e a oeste pelo prazo de Chupanga (Quelimane). Teria sido maior em extensão que Portugal, mas ficou reduzida a dezoito léguas de comprimento e oito de largura. Ibidem. p.68

¹⁶THOMAZ, Luís Filipe Ibidem. p.283

¹⁷ Ibidem.p.266

¹⁸Em pleno século XVII D. Mateus de Castro, primeiro prelado goês, tornou-se titular de Grspolis. Ibidem.p.285

¹⁹ Marcello Caetano, primeiro ministro, (1968-74) era de origem goesa designadamente Assagão (Bandez) e Nobre da Costa, primeiro ministro em 1978 era igualmente de origem goesa da família brãmame de Salsete. Ibidem. p.284

Moçambique passou a ser, mais uma vez o destino dos goeses.

A missão dos jesuítas contribuiu para a divulgação da cultura e diferentes domínios do saber. A missão dos jesuítas no domínio do ensino e abertura cultural dos finais do século XVIII e séculos subsequentes consolidou ainda mais a divulgação da cultura. Mas o surto cultural alcançado não correspondeu ao nível de desenvolvimento de Goa, daí o subemprego da elite culta e não só. Perante este quadro, os goeses emigravam na busca de melhores condições de vida continuando a ter Moçambique como o destino privilegiado.

Esta preferência goesa por Moçambique manteve-se mesmo após os incidentes de 1961 que desligaram Goa do Império português. As comunidades de Quelimane e da Catembe que ainda hoje encontram-se a residir em Moçambique, fazendo deste país, certamente, a sua segunda pátria, constituem exemplo desta preferência por Moçambique.

As duas comunidades, como já se disse, partilham traços comuns como o catolicismo e a actividade pesqueira. O primeiro traço representa a identificação com a cultura portuguesa, por sinal marcadamente católica. O segundo traço representa a identificação com Goa, onde a pesca foi sempre uma actividade primordial, mas também pela ruptura dos tabus que impedem os hindus de boa casta de atravessar o mar.

Por isso, as comunidades goesas, mesmo distanciando-se no tempo e no espaço, das suas raízes, continuam, segundo Luís Filipe Thomaz (1994:271),

a ser divididas entre marcas de natureza cultural e espiritual portuguesa e a vivência material indiana.

Mas, olhando para a vivência secular de goeses em Moçambique, somos tentados a admitir que estes encontram-se divididos entre marcas de natureza cultural indiana, moçambicana e portuguesa.

Luís Filipe Thomaz²⁰ citando Orlando Ribeiro em "*Originalidade de Goa*"²¹, p.183, afirma que Savondecar, hindu de Goa, retrata os goeses hindus e os goeses católicos nos seguintes termos: "*O hindu faz da casa o seu Mundo e o cristão faz do Mundo a sua casa*"²².

Moçambique acolhe goeses e descendentes de diferentes confissões religiosas. Nesta conformidade, entendemos que a contemporaneidade do pensamento de Savondecar deve apresentar-se nos seguintes termos: "*O goês faz do Mundo a sua casa*".

Bibliografia

<http://www.portugal-info.com/história/segunda-dinastia.htm>

MAMAN, Amida. Subsídios para a História de Sena. Promédia, Maputo, 2000.

OLIVEIRA, César. Portugal dos quatro Cantos do Mundo à Europa. A Descolonização (1974-6). Edições Cosmos. Lisboa. 1996.

SALAZAR, António de Oliveira. (s/d). Discursos e Notas 1951-58. Tomo I Coimbra Editora. Lisboa. Seminário Maior de S. Pio X. Revista dos Alunos de S. Pio X. Ano IV- Nº 11. Número Especial. Lourenço Marques. 1968.

THOMAZ, Luís Filipe F. R. De Ceuta a Timor. Edifel. Lisboa. 1994

²⁰ 1994: 271

²¹ 1994: 183

²² Ibidem. p. 282

Algumas considerações sobre o ensino primário no território sob a administração da Companhia de Moçambique, 1911-1923



Filipe Pitrosse¹

A estrutura, os conteúdos de ensino, os processos de exames e recrutamento dos professores no ensino primário no território sob a administração da Companhia de Moçambique, entre 1911 e 1923, constituem os eixos fortes deste artigo.

O presente artigo surge na sequência do estudo que efectuámos quando da elaboração do trabalho de diploma subordinado ao tema – “*O imposto de palhota na circunscrição de Sofala, 1892-1942: uma abordagem histórico-pedagógica.*” Durante a pesquisa e elaboração do trabalho atrás indicado, tivemos a oportunidade de colectar informação sobre a vida social, política, económica e cultural.

Com este artigo pretendemos fazer o enfoque em:

- (i) Estrutura orgânica do ensino.
- (ii) Os conteúdos desse ensino.
- (iii) O processo dos exames.
- (iv) O processo de recrutamento dos professores.

A escolha do período 1911-1923 deveu-se ao seguinte:

1. Em 1911 foi publicado o regulamento do ensino primário, instrumento normativo para o sector.
2. O regulamento acima referido sofreu alterações em 1923.

Escolhemos o termo “ensino” porque julgamos que se adequa àquilo a que nos propomos desenvolver que é a chamada parte formal da Educação.²

A Educação é mais abrangente e tem como objectivo levar o indivíduo a actuar sobre a realidade de maneira consciente, eficiente e responsável com vista a responder as necessidades pessoais, sociais e transcendentais.³ Assim, achamos que o conceito de ensino adequa-se a este estudo, o qual se cinge a actividade de aprendizagem sob acção directa do professor até a realização ou execução das tarefas de total responsabilidade do aluno, sob acção indirecta do professor.⁴

Organização do ensino

O ensino primário era administrado pela Junta de Inspeção escolar, estrutura criada ao abrigo do decreto de 28 de Junho de 1911.⁵ Esta estrutura tinha como tarefas zelar pela superintendência e fiscalização do ensino público dirigido pela Companhia de Moçambique e por particulares.⁶ Era dirigida por um Secretário-geral coadjuvado por dois vogais, todos nomeados pelo Governador do território. Esta estrutura nomeava delegados junto de algumas escolas, desde que fosse difícil a sua inspeção e fiscalização por se encontrarem distantes ou por ser difícil a comunicação com elas. Os delegados nomeados deveriam, sempre que possível, ser chefes das circunscrições.⁷

Ensino primário

Segundo o regulamento, este ensino deveria ser ministrado nas escolas oficiais e particulares.

Entendia-se por escolas oficiais as que eram mantidas pela Companhia do ponto de vista material e financeiro, por exemplo, a escola Marqueza de Fontes que funcionava na circunscrição de Sofala. Existiam nesta circunscrição seis escolas em 1933, sendo uma delas a Marqueza de Fontes subsidiada pela Companhia de Moçambique. As restantes cinco estavam a cargo da Missão de Nossa Senhora do Rosário da Beira.⁸ A instrução primária devia processar-se em Língua Portuguesa.⁹ Porém, para o ensino das crianças indígenas o professor podia fazer uso da língua local juntamente com o Português. O ensino não devia ser ministrado em Língua estrangeira.

¹ Mestrado em História pela Universidade de Nova Lisboa. Docente de História Política, afecto ao Departamento de História.

² Imideo Giuseppe Nérici, 1989, p. 13

³ *Ibid.*, p. 26

⁴ AHM, Boletim oficial de Moçambique n.º 32, de 12 de Agosto de 1911

⁵ AHM, Regulamento do ensino primário no território sob administração da companhia de Moçambique, artigo 1.º, p. 466

⁶ AHM, Artigo 4º do regulamento do ensino primário no território

⁷ AHM, Artigo 3º do regulamento do ensino primário

⁸ AHM, artigo 5º do regulamento do ensino primário.

⁹ AHM, artigos 9º e 10º do capítulo II do regulamento do Ensino primário

Plano de estudos, métodos e os materiais didáticos

Os programas, os livros e os métodos de ensino destinados a instrução deviam ser iguais aos que estavam em uso na Metrópole.

O ensino primário dividia-se em dois graus: elementar e complementar.

No ensino elementar eram leccionadas as disciplinas de leitura, escrita, rudimentos da Língua Portuguesa, contos de História Pátria e lendas tradicionais, noções de geografia geral, notícia sumaria das províncias, cidades e vilas de Portugal, das colónias e ilhas adjacentes, moral pratica, Educação social e económica, aritmética, sistema métrico decimal, geometria pratica elementar, conhecimento de fenómenos naturais mas gerais, desenho e modelação, higiene individual, ginástica, jogos educativos, trabalhos manuais e agrícolas.

O ensino primário complementar compreendia as disciplinas de leitura e conversação, escrita e composição, noções gerais de Língua Portuguesa, noções elementares de História Geral e Pátria, noções elementares de geografia geral e pátria, aspectos dominantes das diferentes localidades (actividade comercial, industrial, artística, etc), desenvolvimento da moral prática, noções elementares de economia rural ou fabril, rudimentos de economia domestica e social, direitos e deveres dos cidadãos, noções elementares de aritmética, geometria e rudimentos de ciências físico-químicas e histórico-naturais, especialmente agricultura e astronomia descritiva, fotografia, desenho e modelação, caligrafia, dactilografia, canto coral e recitação, desenvolvimento da higiene, jogos, ginástica, passo e atitudes militares, trabalhos manuais ou agrícolas, conforme os interesses regionais, e exercícios militares para o sexo masculino, trabalhos de jardinagem, horticultura e economia domestica para o sexo feminino.

O ensino primário devia ser prático, utilitário e intuitivo para habilitar o homem a lutar na vida.⁹ Portanto, um ensino direccionado a formação de uma mão-de-obra que pudesse dar resposta ao crescimento das actividades económicas que iam acontecendo no território da companhia.

Tanto o ensino elementar como o complementar dispensavam a utilização do livro como texto de lições, especialmente para o estudo da aritmética, sistema métrico, geometria, desenho, ciências

naturais, agricultura e moral. É difícil compreender este ensino sem a utilização de material didáctico para o aluno, sobretudo nas disciplinas que exigiam uma exercitação.

O ensino primário elementar era obrigatório para todas as crianças, de ambos os sexos, descendentes de europeus, cuja idade estivesse entre os sete e os catorze anos, o que demonstra que a legislação em vigor excluía os nativos não descendentes de europeus.¹¹ Estavam dispensadas as crianças da frequência das escolas públicas aquelas que recebiam ensino particular ou doméstico e também as que residiam a mais de 2,00 km ou 1,24 milhas de distância de qualquer escola oficial ou gratuita. O Governador do território podia tornar extensiva a obrigatoriedade do ensino às crianças indígenas de qualquer circunscrição ou localidade se o desenvolvimento atingido justificasse a aplicação do preceito.

Exames de instrução primária

Havia exame para os dois graus, elementar e complementar.¹² O exame de instrução primária destinava-se a todo o aluno que tivesse completado o respectivo ensino nas escolas oficiais, particulares e mesmo no ensino doméstico para o aluno que quisesse possuir um certificado competente de habilitação. De 15 a 31 de Julho de cada ano, os professores e os directores enviavam ao Secretário-Geral, como Presidente da Junta de Inspeção Escolar, uma relação de alunos de ambos os sexos propostos ao exame com a indicação do nome, da filiação, da idade, da naturalidade e do tempo de escola de cada um.

Os chefes de família dos alunos, que frequentavam o ensino doméstico, deviriam proceder da mesma maneira.

Para se candidatar ao exame de instrução primária complementar, o candidato apresentava o certificado do exame de instrução elementar. A conclusão do ensino primário complementar dava acesso aos Liceus metropolitanos, de acordo com o artigo 26º do decreto de 14 de Agosto de 1895 e do artigo 164º do decreto de 29 de Março de 1911.

Os exames de instrução primária e elementar realizavam-se no território da companhia, de Agosto a Setembro de cada ano. Eram os primeiros a ter lugar.

¹⁰ AHM, artigo 18º do regulamento do ensino primário

¹¹ AHM, artigo 21º do regulamento do ensino primário

¹² AHM, artigo 24º do regulamento do ensino primário

Recrutamento dos professores

Os professores, de ambos os sexos, eram nomeados pelo Governador do território mediante a apresentação dos seguintes requisitos:

1. Título de habilitação geral conferido pelas escolas normais da metrópole;
2. Bom comportamento;
3. Não padecer de nenhuma doença contagiosa e defeito ou deformação física incompatível com a disciplina escolar. A contratação era feita com base no regulamento dos empregados a vigorar no território.

O Governador do território gozava de prerrogativas, em casos excepcionais de autorizar a contratação temporária de indivíduos de nacionalidade portuguesa que tivessem um curso de instrução secundária, superior ou especial e oferecessem garantias para o bom desempenho da tarefa.

Conclusão

O ensino no território sob a administração da Companhia de Moçambique tinha um carácter exclusivo quer no acesso dos alunos quer no

recrutamento de professores nativos não descendentes de europeus.

Fontes

- AHM, Boletim oficial de Moçambique n.º 32, de 12 de Agosto de 1911
AHM, Regulamento do ensino primário no território sob administração da companhia de Moçambique, artigo 1.º.
AHM, Artigo 4.º do regulamento do ensino primário.
AHM, Artigo 3.º do regulamento do ensino primário.
AHM, artigo 5.º do regulamento do ensino primário.
AHM, artigos 9.º e 10.º do capítulo II do Regulamento do ensino primário
AHM, artigo 18.º do regulamento do ensino primário
AHM, artigo 21.º do regulamento do ensino primário
AHM, artigo 24.º do regulamento do ensino primário

Bibliografia

- JOÃO, Maria Isabel, Didáctica de História, Maputo: UEM - Faculdade de Educação/Departamento de História e Geografia, 983
NÉRICI, Imideo Giuseppe, S. Paulo: Atlas S.A., 2ª edição, 1989

Museus e ensino de História



Jorge Fernando Jairoce¹

A relação museu, educação e ensino de História bem como as potencialidades educativas e afectivas da educação patrimonial são aspectos desenvolvidos neste artigo.

1.1. Evolução do conceito museu

O conceito museu evolui com o tempo. Tradicionalmente, os museus eram vistos como locais de preservação do património e da memória

“os objectos do passado”, que podiam ser contemplados por uma certa elite já sensibilizada para a sua fruição, ou seja, as massas não eram consideradas públicos-alvo das instituições museológicas.

Mas, a partir de 1940, operaram-se transformações profundas na sociedade, nas concepções da cultura e nas ideologias, nas exigências da comunidade para com as instituições museológicas, ou melhor, os museus passam a considerar-se ao serviço da comunidade, deixando progressivamente a sua tradição elitista e minoritária. Estas mudanças redefinem o seu papel na acção educativa.

Por isso, hoje, de acordo com o Conselho Internacional dos Museus- ICOM,

“... museu é considerado como uma instituição permanente sem finalidade lucrativa ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que realiza investigações que dizem respeito aos testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente,

¹ Licenciado em ensino de História e Geografia. Docente de História Económica e Metodologia de Investigação Científica. Coordenador e Colaborador da Revista Síntese.

adquire os mesmos, conserva-os, transmite-os e expõe-nos especialmente com intenções de estudo, de educação e deleite” (Costa e Olofsson, 1997, p.1).

Considerando este conceito, o museu deixa de ser aquele espaço estigmatizado como local de coisas velhas, passando a ser espaço de discussão, difusão de informação e, sobretudo, de reflexão. Seguindo este raciocínio, o museu poderá ser utilizado como recurso pedagógico destinado ao ensino de várias áreas e, principalmente, da história devido a natureza documental dos acervos museológicos. O aluno pode participar através da visita ao museu na elaboração do conhecimento histórico, consolidar o conhecimento teórico, despertar o interesse pela história, despertar o espírito patriótico e sentir a história Pátria.

Mas para que o museu cumpra a sua função pedagógica deve relacionar as suas actividades à acção educativa. E sobre este último aspecto, Barreto (1985a) considera que a função educacional dos museus consiste em

“dar ao indivíduo a consciência do património cultural de que é herdeiro e da capacidade de utilizá-lo e criá-lo. Esta consciência é adquirida basicamente pelo envolvimento sujeito/objecto cultural, pela aproximação e apropriação da sua função essencial e simbólica, assim como da sua trajectória”. (p.2)

Para que isso aconteça, o museu precisa de organizar os seus serviços educativos tendo em conta que a actuação do museu como agência cultural e educativa só pode ser alcançada por uma cuidadosa educação patrimonial.

1.2. Educação patrimonial²

A educação patrimonial é *“o ensino centrado em objectos culturais, na evidência material da cultura, ou, o processo educacional que considera o objecto como fonte primária de conhecimento”* (Barreto, 1985b, p.4).

Partindo desta definição, podemos afirmar que a educação patrimonial possibilita situações não só de aprendizagem, através de objectos materiais e simbólicos da cultura sobre processos histórico-culturais passados, como também o de suscitar o gosto, o interesse em produzir e interagir racional e sensivelmente com experiências históricas tanto passadas quanto presentes, valorizando a importância

da preservação das mesmas.

A educação patrimonial têm inúmeras potencialidades tais como: afectivas e pedagógicas.

1.2.1. Potencialidades afectivas da educação patrimonial

A educação patrimonial é um poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo, resgatando a sua auto-estima através da revalorização e reconquista da sua própria identidade cultural, ao perceber o seu redor e a si mesmo em seu contexto cultural como um todo, transformando-se em principal agente de preservação.

Para o caso moçambicano, a efectivação de uma educação patrimonial seria uma oportunidade para a divulgação dos valores culturais, criar uma identidade nacional e construir uma nação moçambicana com o intuito de promover o espírito de cidadania conforme as recomendações gerais saídas da 1ª Conferência Nacional sobre a Cultura realizada em 1993.

Através de acções voltadas para a preservação e compreensão do património cultural, a educação patrimonial torna-se num veículo de aproximação, de conhecimento, de integração e aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, com o objectivo de os mesmos (re) conhecerem, (re) valorizarem e se (re) apropriarem de toda a herança cultural a eles pertencente, proporcionando uma postura mais crítica e actuante na (re) construção da sua identidade e cidadania. Identidade essa que, cada vez mais, urge por uma atenção especial aos diversos sectores da nossa sociedade.

1.2.2. Potencialidades pedagógicas da educação patrimonial

O ensino centrado em bens culturais existentes no museu e na localidade têm múltiplas vantagens que devem ser destacadas para possibilitar ao indivíduo uma experiência concreta da evocação do passado. E, se não for assim, não há menor sentido em se acumular objectos em museus ou preservar os monumentos da sua destruição.

O aprendizado através de objecto é diferente do aprendizado através de ideias e palavras. É um processo diverso e específico que apela mais para o sensível, o concreto, o visual, o táctil e o emocional que o intelectual.

Está provado que a visão desempenha um papel muito importante na memorização se for combinada

² A disciplina de História oferece óptimas potencialidades para a promoção da educação patrimonial.

com a explicação oral e a realização de exercícios pelos alunos. Por exemplo, João (1983, p.75) refere que 83% daquilo que aprendemos é através da visão. A observação directa de objectos no museu constitui uma mais valia, uma espécie de palavra oferecida que poderá servir de antídoto a uma educação, por vezes ainda muito livresca e demasiado abstracta³.

Para reforçar estes aspectos Barreto (1985b, p. 4), identifica três categorias diferentes do ensino baseado em objectos culturais:

1ª Categoria: Os objectos são ilustrações para uma história desenvolvida de fontes predominantemente literárias (quando a cultura material deve ser a fonte principal). Relativamente a esta categoria, é necessário referir que o ensino meramente verbal sem evidência material cria insegurança nos alunos, é demasiado especulativo e até pode inibir a análise científica.

2ª Categoria: No ensino académico, a evidência material da cultura é utilizada pelo professor para testar interpretações já estabelecidas ou novas hipóteses baseadas em documentos ou dados estatísticos. Esta categoria revela-se como técnica de pesquisa bastante efectiva.

3ª Categoria: O ensino centrado em bens culturais provoca deliberadamente uma experiência que possibilita o indivíduo conhecer ou sentir o passado. Há uma grande preocupação com a criatividade, pois nesta técnica, o interesse usado não é tanto o passado em si, mas o que pode provocar na mente a contemplação do visitante ou do estudante. Trata-se aqui de se considerar os objectos como ideias e não apenas como realidades superficiais.

Estas três categorias tomam os objectos e expressões do património cultural como ponto de partida para actividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. Estas três categorias também são

referenciadas no trabalho de Matola⁴ (1996, p.8) que considera que o ensino centrado em bens culturais permite ao aluno entrar em contacto afectivo sensorial, físico, cognitivo com o passado, e que na sua opinião, quando o ensino se faz através do concreto, permite ao aluno iniciar-se na produção do seu conhecimento histórico e simultaneamente chegar ao estágio de maior aceitação e gosto pela disciplina de História. Face a isso, podemos concluir que no ensino de História é imprescindível conhecermos o passado através de bens culturais, visto esta possibilidade possuir múltiplas vantagens afectivas e pedagógicas.

Bibliografia

- BARRETO, Maria de Lourdes Parreiras Horta. Educação Patrimonial. In: *Boletim nº 5 do Programa Nacional Pró-memória*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura. 1985^a.
- _____. Educação Patrimonial. In: *Jornal de Letras – 1º Caderno*. Abril de 1985b. p.4.
- COSTA, Alda, OLOFSSON, Elizabeth. Política Nacional de Museus (Proposta). In: *Seminário regional de capacitação dos directores distritais da Cultura, Juventude e Desportos da Zona Sul*. Maputo: Novembro de 1997.
- JOÃO, Maria Isabel. *Didáctica de História*. Maputo:UEM, Faculdade de Educação, Departamento de História. 1989.
- MATOLA, Laurindo Joaquim Ferreira. *A utilização dos bens culturais no ensino de História em Moçambique*. (Trabalho de Diploma para obtenção do grau académico de Licenciatura em ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de História. 1996.68p.)
- MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA CULTURA. *Recomendações gerais da 1ª Conferência Nacional sobre a Cultura*. Maputo: 16 de Julho de 1993. (doc.30/CNC/93).

³ Os conteúdos de História, transmitidos pelas nossas escolas ao longo dos anos, têm privilegiado padrões de cultura importados, aplicados sem a devida redução social, em conteúdos impostos de cima para baixo, dissociados da realidade dos alunos, em escolas burocratizadas e distantes das comunidades na qual estão inseridas. Então, é altura de valorizarmos estudos da nossa realidade cultural e da nossa memória histórica.

⁴ Este autor desenvolveu um trabalho relacionado com a utilização dos bens culturais para o ensino de História em Moçambique. É um dos poucos estudos feitos em Moçambique sobre a matéria.