

Preço: 60,00MT



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

# Síntese

**Antropologia, Filosofia,  
Geografia e História**

Ano II Número 5

# *Síntese*

**Antropologia, Filosofia,  
Geografia e História**

Ano II Número 5

## **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 Felisberto Zimba

**Arranjo Gráfico:** Sérgio Felisberto Zimba

**Impressão:** DINAME

**Tiragem:** 500

**Propriedade:** Faculdade de Ciências Sociais

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

**Email:** Revistasintese2006@yahoo.com.br

**Registo:** DISP. REGº/GABINFO-DEC/2006

## ÍNDICE

Resumo .....	4
Novas publicações .....	4
Negociação e (re) construção de saberes: duas experiências de formação em Antropologia da saúde .....	4
Dossiers temáticos da área de Filosofia .....	11
Etnologia e educação filosófica: alguns exemplos tirados da língua chope .....	11
Avaliação da inclusão da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Geral .....	14
Dossiers temáticos de Geografia .....	17
Reflexões sobre o ensino de Geografia em Moçambique .....	17
O papel das figuras: o livro escolar da 10ª classe do Ensino Secundário Geral .....	21
O turismo em Moçambique: algumas questões para reflexão .....	23
A educação à distância em Moçambique: reflexão sobre a interação dos intervenientes no processo .....	26
Dossiers temáticos de História .....	29
Subsídios sobre a origem dos chopes, à luz das contribuições metodológicas da História Nova e Micro História .....	29
Breve reflexão sobre o ensino de História (ESG, 1º Ciclo) em Moçambique .....	34

## RESUMO

A Revista Síntese no cumprimento da sua missão de divulgação científica-pedagógica da Faculdade de Ciências Sociais está no seu ano II. Ao inaugurar esta nova fase e inspirada no desejo dos docentes da Faculdade, pretende continuar a constituir um espaço privilegiado de debate. Neste primeiro número do segundo ano são apresentados os seguintes artigos: do ramo da Antropologia “Negociação e (re)construção de saberes: duas experiências de formação em Antropologia da Saúde”, do docente João L. Vaz Nobre; do ramo da Filosofia “Etnofilosofia e Educação Filosófica: alguns exemplos tirados da língua Chope”, do professor Vicente Raul Likwekwe e “Avaliação da inclusão da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Geral” do docente António Xavier Tomo; da área da Geografia “Reflexões sobre o ensino da Geografia em Moçambique” da professora Rachael Elizabeth Thompson, “O papel das figuras: o livro escolar da 10ª classe do ESG” da professora Alice Castigo Binda Freia, “O Turismo em Moçambique: algumas questões para reflexão” do professor José Julião da Silva e “A

Educação à Distância em Moçambique: reflexão sobre a interação dos intervenientes no processo”, da docente Suzete Lourenço Buque; do ramo da História “Subsídios sobre a origem dos chopos, a luz das contribuições metodológicas da História Nova e Micro-história” do professor Hipólito Sengulane e “Breve reflexão sobre o ensino de História (ESG, 1º Ciclo) em Moçambique” do professor José Luís Barbosa Pereira.

O artigo “Reflexões sobre o ensino da Geografia em Moçambique” da professora Rachael Elizabeth Thompson constituiu uma comunicação à Associação dos Geógrafos Moçambicanos (em formação). Já o artigo referente ao ensino à distância da professora Suzete Lourenço Buque, a despeito de ter sido enquadrada nos dossiers da Geografia, traz uma contribuição que é válida para as outras áreas de ensino. O mesmo se pode dizer do artigo do professor José Luis Barbosa Pereira que apesar de focalizar a análise na área do ensino de História, traz uma contribuição que pode ser generalizada. □

## NOVAS PUBLICAÇÕES

Foi lançado no dia 17 de Agosto de 2007, pelo CEP (Centro dos Estudos de População), UEM, o livro do docente desta Faculdade José Júlio Júnior Guambe, intitulado “Contribuição do turismo no desenvolvimento local em Moçambique: caso da zona costeira de Inhambane”. Esta é uma obra que analisa a contribuição da actividade turística no desenvolvimento das populações que vivem nas áreas com grande desenvolvimento desta actividade.

Foi também publicado o livro “Educação ambiental: fundamentos e estratégias”, do Professor Aniceto dos Muchangos. É uma obra que versa sobre conceitos, objectivos, métodos, modelos, abordagens, domínios, estratégias e acções práticas em prol do meio ambiente. □

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE ANTROPOLOGIA

### Negociação e (re)construção de saberes: duas experiências de formação em Antropologia da Saúde



João L. Vaz Nobre<sup>1</sup>

---

*As potencialidades da Antropologia da Saúde na compreensão do contexto da assistência médica e de atendimento à saúde das populações em diferentes contextos socioculturais, as experiências de formação realizadas na Antropologia de Saúde bem como as estratégias metodológicas para a formação nesta área, são algumas alguns aspectos apontadas no presente artigo.*

---

<sup>1</sup> Licenciado em Antropologia pela UEM, docente de Antropologia Cultural, afecto ao Departamento de Antropologia.

## Introdução

O objectivo deste texto é descrever duas experiências de formação em Antropologia da Saúde a agentes e profissionais de saúde, e discutir a metodologia empregue nessas formações. Discute-se a possibilidade de compreensão da formação em Antropologia da Saúde não apenas como “transmissão” da abordagem da disciplina aos cursantes, mas, fundamentalmente, como um processo de negociação do qual resulta a (re)construção de novos saberes híbridos que permitam um novo relacionamento e diálogo entre os antropólogos formadores, os agentes e profissionais de saúde formados, e as populações em diferentes contextos socioculturais e relacionais nos quais os agentes e profissionais de saúde vivem e exercem as suas actividades.

O texto está dividido em três partes: na primeira apresento, de forma breve, as potencialidades da abordagem antropológica acerca dos fenómenos saúde e doença na compreensão de contextos de assistência médica e de atendimento à saúde de populações em diferentes contextos socioculturais e relacionais. Na segunda parte descrevo as experiências de formação propriamente ditas. E finalmente, na terceira parte, reflicto sobre as experiências e aponto potenciais estratégias metodológicas para futuros contextos e situações de formação.

Todo o texto foi tecido com base em diversa literatura sobre processos educativos e pedagógicos, e, principalmente, com base em material elaborado nos contextos das duas formações (programas dos cursos, relatórios finais, manuais, notas e registos diversos). Baseiei-me também na experiência vivida no contexto de formação, onde desenvolvi diálogo com todos os actores envolvidos, nomeadamente os organizadores do curso, formandos, e colegas formadores. Tais diálogos deram origem a uma socialização mútua de crenças, de saberes e de experiências.

Descrever e discutir as minhas<sup>2</sup> experiências de formação em Antropologia da Saúde é também descrever e discutir as minhas próprias “posições” e atitudes face ao desafio da “relativização”, enquanto aspecto fundamental no exercício da prática antropológica.

Sendo antropólogo, espera-se de mim uma maior atitude de relativização face a “saberes” e “experiências” diferentes. Tal relativização tem que ser realizada duplamente: conviver com saberes e experiências diferentes, e “vender” a abordagem antropológica, ou seja, a atitude de relativização, neste caso concreto, sobre os fenómenos saúde e doença. Como responder a este imperativo de relativização, ao mesmo tempo que se “vende” a abordagem antropológica?

## Sobre as potencialidades da Antropologia da Saúde

A Antropologia da Saúde tem como objecto de estudo a forma como, em diferentes contextos socioculturais, as pessoas interpretam, atribuem significados e lidam com os fenómenos e processos saúde e doença. Ela estuda as concepções socioculturais (leigas e profissionais), incluindo as representações e concepções sobre etiologia, o diagnóstico, as terapias, e os significados atribuídos à saúde e à doença; compara diferentes sistemas de saúde e racionalidades médicas; analisa a forma como os provedores de cuidados de saúde oferecem os seus serviços; e também estuda e compara as lógicas de racionalidade que informam a avaliação e a busca de diferentes sistemas de saúde disponíveis para a população em diferentes contextos socioculturais e relacionais.

A Antropologia da Saúde questiona a dicotomia cartesiana e a conseqüente monocausalidade subjacente ao modelo biomédico de explicação da doença, e concebe saúde e doença como fenómenos e processos multidimensionais, com manifestações biológicas, físicas, psicológicas e socioculturais. Nesta perspectiva, a doença é vista como resultante de significados a ela atribuídos nos contextos socioculturais e relacionais onde ela ocorre.

A abordagem da Antropologia da Saúde sobre os fenómenos saúde e doença complementa outras abordagens disciplinares das ciências biomédicas, de tal forma que recentemente, um pouco por todo o mundo, tem se observado uma maior abertura de possibilidades de diálogo entre a Antropologia e as ciências biomédicas. Neste contexto, há a ideia de que é preciso pensar na relação entre saúde e contextos socioculturais nos quais os problemas de

<sup>2</sup> Para além do autor destas linhas, a formação foi facilitada por mais dois antropólogos do Departamento de Arqueologia e Antropologia da Universidade Eduardo Mondlane (Emídio Gune e Esmeralda Mariano) e contou também com as contribuições de Maria Inês Palácios e Eusébia Rosa Bayer, ambas da Organização Não Governamental *Medicus Mundi Catalunya*.

saúde ocorrem e as pessoas experimentam os seus problemas de saúde.

Em Moçambique, pelo menos três das inúmeras possibilidades de aplicação da Antropologia da Saúde ganham expressividade. A primeira possibilidade é aquela em que os antropólogos, individualmente ou filiados a instituições de ensino e pesquisa ou de consultoria, realizam estudos e pesquisas diversas<sup>3</sup>. Neste caso, as pesquisas mais expressivas estão voltadas à temática do HIV/SIDA; da sexualidade; das relações de poder entre sistemas médicos; e dos rituais de purificação<sup>4</sup>.

A segunda possibilidade de aplicação da Antropologia da Saúde é aquela em que os antropólogos trabalham em organizações governamentais<sup>5</sup> ou não governamentais<sup>6</sup>, contribuindo com métodos, técnicas e abordagens para o desenho e implementação de programas direccionados à promoção da saúde de populações em diferentes contextos de Moçambique.

A terceira possibilidade está ainda num estado embrionário; é aquela voltada à formação<sup>7</sup> de agentes e profissionais de saúde. Nesta vertente os antropólogos produzem conhecimento, partilham reflexões e experiências envolvendo os fenómenos saúde e doença, mostrando a relevância da abordagem antropológica sobre esses fenómenos para a actividade diária dos profissionais e agentes na prestação de cuidados de saúde às comunidades.

Em qualquer das três possibilidades aqui mencionadas, os antropólogos contribuem de forma que em diferentes contextos socioculturais o atendimento à saúde seja cada vez melhor. Nas três possibilidades os antropólogos encetam diálogos, apresentam alternativas de complementaridade e interdisciplinaridade em relação às ciências biomédicas e ao exercício da prática médica pelos profissionais de saúde.

Com base em duas experiências vividas, vou de

seguida reflectir particularmente sobre as modalidades pelas quais se realiza, ou pelo menos penso que devia se realizar, a terceira possibilidade, aquela voltada à formação.

### **Sobre as duas experiências de formação**

Os dois cursos que servem de *matéria* para reflexão neste texto realizaram-se em Novembro de 2006, no distrito de Chókwé na província de Gaza. Os cursos tinham o título genérico de “*Contribuição da Antropologia para a Saúde Pública: Um Enfoque à Maternidade Segura e ao HIV/SIDA*”.

Participaram em cada um dos cursos cerca de 20 agentes e profissionais de saúde provenientes de quatro distritos da província de Gaza, nomeadamente Chókwé, Guijá, Massingir e Mabalane, totalizando 40 agentes e profissionais de saúde. Estiveram também presentes representantes da Direcção Provincial de Saúde de Gaza e enfermeiras que trabalham em Prevenção de Transmissão Vertical (PTV) do HIV, convidadas da cidade de Maputo.

Em relação aos objetivos a atingir com a formação, houve uma grande pluralidade e diversidade de propósitos, que reflectem os objetivos institucionais da organização promotora da formação, e os objetivos dos programas no âmbito dos quais se encontravam a trabalhar os profissionais de saúde formados. Estando a implementar um programa de reforço da maternidade segura na província de Gaza, a *Medicus Mundi Catalunya* (ONG promotora do curso), estava interessada nas contribuições da abordagem da Antropologia da Saúde para o reforço da maternidade segura. Seguindo esse intento, de uma forma geral, o curso tinha em vista “dotar o pessoal de saúde de instrumentos para compreender a dimensão sociocultural dos

<sup>3</sup> Uma revisão de literatura sobre pesquisas e estudos antropológicos sobre saúde e doença em Moçambique seria, no momento actual, oportuna.

<sup>4</sup> Sem ser exaustivo, posso mencionar alguns estudos antropológicos. Sobre o HIV/SIDA, veja-se o estudo de Matsinhe (2004) e de Manuel (2005), e uma série de projectos de pesquisa exploratória sobre a temática levadas a cabo no âmbito da formação em Antropologia na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) por Gune (2000); Marole (2000); Napululo (2004); e Nobre (2005). Para o caso da sexualidade são expressivas as pesquisas de Gune (2007) e Loforte (2003). No que se refere às questões de poder entre medicinas, são expressivas as pesquisas de Meneses (1999, 2000 e 2001). E finalmente, a temática dos rituais de purificação em contexto moçambicano foi profundamente analisada por Honwana (1999 e 2002), e mais recentemente por Granjo (2007).

<sup>5</sup> É cada vez mais visível a tendência de os projectos e programas do Ministério da Saúde incluírem antropólogos. O Grupo de Estudos em Medicina Tradicional - GEMT, em vias de se transformar em Instituto de Investigação em Medicina Tradicional, também emprega antropólogos.

<sup>6</sup> A *Medicus Mundi Catalunya* é o exemplo de uma Organização Não Governamental que emprega antropólogos no desenvolvimento de pesquisa operacional na área de saúde.

<sup>7</sup> A formação a que me refiro não inclui a leccionação da disciplina de Antropologia da Saúde em instituições de ensino superior.

fenómenos saúde e doença, bem como perceber a sua relevância e utilidade para a melhoria da prestação de cuidados de saúde”.

Tinha-se o pressuposto fundamental de que integrar a abordagem da Antropologia da Saúde na componente de formação e capacitação dos agentes e profissionais de saúde reforçaria a eficácia das suas acções quotidianas. Portanto, a formação foi desenvolvida tendo em conta que não se pode pensar nos serviços de saúde sem reflectir sobre as relações entre os actores (agentes e utentes) envolvidos e os seus contextos de vivência, uma vez que qualquer atendimento à saúde envolve a interacção entre pessoas situadas num contexto determinado, e partilhando ou não lógicas de racionalidade específicas.

Teve-se em conta ainda que qualquer tipo de actuação com o objectivo de melhorar os serviços de saúde deve considerar a capacitação constante dos profissionais de saúde para a busca constante do aperfeiçoamento das relações sociais que se desenvolvem no dia-a-dia dos serviços, numa perspectiva de relativizar lógicas, saberes, experiências e culturas dos actores intervenientes no contexto relacional do atendimento à saúde.

Toda a experiência consistiu de apresentações em plenária feitas pelos antropólogos facilitadores, realização de exercícios teóricos e práticos pelos formandos, individualmente e em grupo, discussões em grupo, várias dinâmicas de grupo e actividades de ‘quebra gelo’ que consistem em exercícios e jogos simples que servem para revitalizar o grupo em momentos de letargia. Foi também realizado um pequeno trabalho de campo exploratório na comunidade. Este trabalho exploratório constituiu uma oportunidade para a aplicação “no terreno” dos instrumentos teóricos e metodológicos discutidos e partilhados durante a formação.

No início do curso foi administrado um pré-teste aos cursantes. O objectivo era explorar expectativas e incorporá-las ao programa, bem como identificar os níveis de percepção sobre os temas que pretendíamos abordar durante os cursos. Foi adicionalmente administrada uma avaliação final com os objectivos de verificar o progresso alcançado após os cursos, verificar a existência de diferenças nos discursos obtidos antes e depois dos cursos, verificar a validade das metodologias e técnicas usadas ao longo dos cursos, bem como identificar contrangimentos e oportunidades a explorar em

ocasiões futuras.

O curso estava dividido em seis módulos, todos eles reflectindo uma variada gama de temas, situações e questões específicas ligadas à contribuição da antropologia para a maternidade segura e o HIV/SIDA. A participação e as sugestões dos profissionais de saúde foram consideradas relevantes e foram sempre bem-vindas. As suas experiências foram incluídas no “produto” final.

No final do curso foi criado um mecanismo de monitoria e avaliação do desempenho futuro dos agentes e profissionais de saúde. Os antropólogos facilitadores também mostraram disponibilidade para o seguimento da acção contínua de formação, de modo que estarão à disposição dos profissionais de saúde, que poderão contar com assistência e orientação técnica para a materialização e consolidação da aprendizagem nas comunidades onde trabalham.

Com a avaliação que se fez no final do curso, constatou-se que para os agentes e profissionais de saúde envolvidos na formação, a abordagem da Antropologia da Saúde é muito bem vinda e é fundamental e de grande interesse para a melhoria dos serviços de saúde. Percebeu-se que os agentes e profissionais de saúde envolvidos na formação se sentiram beneficiados no que se refere a novas abordagens relacionadas com a sua actividade. Os formandos consideraram estar mais sensibilizados e com capacidade de relativização para com o ponto de vista dos utentes dos seus serviços, e capazes de lidar melhor com o encontro de lógicas de racionalidade, modelos explicativos e culturas diferentes.

#### **Lições aprendidas e desafios que se impõem: “Negociação e (re)construção de saberes e experiências”**

O modelo de formação nas escolas médicas foi descrito e analisado por Ramos-Cerqueira (1997), que constatou que um pouco por todo o lado, os contextos de formação de profissionais de saúde são caracterizados pela inexistência de espaço para a subjectividade. Segundo este autor, nestes contextos, “é evidente a relação entre desiguais, em que ter o saber, ter o conhecimento, empresta poder a quem o tem e desqualifica aquele que não o possui, levando a um estilo de aprender em que a passividade e a atitude crítica são as marcas” (Ramos-Cerqueira, 1997: 188).

Conscientes das limitações deste modelo de formação, optamos por cenários formativos democráticos e de negociação, que reconhecem e valorizam os sujeitos e os seus saberes prévios, tornando-os co-responsáveis pelo “*desencadear [de] (re)elaborações teórico-práticas que superem o fazer empírico e mobilizem patamares mais complexos de competência profissional*” (Ruiz-Moreno, 2005: 202).

Portanto, organizamos os cursos com a concepção de que a formação de agentes e profissionais de saúde em Antropologia da Saúde deve ser, fundamentalmente, orientada para a “negociação e (re)construção de saberes”: saberes *dos* antropólogos, *dos* agentes e profissionais de saúde, e *dos* usuários leigos nos diferentes contextos socioculturais e relacionais. O resultado desta postura foi um modelo de formação em que reconhecia-se o valor dos saberes e experiências prévias dos formandos, de tal modo que serviram de matéria-prima para a (re)construção de novos saberes e projecção de novas experiências.

Tanto os antropólogos formadores quanto os agentes e profissionais de saúde actuam em contextos socioculturais e relacionais heterogêneos, permeados por ajustes, desajustes, complementaridades, conflitos (manifestos ou latentes) e diversas imbricações de cosmologias, de lógicas comunicacionais, de modelos explicativos, de identidades, de culturas e de sub-culturas, exigindo a referida “negociação e (re)construção” constante de saberes e de convivências. A abordagem antropológica, o “modo antropológico de viver”, cumpre (ou pelo menos deveria cumprir) naturalmente com esta exigência.

A ideia da abordagem antropológica aqui referida não é, no entanto, simples de realizar. Muitas vezes os agentes e profissionais de saúde transitam inconscientemente e constantemente entre várias lógicas de racionalidade (a lógica biomédica e a lógica popular por exemplo); no entanto, nesse constante transitar, indo e vindo (permanecendo às vezes), os agentes e profissionais assumem posições (mais assumidas nalgumas vezes, menos noutras), em relação a uma ou outras lógicas de racionalidade. Por via disso é que geralmente confunde-se a predominância de indicadores de uma lógica sobre os indicadores de outras lógicas com uma pretensa

exclusividade de indicadores de uma lógica absoluta e incomunicável.

E a confusão prossegue quando os agentes e profissionais de saúde são descritos como se tivessem uma lógica própria (a lógica científica, biomédica), e os leigos nas comunidades outras lógicas (as lógicas culturais) que estariam a ser violentadas<sup>8</sup>. Porque incomunicáveis, em permanente conflito, intransigentes umas com as outras, as referidas lógicas só poderiam ser compreendidas pela *magia* dos antropólogos, que passariam a ocupar uma posição privilegiada de “tradutores” e “mediadores”. Neste sentido, ao antropólogo, situado em “lugar nenhum”, caberia a função de compreender a multiplicidade e diversidade de lógicas de modo a “permitir convivência” numa perfeita babel cultural. Caberia aqui, perfeitamente, para o antropólogo, o papel de “tradutor cultural”.

No entanto, se é necessário reconhecer que no nosso contexto particular, de lógicas de racionalidade diferentes em convivência, as lógicas não-científicas, informais e consideradas “complementares” ou “alternativas”, vivem a tensão de *negação* da sua eficácia e de “violência”; torna-se fundamental reconhecer também que há uma espécie de “exotização” dessas lógicas pelos cientistas sociais, de tal modo que escamoteia-se a possibilidade (mais plausível) de uma explicação ancorada na realidade, uma realidade feita de exigências actuais e fugaz em relação a qualquer tipo de essencialização e de ilhamento, e mais orientada para o ecletismo, para o hibridismo, enfim, para a interpenetração.

No caso dos agentes e profissionais de saúde formados em Chókwè, as suas lógicas de racionalidade mostraram-se fugazes e subversivas em relação a fronteiras estanques e ilhamentos. Estes agentes e profissionais de saúde transitavam (quase nunca permanecendo) em lógicas de racionalidade interpenetradas umas às outras. De facto, nas discussões em grupo levadas a cabo nos dois contextos de formação em referência, verificou-se uma complexidade em ebulição, que poderia parecer estranha num grupo tido como homogêneo e orientando-se apenas pela lógica biomédica.

Convidados a construir esquemas de modelos explicativos de doenças particulares, os profissionais de saúde accionaram, num primeiro momento, uma série de indicadores predominantes da lógica de

<sup>8</sup> A este propósito vejam-se as reflexões de Meneses (1999 e 2000) sobre a suposta “violência epistémica” a que estariam sujeitas as populações em diferentes contextos socioculturais do nosso país.

racionalidade biomédica, considerando que era a lógica esperada de agentes e profissionais de saúde. No entanto, com insistência, e convidados a construir esquemas com base na pretensa lógica dos utentes leigos a quem eram habitualmente dirigidos os seus cuidados, os agentes e profissionais de saúde foram capazes de, num momento posterior, reproduzir as lógicas de racionalidade dos utentes leigos, reconhecendo no entanto que eram também as suas lógicas de racionalidade. A justificação para esta configuração parece ser o facto de que é apenas considerando a lógica biomédica que os agentes e profissionais de saúde crêem estar a desempenhar plenamente o seu papel nas comunidades, sem notar, no entanto, que frequentemente ao nível discursivo (e não na prática), abandonam selectivamente indicadores de outras lógicas de racionalidade, em prejuízo da eficácia do seu trabalho.

Nesse contexto, pudemos perceber claramente tanto a *lógica* de funcionamento das lógicas interpenetrantes dos agentes e profissionais de saúde, quanto a *lógica* da “transição discursiva” (estratégica) entre as lógicas desses profissionais. Na sua condição de agentes e profissionais de saúde na comunidade, eles são confrontados diariamente com o facto de que a medicina formal, científica e oficial deve sobrepor-se às outras possibilidades terapêuticas; e a par disso há o preconceito já assumido de que as comunidades têm “crenças”, “práticas culturais”, “tradições” e “rituais” prejudiciais à saúde da comunidade<sup>9</sup>. É o caso, por exemplo, da consideração ingênua (inclusive por alguns cientistas sociais), de que a “cultura” constitui um factor de propagação do HIV/SIDA<sup>10</sup>.

O processo de “exotização” continua quando pelo reconhecimento da existência de uma pluralidade de sistemas médicos em contextos particulares, considera-se que os referidos sistemas podem ser caracterizados objectivamente, atendendo a características fixas e a lógicas próprias destes sistemas. No entanto, muitas vezes a referida caracterização esconde conflitualidades e diversos imponderáveis, esconde a incerteza que caracteriza afinal qualquer construto social. Afinal, todos os

sistemas de saúde são social e culturalmente construídos.

Existe, de facto, uma “cultura médica”, no entanto, esta cultura dos profissionais de saúde não é uma entidade essencial. Ela é constituída por uma certa homogeniedade interna, mas também de heterogeniedade relacional com outras ordens culturais em convivência no contexto em referência. Ela é também feita de conflitos e dinâmicas internas, é histórica e reporta-se de forma diferenciada em contextos também diferenciados. Afinal, os profissionais de saúde são, antes de tudo, parte integrante de grupos familiares e de comunidades que partilham a cultura mais ou menos homogênea dos contextos socioculturais e relacionais em referência.

### **Negociar a abordagem antropológica**

Se a posição dos agentes e profissionais de saúde é difícil, dada a sua incapacidade de reflectir sobre a sua própria prática e a sua própria cultura profissional de modo a estabelecer relações com os contextos socioculturais e relacionais mais vastos, o contexto de formação em Antropologia da Saúde constitui um *locus* privilegiado para que o problema do encontro entre lógicas de racionalidade seja adequadamente tratado. E se a abordagem antropológica privilegia sempre uma atitude de relativização, o tratamento da questão na formação deve abandonar a fórmula pedagógica tradicional de “transmissão” de saberes, em favor da fórmula “negociação e (re)construção de saberes e experiências” essenciais ao eficaz atendimento à saúde, e à melhoria da habilidade de formação dos antropólogos facilitadores. De nenhum modo trata-se de *ensinar* Antropologia da Saúde aos agentes e profissionais de saúde, mas de “*construir uma relação pedagógica dialógica (e dialética), na qual [facilitadores e cursantes] sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda*” (D`Angelis, 2003: 37).

Isso significa que não é somente a perspectiva antropológica sobre saúde, doença e prática médica que deve constar de qualquer programa de formação em Antropologia da Saúde, mas também e

<sup>9</sup> Os resultados do pré-teste administrado no início dos dois cursos ilustravam uma certa tendência de os agentes e profissionais de saúde colocarem a cultura como um obstáculo na promoção da saúde, o que pode ser indicativo de falta de clareza na compreensão do conceito de cultura, bem como sobre como interagir em casos de diferenças, visando uma efectiva promoção da saúde.

<sup>10</sup> Vide por exemplo Baldo e Cabral (1990). Muitas vezes o referido discurso científico sobre a cultura enquanto factor de propagação do HIV/SIDA legítima e sustenta outras ordens discursivas como o discurso da prática social da população leiga e dos profissionais de saúde, e o discurso jornalístico sobre a matéria.

fundamentalmente os saberes e as experiências dos agentes e profissionais de saúde envolvidos na formação.

Tal como nalgumas práticas de pesquisa antropológica, em que a autoridade<sup>11</sup> etnográfica é dialógica, nos contextos da formação em referência houve sempre um diálogo permanente entre formadores e formandos, no qual ambos “*negociaram activamente uma visão compartilhada da realidade*” (Clifford, 1998: 45). Isto apesar de o resultado final ter sido tecido em última instância pelos antropólogos formadores; no entanto, sem prejuízo da dialogia e da polifonia significativa que se pretendia e que cremos ter alcançado.

### Bibliografia

- BALDO, M. e CABRAL, A. J. R. *Low Intensity wars and social determination of HIV transmission: The search for a new paradigm to guide research and control of the HIV-AIDS pandemic*. Maputo: MISAU. 1990.
- BARRADAS, R.. *The HIV/AIDS and Social Sciences in Mozambique: A literature review and assessment*. Revised version of the paper presented at the Workshop on AIDS and the Social Sciences in Southern Africa. CEP/UEM. 2003.
- CNCS et al.. *Bibliografia anotada – Estudos e pesquisas sobre o HIV/SIDA em Moçambique (1986-2002)*. Maputo: CNCS; MISAU; MONASO e UNICEF. 2002.
- D’ANGELIS, N.. “Proposta para a formação de professores indígenas no Brasil”. In *Em Aberto* (XX) nº 73. P 34-43.
- DAVA, F. e ZANDAMELA, I.. *Cultura, saúde sexual e reprodutiva em Moçambique. O caso da província da Zambézia. Uma contribuição para a estratégia de informação, educação e comunicação*. Maputo: ICS. 1999.
- GRANJO, P.. Limpeza ritual e reintegração pós-guerra no Sul de Moçambique. *Análise Social*, vol. XLII (182), 2007, 123-144
- GUNE, E. V. S.. *O papel da cultura na prevenção do VIH em Moçambique. 1987-1999*. Trabalho de Licenciatura em Antropologia. Maputo: DAA-FLCS-UEM. 2001.
- GUNE, E.; MARIANO, E. e NOBRE, J.. *Relatório dos Cursos de Formação. “Contribuição da Antropologia para a Saúde Pública: Um Enfoque para a Maternidade Segura, HIV e o SIDA” - Chókwe, 06-10 e 13-17 de Novembro de 2006*. Maputo: DAA-UEM/Medicus Mundi Catalunya. 2007.
- HONWANA, A.. “The Collective Body: Challenging western concepts of trauma and healing”, *Track Two*, 8 (1). 1999.
- HONWANA, A.. *Espíritos vivos, tradições modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique*. Maputo: Promédia. 2002.
- KIRCHNER, G.. *Medicina Tradicional em Moçambique – Textos compilados*. 5 volumes. Maputo: INS. 1989.
- LOFORTE, Ana Maria. *Práticas culturais em relação à sexualidade e representações sobre saúde e doença*. Paper preparado para o Workshop sobre os determinantes do HIV/SIDA em Moçambique. Maputo: CEP-UEM. 2003.
- MANUEL, Sandra. *Love and Desire: Concepts, Narratives and Practices Amongst Youths In Maputo City*. Masters dissertation, Department of Social Anthropology, University of Cape Town. 2004.
- MANUEL, Sandra. Obstacles to Condom use among secondary school students in Maputo city, Mozambique. *Culture, Health and Sexuality* 7 (3): 2005. 293-302
- MAROLE, E. C. D.. *Análise da bibliografia sobre HIV/SIDA em Moçambique – 1988-2000: processos de circulação e de legitimação de saberes*. Trabalho de Licenciatura em Antropologia. Maputo: DAA-FLCS-UEM. 2001.
- MATSINHE, C.. *Tábula rasa: dinâmica da resposta moçambicana ao HIV/SIDA*. Maputo: Promédia. 2006.
- MENESES, M. P. G.. A natureza, a biodiversidade e o conhecimento local: qual o papel dos cientistas sociais? *Estudos Moçambicanos*. 17. 1999. 257-276.
- MENESES, M. P. G.. *Medicina tradicional, biodiversidade e conhecimentos rivais em Moçambique*. Coimbra, Oficina do CES. 2000. 150.
- MENESES, M. P. et al.. As autoridades tradicionais no contexto do pluralismo jurídico. In: SANTOS, B. S. e TRINDADE, J. C. (eds.). *Conflito e*

<sup>11</sup> Esta autoridade “se refere às estratégias desenvolvidas no campo da retórica através das quais o antropólogo se constrói como autor no texto” (Brandão, :132). E a esse texto atribui-se uma validade e uma legitimidade acerca da representação de um contexto sociocultural determinado.

*transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique*. Porto: Afrontamento. 2003a p.341-427.

MENESES, M. P.. Os outros e nós: a questão do acesso, uso e gestão dos recursos naturais em Licuáti. In: B. S. SANTOS e J. C. TRINDADE (eds.), *Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique*. Porto: Afrontamento. 2003b. p.451-490.

MENESES, M. P. G.. Quando não há problemas estamos de boa saúde, sem azar nem nada: para uma concepção emancipatória da saúde e das medicinas. In: Boaventura de Sousa Santos e Cruz e Silva (eds.), *Moçambique e a reinvenção da emancipação social*. Maputo: CFJJ. 2004. pp.

77-110

NOBRE, J.. *Representações sobre saúde e doença: Ajustes e desajustes entre lógicas comunicacionais na prevenção e controle de doenças em Lamego*. Trabalho de Licenciatura em Antropologia. Maputo: DAA-FLCS-UEM. 2005.

RAMOS-CERQUEIRA.. A prática pedagógica como processo de comunicação: A relação professor-aluno como eixo: O ponto de vista psicológico. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* 1. 1997.

RUIZ-MORENO, L. Et all. Jornal Vivo: Relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da saúde. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.16, p.195-204, set.2004/fev.2005

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE FILOSOFIA

### Etnofilosofia e Educação Filosófica: alguns exemplos tirados da língua Chope



Vicente Raul Likwekwe<sup>1</sup>

---

*O presente artigo discute a relação existente entre a Etnofilosofia e Educação Filosófica, ou seja, a relação da Filosofia com a realidade sociocultural, partindo de exemplos concretos da cultura chope.*

---

### Introdução

Como se sabe, a Etnofilosofia tem adversários e defensores entre os filósofos do nosso tempo, sobretudo quando se aplica às culturas africanas.

Contudo, em nosso humilde ponto de vista, parece-nos mais consistente a tese da legitimidade da Etnofilosofia, que A. J. Severino sanciona nestes termos: “*Não é sempre que o pensar filosófico se*

*expressa explicitamente; muitas vezes se encontra implícito, subjacente a outras formas de expressão cultural (...) exigindo, para ser apreendido, um cuidadoso trabalho de exegese e de interpretação”* (Severino, 1992: 55).

Nesta linha de pensamento, tentamos aqui dar algum (minúsculo) contributo metodológico à cadeira de Filosofia, através da análise da seguinte hipótese: a ilustração de teorias filosóficas (normalmente muito abstractas) por meio de substratos filosóficos correcta e oportunamente explicitados de factos culturais familiares aos discentes e docentes pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem da cadeira de Filosofia, a vários títulos.

Analizamos a hipótese levantada nos dois “minicapítulos” que se seguem, cujos títulos e subtítulos damos aqui por reproduzidos, instados por conveniências de brevidade.

### Legitimidade da Etnofilosofia

#### 1.1. O conceito e as origens

De forma bastante simplificada, podemos caracterizar a **Etnofilosofia** como uma emergente disciplina da Filosofia que pretende como objecto a investigação e explicitação de substratos filosóficos pressupostamente latentes nas criações ou manifestações culturais tradicionais.

Por **cultura** entendemos aqui o conjunto complexo do ambiente artificial sobreposto pelo

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Eduardo Mondlane (1995) e formado em Filosofia pelo Seminário Maior Católico de Lourenço Marques (1967). É docente do Departamento de Filosofia.

homem ao natural, compreendendo a língua, hábitos, ideias, crenças, costumes, procedimentos técnicos e os valores (Niebuhr, citado por Mondin, 1980: 171).

De acordo com Aristóteles, definimos a **Filosofia** como busca dos fundamentos ou causas últimas das coisas, usando apenas a luz natural da razão.

É consensual considerar-se que, aqui em África, a Etnofilosofia tem **origem efectiva** na publicação, em 1945, da obra intitulada “Filosofia Bantu”, da autoria de Placide Tempels, missionário católico europeu no então “Congo Belga” (o Zaire de Mobutu e RDC dos Cabilas). Tempels parte da Etnografia para, em síntese, sustentar o seguinte: contrariamente às alegações de certos estudiosos da época, como Levy-Bruhl, o homem bantu não é um pré-lógico; ele tem uma filosofia própria, colectiva, intuicionista e implícita nas suas actividades culturais; a civilização levá-lo-á à descoberta e explicitação reflectidas da sua mui completa filosofia sobre o Homem, o Universo e o além-túmulo (Ngoenha, 1993: 81-84).

## 1.2. Os adversários e os defensores

Pensamos que as objecções contra a Etnofilosofia se podem resumir no seguinte raciocínio: a verdadeira Filosofia é individual, consciente, crítica, escrita, virada para o futuro e para o universal. Ora a Etnofilosofia é (e assume-se como) uma filosofia colectiva, implícita (e, portanto, inconsciente e acrítica), baseada na tradição oral, virada para o passado e para as miríades de culturas particulares espalhadas pelo Continente. Por conseguinte, a Etnofilosofia não pode ter o estatuto de verdadeira filosofia (Ibid., p.89-100).

Por seu turno, os defensores da Etnofilosofia argumentam, em resumo, nos termos seguintes:

A filosofia implícita na cultura não é considerada acabada ou definida duma vez por todas. Antes pelo contrário, considera-se que ela pode ser o ponto de partida para a elaboração de uma futura Filosofia Africana, mediante interpretações filosóficas pessoais das culturas tradicionais. A Etnofilosofia é uma filosofia etnológica e hermenêutica, como existem, por exemplo, Filosofia Política, Filosofia Moral, etc.(Ibid., p.102-103).

Um corolário que nos parece óbvio na argumentação dos defensores da Etnofilosofia é que os substratos subjacentes às criações culturais tradicionais são directa e necessariamente imputáveis

aos seus autores originários e apenas eventualmente aos seus posteriores beneficiários, utilizadores ou “herdeiros”. De sorte que, quando a Etnofilosofia diz, por exemplo, que uma determinada língua comporta determinados pressupostos filosóficos, isto não significa que todos os falantes da língua comportem esses pressupostos.

## Língua e educação filosófica

### 2.1. Considerações gerais

Uma das mais importantes funções da linguagem é certamente a representativa, também chamada objectiva, informativa ou descritiva (Mondin, 1980: 142-146).

Na função representativa, cada língua individual constitui uma análise ou uma visão particular do mundo ou da realidade (Jacob, 1984: 162-164). Ela estrutura a experiência e vice-versa. Com seus signos, mitos e discursos, cada língua prova que pensamos através de quadros, rótulos e slogans (ib., p.147-148). “*Toda a língua tem a sua própria estrutura, típica e distinta, que por um lado reflecte e por outro condiciona o modo de pensar e de se expressar das pessoas que a usam*” (Humboldt, apud Reale, G. et al., 1991: 387).

Assim sendo, é possível e epistemologicamente legítimo “desenterrar” os substratos filosóficos “soterrados” numa dada língua, sejam eles gnosiológicos, ontológicos, éticos ou outros.

### 2.2. Alguns exemplos ilustrativos.

Na Língua nacional chope ou, em vernáculo, Txitxopi (discute-se a substituição desta grafia por Cicopi), como, decerto, noutras das chamadas Línguas bantu, é manifesta uma certa tendência para o **concretismo**. Por concretismo entendemos a apetência da língua para representar o real da forma menos abstracta possível, recorrendo, para isso, ora aos verbos (em substituição dos chamados nomes “abstractos”), ora às onomatopeias (ideofones), verdadeiras “fotos” da realidade, ora a metáforas retiradas do mundo sensível, entre outros recursos.

Exemplo A:

Os infinitivos *kutshura* (ser belo/a), *kutxhariha* (ser esperto/a), *kufa* (morrer), entre outros, são com frequência preferidos aos correspondentes substantivos “abstractos” *wumburi* (beleza), *wutxhari* (esperteza) e *lifo* (morte). Assim se diz: “*ku fa kha*

*ku zivi tanga*” (a morte não escolhe idade), de preferência a *“lifo kha li zivi tanga”*.

Exemplo B:

As onomatopeias quase “fotografam” a realidade e transformam a língua numa espécie de gigantesca fotocopiadora da significação. São superabundantes no Txixopi. Vejamos só dois: *“kwapa”* – imita a queda pelas costas duma pessoa violentada; *“surundandaaaa...”* – imita a posição de alguém estar de bruços, aparentemente por preguiça...

Exemplo C:

Nem mesmo a Ontologia (Metafísica) escapa aos esforços concretistas do Txixopi. De tal modo que até o conceito metafísico de “existência/existir” é expresso no Txixopi em termos quase geográficos de *“kuva ho”* ou “ser aí”: *“kuva”* = ser; *“ho”* é a forma aferética do advérbio de lugar *“eho”* = aí. Quer dizer, tanto para o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) quanto para os criadores da Língua chope, a existência consiste fundamentalmente no acto concreto, sensível e geográfico de estar por aí neste mundo tridimensional.

A conclusão etnofilosófica que é pertinente destacar destes exemplos é que os inventores ou criadores do Txixopi tinham uma abordagem concretista da realidade, ou seja, uma gnosiologia e uma ontologia concretistas. Reiteramos que não entendemos estes substratos filosóficos como necessariamente extensivos a todos os falantes da Língua, embora admitamos, com Humboldt, alguma interferência da estrutura duma língua na expressão e arrumação das ideias dos falantes. Trata-se duma interferência meramente funcional e não estrutural nas faculdades cognitivas dos oradores. É neste sentido que se diz, por exemplo, “este pensa em português”, “aquele pensa em francês”, etc.

### Conclusão

Do exposto nas linhas que antecedem, julgamos coerente concluir e/ou propor o seguinte:

Nos factos ou manifestações culturais tradicionais (língua, provérbios, ritos, etc.) podem sub-jazer, de forma implícita, pressupostos ou substratos de natureza filosófica (gnosiológicos, ontológicos, éticos, etc.). Esses substratos são directa e necessariamente imputáveis aos inventores originários dos factos culturais respectivos e apenas eventual ou contingentemente aos posteriores beneficiários, utilizadores ou “herdeiros”.

A ilustração de lições de Filosofia com substratos filosóficos pertinentes e oportunamente explicitados de factos culturais familiares aos discentes e docentes pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia a vários títulos como, por exemplo: (i)-incrementar a motivação e interesse dos estudantes, ao aperceberem-se da ligação da Filosofia com a vida concreta das pessoas, apesar do seu carácter altamente teórico; (ii)-ajudar o docente a promover ou remover potencialidades ou obstáculos eventualmente ligados a substratos filosóficos implícitos em factos culturais dos próprios estudantes.

### Bibliografia

- JACOB, A., Introdução à Filosofia da Linguagem, Porto, Rés, 1984.
- MONDIN, B., O Homem, Quem É Ele? – Elementos de Antropologia Filosófica, São Paulo, PAULUS, 1980.
- NGOENHA, S., Das Independências às Liberdades, Maputo, PAULISTAS, 1993.
- NGUNGA, A., Introdução à Linguística Bantu, Maputo, Imprensa Universitária, 2004.
- REALE, G., et, al., História da Filosofia, v.3, 4ª ed., São Paulo, PAULUS, 1991.
- SANTOS, L., Gramática da Língua Chope, Lourenço Marques, Imprensa Nacional de Moçambique, 1941.
- SEVERINO, A., Filosofia, São Paulo, Cortez Editora, 1992.

## Avaliação da inclusão da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário Geral



António Xavier Tomo<sup>1</sup>

---

*A avaliação da inclusão da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Secundário Geral e a necessidade da sua revisão são alguns pontos de análise desenvolvidos pelo autor deste estudo.*

---

O presente artigo pretende analisar e reflectir sobre as directrizes da Filosofia no Ensino Secundário Geral do país e o perfil dos docentes que leccionam a referida disciplina.

Entre os anos 1980 a 1990 houve debates fortes sobre a inclusão da Filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio. Para responder a esse debate a UP “em 1997 introduziu uma formação intensiva de professores de Filosofia para o Ensino Secundário Geral. Nesse momento, fez-se um currículo especial de Filosofia como um curso que só integrava estudantes que tinham feito o 3º ano de Filosofia nos Seminários.” (Basílio, 2007, p. 8).

Em 1998 introduziu-se em fase experimental o ensino de Filosofia em duas escolas piloto, nomeadamente a Escola Secundária Josina Machel e a Escola Secundária Francisco Manyanga na cidade do Maputo. Esta fase durou dois anos. Em 2001 foi realizado o primeiro exame de Filosofia, dado que era o primeiro ano em que a disciplina fez parte do currículo do Ensino Secundário Geral. Porém, por força das circunstâncias, o referido exame só começou a ser observado a partir de 2002, o que sucede até hoje.

Os professores foram formados para responderem à preocupação do Ministério de Educação e do Governo, de uma forma geral. O

currículo elaborado para estes futuros professores abrange a componente Ética, Política e Epistemologia. As escolas Secundárias do país têm as mesmas directrizes no tocante ao currículo em vigor. Isto é, abrange de igual modo as componentes Ética, Política e Epistemológica. A única diferença reside na forma da sua abordagem.

Os desenhadores deste currículo acreditam que a componente ética ajuda a suplantar as crises levantadas depois da independência nacional e, de uma forma mais radical, durante a guerra dos 16 anos; a componente política ajuda aos estudantes a participarem numa democracia partidária e a formar um espírito de cidadania dentro dos parâmetros democráticos. E, finalmente, a componente epistemológica serve como mediadora entre os conhecimentos tradicionais e os novos desafios da modernidade. (Ngoenha, 2003).

Perante esta situação é urgente questionar se os professores formados foram capazes de responder aos desafios dos elaboradores do currículo e, conseqüentemente, à preocupação do governo moçambicano; se os desafios hoje devem continuar a ser os mesmos e, finalmente, como fazer com que o ensino da Filosofia seja diferente do de outras disciplinas?

Eu penso que os professores responderam, com zelo, à missão para a qual foram formados, por um lado, mas por outro, essa missão não foi respondida cabalmente. Foi respondida na medida em que a UP já recebe alunos graduados do Ensino Geral para a formação em ensino de Filosofia. Da mesma forma os graduados da 12ª classe mostram um espírito crítico, um espírito de cidadania, uma capacidade reflexiva, de análise e de argumentação, a auto-estima, o espírito de não submissão, a capacidade inventiva e interventiva; enfim, para dizer que os objectivos traçados estão a ser cumpridos, embora não de uma forma célere. De facto, alguns professores recrutados para executar essa missão não foram formados pela UP. O Ministério de Educação e Cultura recrutou e ainda continua a recrutar professores com bagagem filosófica, mas sem a componente pedagógica e didáctica, isso aliado ao facto de que esse grupo de professores não tem conhecimento da linha filosófica que deve ser

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ensino de Filosofia pela UP, docente das Cadeiras de Antropologia Filosófica, Introdução a Filosofia, Filosofia da Educação e Didáctica de Filosofia, afecto ao Departamento de Filosofia.

leccionada no Ensino Secundário Geral. Portanto, temos no Sistema de Educação actual dois tipos de professor: aquele formado na UP e que tem como missão responder aos desafios propostos pelo MEC e aquele que não tem conhecimento do que se pretende ensinar, quando vai para uma sala de aulas. É provavelmente por essa razão que se tem verificado, ao nível do país, muitas reprovações na disciplina de Filosofia.

O currículo desenhado constitui também um problema. Visto que, os professores formados pela UP nunca foram consultados ou melhor não tomaram parte do debate aquando da elaboração do currículo, nomeadamente da Universidade e das escolas secundárias. Os professores foram simplesmente tomados como objectos nas duas situações: como formandos e como formadores (estudantes na UP e hoje professores no ensino Secundário Geral). Os debates em torno do currículo do Ensino Secundário Geral vieram à tona mais tarde. Esses debates não produziram efeitos como também não se fizeram sentir em todo o país.

Eu julgo ser urgente a realização dum seminário nacional, com todos os professores de Filosofia, para harmonizar as metodologias do ensino de Filosofia e para a revisão do currículo de Filosofia. Fazer a revisão do currículo de filosofia sem a priori analisar as vantagens e desvantagens ou, se quisermos, os erros e sucessos do currículo anterior é uma falha grave. O MEC não pode apenas querer cumprir com os objectivos do Milénio e da Agenda 2025 sem antes preparar o terreno para a efectivação desses desafios. O currículo de Filosofia em vigor nas escolas secundárias visa combater ou suplantar défices epistemológicos, políticos e éticos. Esse currículo está a vigorar só para os estudantes que seguem letras e não ciências, excepto nalgumas Escolas privadas. A pergunta a colocar é: os que seguem ciências não precisarão da filosofia? Não necessitam de superar os mesmos problemas? Nesta óptica, a revisão do currículo não se deve cingir apenas à troca de conteúdos, à inserção de novos e também apenas preocupar-se com as competências que a filosofia pode desenvolver nos alunos. Deve também fazer um estudo apurado, aprofundado que produza um currículo mais abrangente.

Para o MEC:

*“o currículo traduz as aspirações da sociedade moçambicana no sentido de formar cidadãos responsáveis, activos, participativos e empreendedores. Com efeito, a preparação do jovem passa pelo desenvolvimento de competências orientadas para a sua realização pessoal, para a sua integração bem sucedida numa sociedade em mudanças rápidas e para as novas dinâmicas do sector laboral”* (PCESG, 2007: 1)

Ngoenha (1993) sustentando mais diz:

*“mas se a escola não é simplesmente o edifício, as salas de aulas, as carteiras mas é sobretudo os alunos, que são os cidadãos de amanhã, implica que a escola vai ser antes de mais um sistema de valores – educação à liberdade, à democracia, à solidariedade, à tolerância, ao diálogo, à iniciativa, ao trabalho, à abnegação que a sociedade querará transmitir aos seus futuros cidadãos, isto é, o tipo de homens que queremos que sejam os moçambicanos amanhã; e este é um problema filosófico”* (8-9).

Mas o que me parece estar a ser esquecido são os executores destes programas ou destas agendas: os professores de Filosofia, isto sugere-nos propor que o MEC deve pensar, de igual modo, nos recursos humanos. Pensar na capacitação dos professores para executarem com mestria a ambição do MEC e do Governo, pois, é necessário ter-se em conta que não se ensina a filosofia mas a filosofar (Kant) e que não é com a Filosofia que chegamos a ser filósofos (Husserl). Isto quer dizer que a aprendizagem de conteúdos (doutrinas e sistemas) não garante, por si só, a capacidade de filosofar. O próprio Kant matizou a questão quando afirmou: *“de certo modo, pode-se aprender Filosofia sem ser capaz de Filosofar”* (Kant, 1984:27)

Quanto ao currículo, este carece da componente Metafísica, sendo urgente a sua integração. Isto sustenta-se no facto de que o nosso país conhece hoje várias religiões. Deste modo é oportuno que a Filosofia discuta questões relacionadas com a manifestação do fenómeno religioso. Esse debate vai permitir a formação de uma consciência ajustada

sobre o ser absoluto, sem ser uma teodiceia. Não só, também vai contribuir para a recuperação e construção de valores universais. Vai ainda contribuir para a mudança de comportamento e para aclarar certas situações aparentemente difusas. Tal como afirma Osho (2003) “*se achar que aquilo que não se pode explicar pelo intelecto não existe, tal acontece porque o leitor é ‘ não crente ’*” (8). Destaca o autor desta maneira, outras formas de saber para além do intelecto. Como por exemplo: a intuição, o instinto e a religião.

Tudo parece passar pelo conhecimento do ensino da filosofia. A questão a colocar é: como ensinar a Filosofia? O ensino de Filosofia deve ser o ensino do Filosofar e esse ensino é diferente de qualquer outro ensino. O ensino de Filosofia exige da parte do professor a consciência da atitude filosófica que apela permanentemente para “*a vigilância, a lucidez, a coragem, a autonomia e liberdade no pensar e no agir*”. (Marques e Ribeiro dos Santos, 1987: 11). Em vez de conteúdos expressos em doutrinas, teorias e sistemas consignados na história da Filosofia, o “objecto” da ensinabilidade e da apropriação é uma atitude. Kant ensinou-nos que “*a educação é uma arte, cuja prática deve ser aperfeiçoada por muitas gerações*” (Perine, 1987: 17). Não quer dizer que o ensino do filosofar não tenha algo a ver com a história da Filosofia; ao contrário, está intimamente vinculado a ela. Só que, não podemos buscar nessa história conteúdos como política, ser supremo, conhecimento e outros, mas a própria intenção que animou cada um dos Filósofos. Esta intenção poderá esclarecer o sentido da atitude filosófica. Pode-se entender a intenção como a *energeia* dos gregos, que promove o filosofar.

Para terminar quero dizer que a Filosofia cumpre algumas competências, tais como o saber pensar e o saber ser. Saber pensar significa não só ordenar as ideias de forma coerente, questionar de forma inteligível, ordenar um discurso argumentativo, mas também tomar consciência da amplitude, complexidade e profundidade do real. Saber pensar significa também questionar-se, sempre de novo, sobre a coerência, a inteligibilidade do seu próprio pensamento e sobre os princípios em que se baseiam os próprios argumentos. Há o saber agir que significa

saber aplicar o saber pensar. Saber pensar para a orientação existencial e social do homem, ou seja, para uma atitude racional perante a realidade que o rodeia.

No saber ser, a filosofia tem como missão fazer um percurso histórico a fim de encontrar paradigmas para interpretação e intervenção no presente e no futuro, respectivamente. Significa também interrogar-se sobre a própria existência, a temporalidade histórica. Por isso, cabe à filosofia proporcionar ao homem um procedimento crítico em relação ao seu próprio pensamento, ao pensamento dos outros, aos diferentes saberes e opiniões, aos valores, às crenças e aos poderes e interrogar-se sobre o futuro que queremos para nós e para a geração vindoura. Enfim, não se pode esperar que a Filosofia produza comida, sapatos, bombas de água, carteiras, etc. Deve-se esperar que ela produza ideias, dê sugestões, oriente pessoas nas suas escolhas, ajude as pessoas a inventar instrumentos, a se inserir na vida democrática, a ter uma vida digna na polis, a pautarem pela justiça, liberdade, igualdade, respeito mútuo, etc.

### **Bibliografia**

- CHAMBISSSE e outros. *A Emergência de Filosofar 11ª e 12ª classes*. Maputo: Moçambique Editora. 2003.
- BASÍLIO, Guilherme. “Pensar e ensinar a filosofia na escola”. In *Síntese* nº 3 (I). 2007: 7-10.
- KANT. *Réflexiones Sur L'éducation*. Paris, s/e, 1984.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM. 2007.
- NGOENHA. Severino Elias. *Das Independências às Liberdades*. Maputo: Paulistas-África. 1993.
- OSHO. *Conhecer para Além da Lógica*. Cascais: Pergaminho. 2003.
- PERINE, Marcelo. “A Educação como arte segundo Kant.” *Síntese* nº 40. 1987.

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE GEOGRAFIA

### Reflexões sobre o ensino da Geografia em Moçambique



Rachael Elizabeth Thompson<sup>1</sup>

---

*A evolução da Geografia Escolar, bem como as dificuldades e os desafios pela qual passa a disciplina na formação da consciência de cidadania, são alguns pontos de reflexão deste artigo.*

---

#### Introdução

Procurando conhecer melhor o percurso do ensino da Geografia em Moçambique torna-se necessário que recuemos um pouco na nossa história para sabermos de onde viemos e para onde queremos ir.

À data da independência nacional, Moçambique herdou uma ciência geográfica e um ensino de geografia profundamente marcados pelos interesses do poder colonial, o que exigia à jovem nação uma mudança radical na sua concepção e metodologia. Além disso, com a saída em massa de professores, na altura poucos eram os professores de Geografia no país. Como encetar mudanças e implementar novos programas sem professores qualificados para tal? Surge assim o grande desafio da realização da primeira experiência de formação de professores de Geografia no país, em 1976. A formação destes professores, alguns deles hoje geógrafos de renome nas diversas áreas de actividade, constituiu o primeiro passo para a concepção da formação de professores mesmo para outras áreas de ensino no país, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Outro aspecto a salientar é que por altura da independência nacional vivenciou-se, por um lado, as tendências das escolas regionais e quantitativas

da Geografia e por outro, a expansão da Geografia crítica, radical, de relevância social ou marxista como é conhecida esta corrente geográfica.

#### A questão pedagógico-didáctica da Geografia em Moçambique

A abordagem da questão pedagógico-didáctica da Geografia remete-nos para uma reflexão em torno das críticas, mesmo que informais, pelas quais passa o seu ensino. Isto deve-se, no meu entender, à postura tradicional da Geografia e do professor, que consideram como importante, no processo de ensino-aprendizagem: a memorização de dados e informações, o conjunto de curiosidades, as localizações, enfim, os aspectos secundários da aprendizagem.

*..., a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar em lugar de analisar e de interpretar. Essa característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total (Brabant, 1989:18/19).*

Este enciclopedismo interfere no carácter propedêutico de uma Geografia voltada para a cidadania, pois não consegue formar e manter conceitos geográficos válidos cientificamente e socialmente úteis, existindo um predomínio bastante grande de um ensino virado apenas para a tal orientação tradicional da geografia.

Assim, verifica-se em muitas situações didácticas:

- uma compartimentação do ensino, seja da Geografia Física, seja da Humana/Económica;
- a inexistência quase que por completo, na sala de aulas e nos livros do aluno, de actividades que levem ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes e que levem por outro lado os alunos a aprenderem a raciocinar logicamente, a desenvolver um senso crítico, bem como a sua criatividade, entre outros;
- o pouco uso – quando não o abandono completo – de práticas cartográficas, até mesmo do uso de atlas, no processo de ensino-aprendizagem;
- o pouco uso das técnicas de tratamento por computador das informações geográficas (GIS –

---

<sup>1</sup> Doutorada em Educação pela Escola Superior de Pedagogia de Dresden, Alemanha. É docente de Metodologia de Ensino de Geografia e Práticas Pedagógicas, afecta ao Departamento de Geografia.

Sistemas de Informação Geográfica)<sup>2</sup>.

A nossa análise do processo pedagógico-didático da Geografia como disciplina escolar, neste limiar do século, sugere reflexões relativas à abordagem de questões espaciais, destacando-se aqui os factos e os acontecimentos locais, regionais, nacionais e/ou globais, bem como a política escolar baseada numa pedagogia interactiva que permita a formação dos alunos para o correcto exercício da cidadania. Neste sentido, reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem da Geografia e a sua repercussão na sociedade, constitui o foco da presente abordagem: O que é que o ensino da geografia traz para a formação dos indivíduos e para que se reconheça a dimensão social da sua participação na apropriação e compreensão do espaço. Neste sentido, o trabalho com a disciplina de geografia pressupõe que haja uma alfabetização espacial que considere a dimensão social, técnica e política da sociedade e que participe na desconstrução da ideia de encarar a geografia como um mero passatempo.

Outro aspecto a ter em conta é a visão centralizada que muitas vezes transparece nos programas de ensino de geografia, decorrente, ao que parece, de uma escola estruturada a partir de uma divisão intelectual e técnica do trabalho que exige um “adestramento” dos professores para que eles exerçam apenas a função de executores de planos, projectos educativos e metodologias pensadas por outros, num espaço de tempo controlados, inspeccionados e/ou vigiados<sup>3</sup>. Desta forma impede-se que os professores pensem sobre a função social do ensino da Geografia no contexto da vivência da sala de aulas, da escola e da sociedade.

Decorrente desta prática, na sala de aulas de Geografia segue-se um modelo curricular conteudístico e fortemente padronizado, em substituição da consciência e da participação críticas. Esta situação acaba por ser reforçada pelos contornos bem definidos do livro do aluno que apresenta, muitas vezes, um conteúdo que:

- a) expõe uma visão fragmentada da relação homem-natureza-sociedade;
- b) apresenta-se muito limitado no tratamento das categorias de análise geográfica;
- c) apresenta incoerência no trabalho geocartográfico.

A confusão pedagógica condiciona a prática do

professor a uma visão reducionista da educação geográfica, muitas vezes reforçada por modelos pedagógicos copiados de outros e tantas vezes fora da nossa realidade, para não falar de servirmos de cobaias para se experimentarem alternativas que “não interessam” ou que noutros países já fracassaram.

Estas situações, que acabam por produzir inúmeros problemas e incorrecções, não podem ser consideradas fruto de mero acaso. O processo pedagógico-didático no ensino de Geografia limita-se muitas vezes à utilização do livro do aluno como base para ditar apontamentos na sala de aulas. As reuniões de planificação do processo de ensino-aprendizagem mais não são, muitas vezes, que ocasiões para a “dosificação” dos conteúdos programáticos a serem “ministrados/transmitidos” no decorrer do ano lectivo. Certamente, esta opção corresponde à prática dos professores que não encontram tempo e espaço para reflexão, mergulhados que estão na necessidade do “cumprimento” do programa de ensino.

É na identificação das lacunas de ordem pedagógico-didática na sala de aulas de Geografia, que podemos perceber a necessidade da mudança do modelo persistentemente presente na escola. Portanto, precisamos de reflectir sobre as seguintes questões: A quem tem servido os conhecimentos que constam nos programas de ensino e no livro do aluno? Aos professores? À escola? Aos alunos? Que concepção do homem, da sociedade, do mundo e da participação construímos na relação que mediamos com os alunos? Certamente, ao reflectirmos sobre estas questões conquistamos, gradualmente, a capacidade de enfrentar a superficialidade mantida, muitas vezes, pelo nosso sistema de educação.

Tendo em conta as questões acima levantadas há, ainda, a necessidade de reflectirmos, em simultâneo, sobre a orientação dada ao ensino da geografia quanto à pedagogia, aos métodos e conteúdos, à avaliação. Se estiverem claras a dimensão pedagógica do ensino de geografia e a coerência no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, estará contemplada também a avaliação.

Sabemos que os desafios da globalização são diversos e que a acção do professor deve ir além da selecção e aplicação mecânica de métodos. O professor deve tornar-se um mediador do

<sup>2</sup> Mais grave quando se trata do Ensino Superior

<sup>3</sup> Conceção simbolizada pelo termo “dosificação”

conhecimento, autónomo, criativo, e consciente da realidade, pois entendemos que educar não é limitar-se a transmitir informações, mas é ajudar os alunos a tomarem consciência de si mesmos, dos outros e da sociedade. É aceitarem-se como pessoas, saberem aceitar os outros e saberem viver com os outros. Educar é preparar na e para a vida.

A Geografia pode apresentar-se como uma disciplina extremamente ideológica, por manifestar uma determinada concepção do homem, da sociedade e do mundo. Neste sentido, o professor de Geografia tem de reflectir sobre o carácter contraditório da educação e relacionar a teoria com a sua prática quotidiana. É necessário clarificar, portanto, a teoria de base para que se possa procurar a sua compreensão e a sua essência. Se essa intenção for assumida pelo professor, a sua mediação poderá constituir-se em acções concretas para uma prática educativa autêntica, pois é o professor quem vive o dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem e é só através da relação dele com os alunos que se pode construir uma base sólida nesse sentido.

Giroux (1986:258-259) chama-nos a atenção para o facto de que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento expressos abertamente, mas é constantemente reproduzida naquilo que se denomina currículo oculto. Este refere-se às normas, aos valores, às atitudes que são inculcadas e solicitadas no âmbito educativo sem que se percebam os conteúdos ideológicos subjacentes nas relações que se estabelecem na vida quotidiana, dentro da escola e na sala de aulas.

Podemos hoje reflectir e questionar-nos sobre o papel do nosso sistema educativo, através da geografia que ensinamos, e verificar se estamos a contribuir para a formação de pessoas participativas e críticas. A nossa prática leva à formação de pessoas reflexivas ou utilitárias? A nossa didáctica desenvolve a capacidade de participação, de diálogo, de autonomia, de reflexão ou de submissão? Forma para o desenvolvimento de uma sociedade altruista ou individualista, tecnicista ou classista? Concebemos o ensino como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas ou como um espaço de vivências compartilhadas, de procura de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na acção? Qual será a função social do ensino, senão a de formar o indivíduo para compreender a realidade e intervir nela?

Não podemos continuar com a arbitrariedade cultural de preparar o aluno, concebendo a formação como um processo linear e mecânico, pois o acto educativo é sempre mais complexo, marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e de grupos.

Estas contradições, disfunções e tensões existem na comunidade, na família, na escola, no bairro, no município, e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas, para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz activa, ser participante nas decisões. E, acima de tudo, para perceber que o seu território e o do seu município são construídos pelo movimento dos homens e envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo da vida quotidiana.

É importante reconhecer que o estudo da Geografia deve ser consequente para os alunos, as suas experiências concretas deverão ter interligação e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço quotidiano, e a sua interligação com tudo que o rodeia é fundamental para a aprendizagem. É preciso, pois, preparar o aluno para que ele compreenda o valor do seu espaço e da sua acção nesse mesmo espaço.

O espaço geográfico hoje, como diz Milton Santos (1986:53) é concebido como um conjunto de sistemas de objectos, de sistemas de acções e de sistemas de informações e ultrapassa a mera visão da materialidade como teatro de acção. É condição para a acção, e é a partir desse entendimento que surge o homem livre que se afirma no grupo. Visto desta forma, o ensino da Geografia tem por finalidade formar gente capaz de se situar correctamente no mundo e de aperfeiçoar-se a si próprio, assim como à sociedade como um todo. É inconcebível uma educação feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem destruir os males que a ignorância traz.

Desta forma, reflectir sobre a prática pedagógica é o caminho para verificar se ela apenas reproduz valores ou se liberta os indivíduos. Ao nos posicionarmos nesta reflexão, avançamos na procura de uma sociedade mais humana, pois sempre haverá a consideração da interação eu-outro-mundo. Devemos reconhecer que no âmbito da actividade educativa, podemos preparar os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem submetê-los à opressão social e sem

aliená-los. Queiram ou não os professores, tenham ou não consciência desta realidade, o seu trabalho é necessariamente político.

É necessário que haja uma consciência pedagógico-didáctica do que é o sistema educativo e do que é a sociedade, para de facto melhor servi-los. Porque não existe neutralidade na educação, e é sempre possível um trabalho educativo voltado para a liberdade e para a cidadania.

É mais do que necessário que o processo pedagógico-didáctico do ensino da geografia no seu dia-a-dia contemple a necessidade de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura do mundo, bem como ajudá-lo para situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, conhecendo-se como sujeito social, construtor do seu espaço, pois é a partir da apropriação do espaço que os homens poderão transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida como cidadãos.

### Considerações finais

O percurso do nosso ensino de Geografia, tem sido caracterizado por um enciclopedismo e por uma enumeração mecânica de factos geográficos presentes nos territórios em estudo. Esta situação é evidenciada ao encontrarmos professores que apresentam nas suas aulas conteúdos que, quase invariavelmente, são analisados de forma isolada, seguindo a postura tradicional da Geografia, e por isso mesmo adoptam uma forma estanque do processo de ensino-aprendizagem, levando a supor que a Geografia é uma disciplina simplória, inútil, sem nenhuma aplicação prática fora da sala de aula. Este facto desperta nos alunos uma noção de inutilidade, gerando o desinteresse pelos estudos geográficos e, conseqüentemente, acabam por apenas memorizar os conteúdos, para “terem nota” no fim do trimestre/semestre.

É urgente que haja mudança no foco e nas estratégias das nossas práticas pedagógico-didácticas, para que possamos contribuir para a construção de uma sociedade onde não haja tanta discrepância social, responsável pela baixa qualidade de vida. É preciso que juntos, professores e alunos, construamos a cidadania, pois a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, o interesse social e o interesse de cada um de nós. É necessário que se compreenda a sala de aulas como um espaço de reflexão, de desenvolvimento da autonomia e da justiça social, pelo que é necessário que assumamos

o compromisso de tornar o ensino da Geografia como um verdadeiro caminho para a construção da cidadania.

Nós professores devemos perceber que o papel da Geografia no processo de democratização da sociedade consiste, principalmente, em desenvolver uma prática não alienante, mas consciencializadora. E o ensino de Geografia pode e deve servir para isso.

Assim, e para terminar gostaria de dizer que, ao colocar estas reflexões, espero, por um lado, que a criação da Associação dos Geógrafos Moçambicanos crie espaços para a discussão destes temas e, por outro lado, que estas reflexões sejam úteis aos professores que desejam ensinar Geografia para que seus alunos caracterizem melhor a realidade e se tornem mais conscientes e participativos no espaço em que vivem.

Fecho a minha comunicação citando Paulo Freire: [...] *Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...] Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?* (Paulo Freire, 1999).

### Bibliografia

- ALEXANDRE, A. F. C.. *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2001.
- ANDRADE, M. C.. *Caminhos e descaminhos da Geografia*. Campinas: Papirus. 1998.
- ARAÚJO, M. G. M. et al.. *A Evolução do Pensamento Geográfico: Um percurso na história do conhecimento da terra e das correntes e escolas geográficas*. Maputo: Livraria Universitária. 2002.
- BRABANT, J.. “Crise da geografia, crise da escola.” In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto. 1989.
- CARVALHO, M. B.. “A natureza na Geografia do ensino médio.” In: OLIVEIRA, A. U. de. (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto. 1989.
- FERNANDEZ-ENGUITA, M.. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1989.
- FOUCAULT, M.. *Vigiar e punir*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes. 1987.
- FREIRE, P.. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.
- GIROUX, H.. *Teoria e resistência em educação*.

- Petrópolis: Vozes. 1986.
- GRAMSCI, A.. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.
- LACOSTE, Y.. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus. 1988.
- MOREIRA, R.. *O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno*. Brasil: Obra Aberta. 1993.
- OLIVEIRA, A. U. de. *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto. 1989.
- SANTOS, D.. "Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de Geografia." *Caderno Prudentino de Geografia*, nº 17, 1995, p. 20-61.
- SANTOS, M.. *A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Edusp. 2002.
- \_\_\_\_\_. *Por uma Geografia nova*. 3ª ed., São Paulo: Hucitec. 1986.
- SOUZA, J., KATUTA, Â. M.. *A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Editora UNESP. 2001.
- THOMPSON, R. E.. *Avaliação Pedagógica do Livro Escolar*, UNESCO/INDE (Doc. mimeografado). 1991.
- VESENTINI, J. W.. *Para uma Geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática. 1992.
- \_\_\_\_\_. *A questão do livro didático no ensino de geografia*. In: VESENTINI (org.) *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus. 1989.

### O papel das figuras: o livro escolar da 10ª classe do Ensino Secundário Geral



Alice Castigo Binda Freia<sup>1</sup>

*A importância da linguagem não verbal no ensino de Geografia Escolar e a análise da mesma no livro escolar da disciplina de Geografia da 10ª Classe, constituem alguns pontos de reflexão deste artigo.*

Este artigo surge das minhas observações e interrogações sobre a geografia escolar e sobre o seu papel na formação do cidadão moçambicano.

#### As questões da Geografia

Na revista Síntese nº 4, Janeiro LINGUA, enfatiza a importância da Geografia na localização

de factos e de fenómenos geográficos. De facto, além da indubitável pergunta - onde? A Geografia, segundo Hugonie<sup>2</sup> deve dar respostas a: porquê? Como? A quem? A volta destas interrogações o **onde** está em primeiro lugar. Este pode ser subdividido em:

- Porquê lá e não noutra lugar? E a resposta reenvia-nos às regras de distribuição dos fenómenos;
- Aqui é assim e acolá é de outro modo. A explicação, neste caso, está nas regras de organização do espaço e ver até que ponto os territórios respondem ou não a essas mesmas regras.

Para responder a estas questões, a Geografia em geral e a Geografia escolar<sup>3</sup> em particular utiliza a linguagem verbal e a linguagem não verbal. São estes dois tipos de linguagem que caracterizam os livros escolares. Objectos escolares, os livros são a tradução ou a concretização dos objectivos de ensino. Partindo deste pressuposto, a questão que se pode colocar é: como é que as fotografias, os mapas, em tanto que linguagem não verbal do livro escolar, respondem aos objectivos do ensino da geografia em Moçambique?

Para dar resposta a esta interrogação eu propus-me a analisar as figuras<sup>4</sup> do livro escolar da 10ª classe<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Doutora em Didáctica de Geografia pela Universidade de Paris 7, França. Professora de Didáctica de Geografia e Geografia de Moçambique, afecta no Departamento de Geografia.

<sup>2</sup> Gerard Hugonie, *Pratiquer la géographie au collège*

<sup>3</sup> Para clarificação do conceito, disciplina escolar, vide Janeiro Língua in Síntese Nº 4, p12, 13.

<sup>4</sup> Neste artigo mantenho a noção de figura tal como são denominados os mapas e as fotografias do livro em referência.

<sup>5</sup> Geografia de Moçambique. Física e económica, Alberto da Barca e Tirso dos Santos, Diname, sd, 3ª edição.

### As fotografias para reconhecer o país

Ao folhearmos um livro escolar deparamo-nos com uma série de figuras. Em termos quantitativos, no livro em análise, as fotografias estão em segundo lugar, depois dos quadros estatísticos, estando em terceiro lugar os mapas. Falar do papel das fotografias e dos mapas contidos no livro escolar é interrogarmos sobre a sua função. A inserção destes elementos no livro escolar não é fortuita, ela tem uma intenção. A primeira é de reconhecer o país no qual vivemos. É a função das fotografias. Neste livro as fotografias mostram diversos aspectos tais como:

- Multidão: crianças que representam a maioria da população do país, o desemprego e o sub-emprego;
- Actividades económicas: actividade agrícola, actividade pesqueira, actividade mineira, actividade industrial. Esta última representada pela açucareira e por algumas unidades fabris;
- Particularidades físicas: o relevo, a costa, os rios e os lagos, a vegetação e a fauna;
- Vias de comunicação, aeroportos e portos.

Essas fotografias têm a função de ilustrar o texto. À medida que o texto descreve os animais existentes no país ou os transportes aéreos e os aeroportos, estes são ilustrados pelas fotografias. A única preocupação é de fazer com que o aluno reconheça o país que está sendo descrito pelo texto. Não existe uma única palavra no texto que chama a atenção ao aluno para observar uma ou outra fotografia do livro. A forma como estas figuras aparecem no livro escolar, dá a impressão de que o título é suficiente para a compreensão do que é evidente. Este realismo ignora a localização da fotografia, isto é, não dá resposta a nossa primeira questão (onde?). De facto, do total de fotografias existentes neste livro escolar 62% das mesmas não são acompanhadas de uma referência sobre o local que elas representam. A questão que se pode colocar é: como é que os alunos podem reconhecer o país sem instrumentos de localização?

### A localização dos recursos

Na introdução do programa de Geografia da 10ª classe podemos ler: “Especial atenção será dada ao estudo da paisagem natural, destacando as nossas potencialidades e riquezas naturais...”<sup>6</sup> Em relação aos objectivos lê-se que: “Os alunos devem ser capazes de localizar os principais recursos naturais

e económicos do país”<sup>7</sup>. O mapa joga um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da geografia. Através do mapa os alunos aprendem a observar, a analisar, a localizar os recursos existentes no país e a explicar essa localização. Como disse acima, os mapas no livro em estudo ocupam a terceira posição, em termos de quantidade. Neste livro os mapas têm as seguintes características:

- São mapas com legenda inventário;
- Tal como as fotografias, 90% dos mapas do livro são silenciados pelo texto. O texto não convida o aluno a observar o mapa que está sendo descrito;
- Exceptuando o mapa da localização cósmica de Moçambique todos os outros não apresentam coordenadas geográficas. Este facto pode dificultar a leitura e a compreensão do texto. Ex: texto sobre o clima;
- Raras vezes aparece a referência sobre a data.

Estes aspectos revelam a utilização do mapa na escola e caracterizam a geografia escolar em Moçambique. Uma disciplina escolar que raramente utiliza o mapa no processo de ensino-aprendizagem; e quando utilizado, ele serve, na maioria das vezes, para acompanhar o discurso do professor.

O papel fundamental da fotografia e do mapa neste livro escolar é o de reconhecer os recursos existentes no país.

### Bibliografia

- LINGUA Januário. Em torno da posição da Geografia como disciplina independente *in Revista Síntese* nº 4 ano I, 2007.
- HUGONIE Gérard. *Pratiquer la Géographie au college*, Paris, Armand Colin, 1992.
- MASSON Michelle. *Vous avez dit Géographies? Didactique d'une Géographie plurielle*, Paris, Armand Colin, 1994.
- ROUX, Anne Le. *Didactique de la Géographie*, 1997, Presses Universitaires de Caen.
- THOMPSON Rachael E. *Avaliação pedagógica do livro escolar: o livro de Geografia da 5ª classe do SNE*. Maputo, 1991.
- BARCA Alberto, SANTOS Tirso dos. *Geografia de Moçambique. Física e económica, 10ª classe*, Maputo, Diname.
- Programas de Geografia do ESG – 1º ciclo*, Maputo, Ministério da Educação, 1995.

<sup>6</sup> Programa de Geografia do ESG, p 23, 1995,

<sup>7</sup> Programa de Geografia do ESG, p 24, 1995.

## O Turismo em Moçambique: algumas questões para reflexão



José Julião da Silva<sup>1</sup>

---

*O ressurgimento do turismo em Moçambique, a partir dos finais da década 80, foi um processo espontâneo, sem intervenção das autoridades oficiais, com os investidores a aparecerem como principais beneficiários da implantação desta actividade. Ora esta situação levanta a questão do lugar e da validade do turismo no desenvolvimento do país. Assim, contribuir para a reflexão sobre o desenvolvimento do turismo em Moçambique constitui a preocupação central deste artigo.*

---

### Introdução

Desde as últimas décadas do século passado que o turismo internacional se vem impondo como uma das primeiras actividades económicas no mundo, ao ponto de ser determinante em certos países. Como sublinha o economista Amalou (2001: 97): “*O desenvolvimento da observação e a investigação indica bem que, doravante, a quase totalidade das regiões e populações mundiais é exposta ao fenómeno turístico, em graus certamente variáveis*”.

Um aspecto espectacular dessa expansão reside no facto do movimento dos fluxos turísticos, fenómeno outrora específico aos países industrializados, orientar-se cada vez mais para os países em desenvolvimento. Com efeito, “*ao nível mundial global, é a irresistível subida dos países do sul em desenvolvimento que deve ser vigorosamente sublinhada (...) os países do conjunto do terceiro mundo recebem actualmente perto de um terço das chegadas mundiais, para apenas um sexto durante a década 70*” (Ibid.: 58)

Dados recentes da OMT<sup>2</sup> (Organização Mundial do Turismo) indicam que a África conheceu, em

2005, o maior crescimento mundial, estimado em cerca de 10%. No entanto, este continente continua a ser ainda um « *parente pobre do turismo mundial* » com chegadas internacionais que não representam mais que 4% do total mundial. Além disso, este progresso atinge de modo desigual as regiões de África, sendo a zona subsahariana aquela que apresenta um nível mais elevado com 13%. Entre os países que conheceram resultados particularmente assinaláveis de progresso, encontram-se Kenia (+31%) e Moçambique (+37%), embora os níveis continuem ainda fracos.

Estes dados ilustram a importância crescente do turismo. É por isso que para numerosos responsáveis políticos e económicos, o sector turístico parece doravante incontornável, situação que é, aliás, incentivada por organizações internacionais «... *um factor activo de integração (UE) ou um instrumento de paz (ONU ; OMT)*.» (Beaujeu-Garnier et Gamblin, 1993: 7). Além disso, desde 1999 a OMT não cessa de promover o turismo como instrumento de luta contra a pobreza nos países menos avançados (PMA).

### O turismo em Moçambique, notas breves

Uma actividade turística mais ou menos intensa marcou o passado moçambicano, mais precisamente nas últimas décadas do período colonial. Dados disponíveis indicam um fluxo médio anual de 200 000 entradas anuais entre 1962 e 1971, em proveniência sobretudo dos países vizinhos nomeadamente África do Sul e Rodésia do Sul.

Depois da independência nacional, em 1975, a orientação política do governo estabelecido inibiu o desenvolvimento do turismo. O turismo era então, visto como uma actividade de elite, o que se opunha aos princípios ideológicos, pois ele representava um risco de “*poluição capitalista*”. A estas mudanças se juntam os efeitos duma guerra desencadeada alguns anos após a independência, tendo provocado a destruição de várias infra-estruturas turísticas.

A partir de finais da década 1980, com a abertura do país ao mercado global, entra-se numa nova era do turismo que, a partir de então, se vem tornando num elemento preponderante na política de

---

<sup>1</sup> Doutorado em Geografia pela Universidade de Poitiers, França. Docente de Geografia Económica afecto ao Departamento de Geografia, UP, Delegação de Maputo.

<sup>2</sup> <http://www.world-tourisme.org7facts/menu.html>

desenvolvimento de Moçambique. O “ressurgimento” do turismo, foi um processo sem organização nem intervenção das autoridades oficiais, com os investidores a aparecerem como únicos beneficiários, o que levanta a questão do lugar e a validade do turismo para o desenvolvimento do país. Podemos considerar este período como uma fase de desenvolvimento espontâneo e por consequência desorganizado do turismo. A ocupação do espaço, pelo menos nos momentos iniciais, realizou-se sem a mínima planificação, obedecendo unicamente à lei do lucro imediato.

A criação do Ministério do Turismo em 2000, a definição da política do turismo e da estratégia de sua implementação e o registo de mais de 37% de crescimento em 2005 vêm confirmar o interesse crescente atribuído ao turismo.

Com efeito, esta actividade suscita uma grande esperança neste território em situação difícil. Trata-se, no entanto, de uma actividade com pesadas consequências para o espaço em causa, agindo tanto no plano espacial como no plano humano. « *O turismo transforma as relações existentes, influencia as paisagens, as economias e as sociedades* » (Dehoorne, 1996: 82).

### **Algumas questões para reflexão**

Moçambique, país em desenvolvimento, classificado no grupo dos PMA (Países menos avançados) possui potencialidades turísticas importantes. O turismo internacional desempenhando o papel de « *motor de desenvolvimento* » torna-se interessante pelos seus contributos económicos e sociais, nomeadamente os mais evidentes e directos: a criação de emprego, a possibilidade para os habitantes de aumentarem a suas rendas e o seu nível de vida e pelas repercussões secundárias sobre os outros sectores.

De acordo com os discursos governamentais, o turismo deverá permitir uma melhoria do bem-estar da população do país em geral e sobretudo da população dos espaços locais em causa.

Com efeito, Moçambique faz da actividade turística um elemento preponderante de sua política de desenvolvimento, um elemento de integração na região da África Austral e no sistema mundo. Trata-

se de uma escolha de desenvolvimento concebida nos estratos superiores do poder e impostos à base, o que põe problemas tanto no plano social como cultural.

Este processo de “turistificação” num quadro de implantações desordenadas e com falta de planificação, origina conflitos diversos entre os turistas e as populações locais, acompanhados, sem dúvida, de efeitos sobre as paisagens e sobre o ambiente em geral, o que pode ameaçar o desenvolvimento do próprio turismo.

É assim que este espaço receptor torna-se no palco de novas interações, com pessoas de origem alógena a entrarem em contacto com as populações residentes e com suas concepções sobre o espaço que reflectem os seus ritmos de vida que podem ser antagónicos.

Em relação ao modo como o turismo se vem implantando em Moçambique propomos questões para reflexão:

1. A primeira prende-se com a *espontaneidade e a velocidade* de implantação da actividade turística em Moçambique. Pois, se em 1995, o nível de frequência turística em Moçambique, era estimada em cerca de 160 000 turistas, dois anos depois registou perto de 300 000 entradas (INE, 1999) e, em 2001, 400 000 (MITUR, 2002). No mesmo período, a capacidade de alojamento passou de 7500 a 8500 para alcançar 12.215 camas em 2001 (MITUR, 2002). Ou seja, em cerca de seis anos, o número de turistas quase triplicou, enquanto que a capacidade de acolhimento aumentou, cada ano, em média 759 camas. Assim, parece legítimo interrogar se a população local tem tempo de adaptar-se e o turismo de se inserir na sociedade local. Com efeito, as informações disponíveis relatam situações de conflito entre os diferentes actores do turismo em Moçambique: as populações locais, os operadores turísticos, os turistas, o que pode ser revelador do grau de “coordenação” entre esses actores e do nível de aceitação/rejeição desta actividade pelas populações locais. Ademais, populações de determinados espaços consideram o turismo como uma actividade “*estranha*” imposta de fora, que “*não lhes diz respeito*”, ou simplesmente que é uma “*actividade dos boers*”<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Já que os boers da África do Sul tem se notabilizado no exercício da actividade turística em Moçambique.

2. A segunda, prende-se com o facto de se tratar de um desenvolvimento quase inteiramente dependente do exterior, tanto em termos de investimentos como de turistas. Com efeito o turismo em Moçambique sobrevive graças ao investimento externo. Ora, considerando este facto e o de se tratar de uma actividade, antes de mais nada, para atrair turistas estrangeiros, *o turismo não estará a contribuir para provocar o aprofundamento da dependência em relação ao exterior? Trata-se de um meio para promover um verdadeiro desenvolvimento sustentável?* Neste ponto convém acrescentar que em Moçambique o turismo é essencialmente de proximidade, tendo como principal país emissor de turistas, a África do Sul. Trata-se, portanto de um turismo “Sul – Sul”, pois as relações dominantes estabelecem-se entre países do chamado “Sul”. Com efeito, por enquanto, se bem que se estejam a desenvolver esforços com vista ao alargamento do Mercado, os espaços de emissão ficam confinados sobretudo aos países vizinhos e a Portugal.

3. O terceiro ponto que propomos, resulta das desigualdades promovidas por esta actividade: a) o turismo é uma prática restrita a uma pequena parcela da população, que dispõe de renda excedente para despendar em actividades de lazer; b) a actividade turística concentra-se em certos espaços do país, contribuindo para o agravamento dos desequilíbrios espaciais, já bem presentes; c) o turismo faz co-habitar lado à lado sociedades com “velocidades” diferentes.

4. A última questão diz respeito ao tratamento de matérias sobre o turismo na Geografia Escolar. Sem ignorarmos a importância dos temas actualmente tratados em Geografia, podemos ressaltar que, hoje, o turismo, pelo ritmo de expansão que atinge e aos impactos socio-económicos que apresenta reivindica, sem dúvida, uma atenção especial na Geografia Escolar. Tanto mais, que acreditamos que, para que o turismo seja uma actividade aceite localmente como as outras actividades “tradicionais”, ele deve ser incluído nos programas escolares. Isto permitirá, acreditamos, uma melhor percepção dos lugares de recepção de turistas e poderá contribuir para que as

relações locais com esta “*novidade*” sejam melhoradas, ao mesmo tempo que esta ajudará a valorizar os recursos locais. Assim sugerimos alguns eixos temáticos que, provavelmente tenham melhores resultados em lugares onde a actividade turística esteja implantada ou em processo de implantação: *os espaços turísticos em Moçambique, o turismo e as transformações na paisagem; o turismo e a economia local e nacional, o turismo e seu impacto social, cultural e ambiental.*

### Considerações finais

Antes de serem vistas como conclusivas, as contribuições aqui apresentadas e as sugestões avançadas visam provocar o desenvolvimento de reflexões sobre o processo de “turistificação” em Moçambique e sobre as relações entre o turismo e a Geografia Escolar.

Apesar da crescente importância do turismo na sociedade contemporânea, este constitui um tema ainda bastante negligenciado na Geografia Escolar. Assim, somos da opinião que é fundamental a inserção de temas relacionados com o turismo nos programas de Geografia Escolar, considerando que a amplitude de relações entre o turismo e o espaço possibilita que esta actividade possa ser tratada de maneira integrada, ultrapassando a velha dicotomia entre a Natureza e a Sociedade.

### Bibliografia

- AMALOU (P.), (dir.), *Tourisme éthique et développement*, Paris, l’Harmattan, 2001, 303 p.  
BEAUJEU-GARNIER (J.), *Images économiques du monde, 1993-1994*, Paris, SEDES, 1993, 239 p.  
DEHOORNE (O.), *Tourisme et développement rural: l’exemple du département de l’Aveyron*, Thèse de doctorat de géographie, Université de Poitiers, 1996, 559 p.  
INE, *Anuário Estatístico 1998*. Maputo, 1999.  
INE, *Anuário Estatístico 2000*. Maputo, 2001.  
INE, *Anuário Estatístico 2001*. Maputo, 2002.  
MITUR, *Relatórios Trimestrais do turismo* (não publicados), 2002.  
<http://www.world-tourisme.org7facts/menu.html>

## A Educação à Distância em Moçambique: reflexão sobre a interacção dos intervenientes no processo



Suzete Lourenço Buque<sup>1</sup>

---

*O conceito de Educação à Distância (EAD) e a necessidade da utilização de meios tecnológicos (computadores), bem como a formação de tutores para garantia do sucesso da EAD, são algumas reflexões apresentadas pela autora.*

---

A opção pela modalidade de Educação à distância (EAD) na formação contínua de professores está ganhando espaço no mundo em geral e no nosso país em particular, por isso, é necessário que se crie um sistema de acompanhamento que possibilite a interactividade entre todos os intervenientes no processo. Isso tem que contar com materiais auto-instrucionais bem desenhados, independentemente do meio tecnológico a usar. Há que evitar a reprodução em meio digital, impresso ou na TV as péssimas aulas que eram dadas com base em métodos tradicionais.

A EAD não deve ser considerada como uma modalidade de segunda categoria, com vista apenas a aumentar o nível de escolaridade dos professores, mas sim, como instrumento novo para melhorar a sua prática na sala de aulas.

Para melhor entendimento do que é esta modalidade, importa abordar a questão do conceito de Educação à distância.

### Conceito de Educação à Distância

Os conceitos “Educação à Distância” e “Ensino à Distância” têm sido usados de forma indiferente por alguns autores. Mas para melhor esclarecimento, LANDIM (1997) estabelece uma diferenciação entre os termos “Ensino” e “Educação”, considerando que “Ensino” trata-se de *“instrução, transmissão de conhecimentos e informação, adestramento,*

*treinamento.”* (24), Educação constitui:

*“...prática educativa, processo ensino aprendizagem, que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a acção educativa numa relação dialógica.”* (24)

Nesse contexto, julga-se o termo Educação mais abrangente e com maior significado, pois o que se pretende é que os formandos participem na produção do seu conhecimento e que inter-actuem com os outros formandos e não sejam apenas reprodutores dos conteúdos que constam dos módulos.

No que concerne ao conceito EAD considera-se que é

*“a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, electrónicos, mecânicos e outros”* (MOORE, apud , BELLONI, 2001 : 25) .

Por sua vez MORAN (2005) indica que EAD

*“é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.”*

Os dois autores citados acima coincidem em dois aspectos fundamentais: ambos consideram que nesta modalidade de ensino existe a relação professor-aluno, apesar de não ser ao mesmo tempo e no mesmo lugar; uso de meios de comunicação na interacção entre o professor e o aluno. Entretanto a definição de MORAN (2005) é mais esclarecedora, pois não só indica a necessidade de uso das tecnologias de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/Currículo pela PUC-SP, Brasil. Docente de Práticas Pedagógicas, afecto ao Departamento de Geografia.

informação e comunicação como também enumera alguns meios.

A EAD sempre esteve ligada ao uso de meios tecnológicos para estabelecer comunicação entre o estudante e a instituição provedora do curso. Esta modalidade de ensino foi evoluindo nas formas de interação, conforme o desenvolvimento das tecnologias em diferentes momentos históricos, onde o material impresso se faz presente nas diferentes gerações. Na evolução de EAD consideram-se três gerações:

*“Geração textual: até 1960, baseada essencialmente na auto-aprendizagem por meio de material impresso;*

*Geração Analógica: entre 1960-1980, baseada na auto-aprendizagem utilizando textos impressos complementados por recursos tecnológicos de Audio e vídeo; Geração Digital: em curso, baseada na auto-aprendizagem com suporte em recursos tecnológicos altamente diferenciados. Do texto impresso à video conferência, com forte apoio na internet e comunicação via satélite”* (SCREMIN, 2002: 8).

Actualmente existem no mundo vários recursos tecnológicos que são usados no EAD que garantem cada vez mais interação entre professores e alunos, assim como alunos entre si, de forma síncrona ou assíncrona. Mas o importante é ter em consideração que as tecnologias em si não criam a qualidade, mas potencializam os bons projectos educacionais em diferentes áreas de conhecimento. A escolha do meio tecnológico depende da instituição e, nessa escolha, exercem grande influência os resultados da análise de necessidades que é feita antes do início do curso. Nessa análise procura-se saber quem é a população alvo, que condições sociais possui, em que meio vive, seus conhecimentos prévios, acesso aos meios tecnológicos, entre outros aspectos.

A análise de necessidades é fundamental para que não se inicie um curso e ao longo do processo se depreenda que o meio escolhido não é eficaz no estabelecimento da comunicação bidireccional que constitui uma das características a considerar na implementação de programas em EAD.

O estudo de necessidades não só é aplicado nos programas de EAD mas em qualquer plano, seja ele político ou pedagógico. FREIRE (2003b), referindo-se à busca do conteúdo programático, considera que alguns planos falharam porque “*não levaram em*

*conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia o seu programa (...).”*(84)

A garantia da comunicação em qualquer processo de ensino-aprendizagem é de grande importância sobretudo no caso de EAD onde o aluno estuda sozinho, sem a presença física do professor. Aquele pode sentir-se isolado e, por vezes, perder o interesse pelo curso. É no âmbito deste contexto que se enquadra a figura do tutor que, com a ajuda de meios tecnológicos e alguns contactos presenciais, aparece como mediador do processo e motivador dos formandos. Devido à grande importância do tutor nos programas do EAD, apresenta-se em seguida a forma de interação que existe no curso de formação de professores em exercício na implementação do curso de 7<sup>a</sup> + 3 providenciado pelo IAP, num estudo do caso realizado no Distrito de Chibuto, Província de Gaza.

#### **Interação de tutores e cursistas à distância.**

Nos cursos em que se usa a modalidade de EAD, a interação entre tutor e cursistas pode ser realizada de duas maneiras: tutorias presenciais e tutorias à distância ou apenas tutorias à distância, recorrendo-se a vários meios tecnológicos (LADIM,1997:133).

A tutoria que se realiza, no curso em estudo, é apenas presencial. E, para que ela aconteça, os cursistas têm que se deslocar até aos respectivos núcleos pedagógicos que, por vezes, distam mais de 150 km, para terem a ajuda do tutor e realizarem avaliações, porque não existe nenhum meio tecnológico para estabelecer a interação. Aqui, quando o cursista está na sua zona de residência, o tutor não estabelece nenhum contacto de acompanhamento dos seus estudos, apesar de na Lei 6/ 92 do Sistema Nacional de Educação se destacar que esta modalidade tem como recurso as novas tecnologias da informação, aí entendidas a TV, os vídeos, a rádio ou o computador, entre outros. Isso contrasta com a ideia apresentada por VALENTE (2003), ao considerar que

*“O que parece realmente significativo na Educação a Distância, e que permite, qualificá-la enquanto processo efectivo de formação, encontra-se na possibilidade de superação da distância geográfica por meio de recursos de comunicação e interação que aproximam o aprendiz do formador pelo “diálogo educativo”*(166)

No estudo feito, para além de outros aspectos, procurou-se analisar as razões que levam à falta de interacção à distância, recorrido aos depoimentos dos tutores, cursistas, gestores e outros intervenientes no processo. Chegou-se à conclusão de que o não uso de meios de comunicação em primeiro lugar está ligado ao facto de não estar previsto no programa para este curso e em, segundo plano, mesmo que se tivessem programado alguns meios (como computador, vídeo, TV), não poderiam ser usados porque a energia eléctrica só existe em algumas zonas do Distrito de Chibuto, a não ser que se procurem alternativas para a sua produção.

Existe o reconhecimento de que actualmente o telefone celular é um dos meios tecnológicos mais usados na comunicação. Por isso, procurou-se saber até que ponto este meio é aproveitado naquele contexto. Constatou-se que algumas zonas possuem rede da telefonia móvel. Entretanto aquele instrumento não é usado, conforme apontam os cursistas quando questionados se alguma vez teriam recebido telefonema do tutor.

*C2 “ Não, nunca recibí. Mas na minha zona ( Chaimite) tem telefone celular”*

*C5 “ Não , mas eu até tenho telefone celular”*

*C8 “Não, nunca. Na minha zona tem rede mas eu não tenho telefone”*

*C12 “Não, mas na minha zona tem sinal para o telefone celular”.*

*C4 “ Sim. Mandou uma mensagem por telefone a querer saber se eu continuava ou não o curso. O telefone é da directora adjunta pedagógica da minha escola”.*

Outra possibilidade explorada na interacção entre tutores e cursistas nos cursos que usam a modalidade de EAD é a carta, recorrendo-se aos serviços de correio. No estudo, verificou-se que, apesar do não funcionamento dos serviços de correio, os tutores encontram formas de comunicação, usando cartas, quando se trata de convocação dos cursistas para uma determinada reunião.

*C7 “ ...manda convocatória quando precisa de mim”*

*C9 “ ... recebo convocatórias (...) as tutoras vão ao mercado e entregam as convocatórias aos motoristas do chapa e estes deixam na ZIP (....)*

*C10 “... A tutora quando precisa de mim manda*

*convocatória.”*

*C11 “ Apenas recebo convocatórias.”*

*C12 “Apenas recebo convocatórias para participar nas reuniões”*

Como se pode notar, pode existir contacto por via de cartas, pois os tutores, quando precisam dos cursistas, usam esta forma de comunicação, embora seja um pouco difícil, ao ter que se recorrer a intermediários, segundo a indicação dos tutores.

*T2 “Quando preciso do cursista faço uma carta e mando aí nos transportadores e entrego aos “chapeiros” e eles é que fazem chegar a ZIP e por sua vez o director da ZIP faz chegar a informação na escola.”*

*T3 “Quanto a isso as vezes temos dificuldade, mesmo para convidar os cursistas que estão aqui hoje foi uma ginástica porque tivemos que ir a espera do chapa no mercado e entregar as convocatórias aos motoristas para deixar na sede da ZIP ou nas lojas.”*

A comunicação de cursistas com os tutores não é fácil, como se pode depreender a partir dos depoimentos dos cursistas assim como dos tutores. A ZIP ( Zona de de influência Pedagógica) parece constituir um pólo de ligação entre a instituição e o cursista. Qualquer informação enviada por intermédio da ZIP chega ao cursista.

### **Sugestão sobre outra forma de acompanhamento.**

Verificou-se ao longo da pesquisa que existe pouca interacção de cursistas com os tutores e cursistas entre si nos núcleos pedagógicos e que a interacção à distância praticamente não existe. As razões para esse facto são várias. Mas a que se destaca relaciona-se com as distâncias que os cursistas têm que percorrer até aos núcleos pedagógicos. Nesse sentido devem ser criadas condições para que a distância geográfica não constitua obstáculo.

Considero que se deve pensar numa introdução gradual do uso do computador nos próximos cursos. Durante o trabalho de campo verifiquei que alguns residentes deste distrito usam painéis solares que permitem a produção de energia para vários fins. Não será esta uma possibilidade para o uso do computador nos programas de EAD nas zonas rurais? Julga-se que estas zonas não devem estar excluídas

do uso das novas tecnologias de informação.

Verificou-se também, pelas respostas dos tutores e cursistas, que as ZIPs constituem pólos de encontro entre os professores de diferentes escolas. Poderia explorar-se a possibilidade de se colocar pelo menos um computador em cada ZIP, ligado a um sistema on-line aos núcleos pedagógicos e, se possível, ao IAP. Isso possibilitaria que o cursista pudesse comunicar com o tutor sempre que tivesse dificuldades, sem ter que se deslocar ao núcleo pedagógico e algumas avaliações podiam ser realizadas e enviadas por E-mail.

O uso do computador ligado a internet pode permitir ao tutor colocar em debate um tema ligado ao curso e ser debatido por todos e conseguir acompanhar as dificuldades de cada um e funcionar como moderador.

Para a efectivação desta sugestão, não basta equipar os núcleos e as ZIPs com os computadores. Mas em primeiro lugar deve-se pensar na formação dos tutores e em alguns professores para o uso desses meios e sobretudo consciencializar os intervenientes sobre as vantagens do seu uso. Por outro lado não se deve pensar que basta usar os meios tecnológicos para garantir a qualidade. É necessário produzir material que fomente a interacção e isso passa por formar desenhadores de material auto-instrucional. O que exige um investimento inicial muito alto. Deve

haver sensibilidade por parte do MEC para embarcar nesta iniciativa.

### Bibliografia

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37.ed..São Paulo, Paz e Terra Editora, 2003.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Lei n° 4/ 83 : Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional. 1983.
- \_\_\_\_\_. Lei n° 6/ 92 : Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional. 1992.
- LANDIM, Cláudia Maria das M. P. *Educação à Distância: Algumas considerações*. Rio de Janeiro, s/e 1997.
- SCREMIN, Sandra B. *Educação a Distância: Uma Possibilidade na Educação Profissional Básica*. Florianópolis, Visual Books Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. Instituto de Aperfeiçoamento de Professores . Currículo do Curso de formação de professores do EP1, Em exercício, Via Educação à Distância. S/D.
- MORAN, José. *O que é Educação a Distância*. [online] Disponível na internet via WWW.URL:<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Arquivo consultado em 14 de Setembro de 2005.
- VALENTE, José A..(at al) *Educação a Distância via Internet*. São Paulo, Evercamp Editora, 2003.

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA

### Subsídios sobre a origem dos chopes, à luz das contribuições metodológicas da História Nova e Micro-história



Hipólito Sengulane<sup>1</sup>

*O presente artigo procura, através de exemplos concretos, mostrar as potencialidades do uso das ferramentas da História Nova e Micro-história no processo da construção das histórias locais.*

#### 1. História Nova, Micro-história e as histórias locais.

Os finais do século XIX e princípios do século XX viram nascer no campo da historiografia, através da então designada “*École des Annales*”, agrupada em torno da revista “*Annales: économies, sociétés, civilisations*”, uma nova forma de ver, analisar, reflectir, interpretar e de escrever a História. Essa nova corrente veio a ser conhecida como História Nova, por intermédio dos trabalhos de Jacques Le Goff que produziu uma colecção de ensaios que intitulou “*La nouvelle histoire*”.

A História Nova nasceu alicerçando-se no

<sup>1</sup> Doutorado em Educação/Currículo pela PUC-SP – Brasil. É docente de História Económica e Metodologia de Investigação Científica, afecto ao Departamento de História. Actual Director da Faculdade de Ciências Sociais.

princípio de uma história de estruturas, que encerra a ideia de tempo longo e lento no qual inserem-se as conjunturas (acontecimentos de duração média) que por sua vez integram os factos (acontecimentos de curta duração). Pelo seu carácter e para a sua construção, a história das estruturas exige abertura no trato com as fontes e com os temas. Do que derivaram, respectivamente, as noções de alargamento do conceito de fonte histórica e de história total, na perspectiva de aceitar todas as fontes, escritas ou não, e todos os temas, desde que permitissem informar sobre o homem. Este novo paradigma de pensar e escrever a história, aproximou a ciência histórica à antropologia, dando origem à etno-história, que concebe que “*a realidade é social ou culturalmente constituída*” (Burke, 1992, p. 11), o que encerra a concepção de que cada história manifesta-se de acordo com a realidade em que se enquadra, princípio que traz implícita a ideia de que qualquer comunidade tem história, contrariamente ao que defendia o paradigma tradicional de história. Biersack (2001) escreveu, sintomaticamente, sobre isto, citando a máxima de Maitland segundo a qual “... *a antropologia será história, ou não será absolutamente nada.*” (p. 97).

A História Nova marcou uma era na qual emergiram, dela derivada, outras formas historiográficas: um caso é a Micro-história que surgiu não baseada em manifestos teóricos, mas na própria prática historiográfica, sustentada na observação e análise microscópica da realidade e no contínuo intercâmbio com as ciências sociais. A micro-história nasceu buscando, assim, uma descrição mais realista do comportamento humano, sem descurar, entretanto, as limitações dos sistemas normativos, prescritivos e opressivos da sociedade que conduzem a uma constante negociação e efectivação de escolhas por parte dos indivíduos.

A Micro-história está bem representada nos trabalhos antropológicos de Clifford Geertz nos quais subjaz uma descrição densa das culturas, voltada para o exame do conteúdo simbólico do comportamento público. Por exemplo, a piscadela usada como um recurso comunicativo, distinguível de uma contracção muscular involuntária do olho vazia de significado. A descrição densa, por assim dizer, está na senda de apreender o que Pierre Bordieu chamou por *habitus*, que exprime um sistema de disposições duráveis que definem modos de ser e de estar, ou seja, características e comportamentos enraizados na cultura.

A Micro-história está também representada no modelo alternativo da escrita da história das culturas de Michel Foucault que propõe, no fundo, uma prática historiográfica na qual a sociedade não é primordial, mas o corpo sujeitado, isto é, o comportamento dos indivíduos sujeitos às instituições: prisões, escolas, hospitais, psiquiatria, asilos e outras.

Este construto teórico sobre a prática historiográfica – a História Nova e a Micro-história – abre para a história não só uma nova forma de escrevê-la, como também de ensiná-la, usando o potencial da história local, o que pressupõe a mudança das estratégias e dos procederes dos professores da disciplina história, voltadas para a distribuição dos saberes prescritos. Efectivamente, todo o currículo que não assenta na vida real, escreveu Rocha (2001, p. 51), conduz ao imobilismo. Febvre (1989, p. 106) que conjuntamente com Bloch foi fundador da “*École des Annales*”, chamou a atenção para que a história deva estar em prol do conhecimento, da formação do carácter e da psicologia do homem que é um ser humano que sente, que pensa, que sofre, que age e que goza.

O património cultural moçambicano oferece vastas oportunidades de basear o ensino da história no meio, para revelar as suas dinâmicas no tempo, usando suportes oferecidos pela História Nova e Micro-história. De facto, existem historicamente inexplorados muitos significados ligados a mitos, canções, danças, esculturas, línguas, comportamentos, formas de relacionamento, hábitos alimentares e maneiras como se elaboram os objectos da cultura material. Tudo isso e mais pode ser explorado para o conhecimento da história dos homens em suas comunidades. Não é por acaso que Pesez (2001, p. 199) vê no simples vestuário sinais de história, que revelam mudanças sociais internas ou convergência de influências providas das técnicas ou de simples contactos, e Febvre (1989, p. 158-159) releva a importância da exploração do parentesco das línguas para aferir sobre origens ou relações históricas, sobretudo das palavras que indicam acções banais tais como beber, comer, dormir, ir, correr e também os nomes de parentesco, de animais, de vegetais e de objectos. Geertz (1989, 227-228), informa que são sinais importantes a não descurar no estudo da história local: os rituais, os ídolos, os buracos de água, os gestos, as marcações, as imagens, e os sons, que nos parecem, à primeira vista, vazios, evasivos, vagos, flutuantes ou

distorcidos.

As premissas da História Nova e da Micro-história conferem os recursos necessários para o estudo da nossa história que outrora foi negada, tanto pela historiografia tradicional, tal como pelos preconceitos coloniais. O potencial oferecido por elas pode ser visto no seguinte exemplo de busca das origens da etnia chope.

## 2. História Nova e Micro-história e as origens chope

### 2.1. Origem ou origens?

A busca das origens de qualquer grupo étnico tem se afigurado uma tarefa titânica, senão mesmo ingrata, pelas dificuldades que oferece. Neste sentido, investigar as origens da etnia chope, um grupo cultural que se expraia, grosso modo, na zona costeira entre Inharrime e Zandamela, na província de Inhambane, encontrando-se algumas bolsas dispersas no distrito de Manjacaze, província de Gaza, e distrito de Homoíne, província de Inhambane, não tem reunido consensos. Sabe-se que, historicamente, o nome chope com que é conhecido o grupo deriva da adulteração de “*Ku tchopa*”, que significa arremessar com arma: arco e flecha no caso<sup>2</sup>, usados por este grupo nas suas guerras com os nguni. A tradição oral reza que antes, os chamados chopos, eram conhecidos por valengue, conforme se irá constatar. O uso das técnicas e metodologia de abordagem da História Nova e Micro-história podem revelar mais sobre esta realidade e outras do país.

Para Cabral (1910) os chopos teriam provindo remotamente do centro do actual território de Moçambique, formando um núcleo na actual zona de Inharrime, a partir do qual dispersaram-se, ocupando a extensão territorial em que hoje se encontram. Para chegar a esta conclusão, o autor socorreu-se da semelhança de alguns termos usados nas línguas do centro do país e na realidade chope, os casos de nhama (carne), m'thu (pessoa), entre outras. Recorreu também à observação das semelhanças de hábitos económicos, principalmente os ligados às actividades do mar. Analisou, igualmente, o costume da circuncisão e às dinâmicas das relações de parentesco: no caso, a evidência de um homem poder casar-se com a filha do irmão da mulher, corroborada por Junod. Como se vê, a busca das raízes chope aqui é pesquisada por intermédio

de procedimentos propostos pela História Nova e Micro-história.

Indo para De Matos (1973) que não concebe a ideia de ter existido uma origem comum dos chopos, e sim várias, vemos o recurso às mesmas “armas”. Para ela os chopos são povos diversos que acabaram homogeneizando-se. Sobre esses povos dá-nos, a partir da exploração de termos da tradição oral ligados à língua chope, algumas luzes das origens desses grupos. Um exemplo é quando explora as prováveis origens do grupo Langa, traçando uma relação de derivações: vacalangas, mocarangas e carangas, o que leva a concluir que, em última instância, os actuais Langa possam ter provindo do que ela chama país dos caranga, que hoje coincide com o centro de Moçambique e com uma parte do Zimbábwe, onde se tinham estabelecido os chona-caranga e que ocupam até presentemente. Outro exemplo sobre a mesma realidade vem de Caetano Montez (1940, p. 22 e 82) que presume que o apelido possa estar ligado à direcção em que este grupo chope possa ter provindo – o norte, e assim: *và-cà-langá*. De Matos (1973, p. 67) explora ainda uma outra saída ao referir que a tradição oral reza que os Langa, quando chegaram à região que hoje ocupam encontraram os valengue. Daqui vai a relação: *và-lengue* e *và-langá*, dando a ideia de que ao chegar ao local o grupo foi aculturado. Os valengue eram chefiados por Xilengue. Este é um grupo que acabou emigrando e espalhando-se por muitas zonas incluindo Inhambane onde constituíram os Guilengue.

### 2.2. Vatchopi (chopes) ou Valengue

Ainda no contexto da análise das origens Langa, é interessante fazer notar que, segundo De Matos (1973, p. 67), a tradição oral da zona reza que antes dos nguni os terem tratado por “*va tchopi*” (chopes), os habitantes da zona eram, uns conhecidos por valengues (os da costa) e outros por vathongas (os do interior) e parece haver consenso nisso, já que a tradição oral de áreas distanciadas da região ocupada pelos chopos, desde Manjacaze, passando por Zavala e Mocumbi até Inharrime coincidem nesta explicação.

### 2.3. Tipos de fontes a serem exploradas para a descoberta das etno-histórias.

Muito se pode explorar que pode revelar sobre as diversas realidades culturais das pequenas ou

<sup>2</sup> Pode-se arremessar também com fisga. Isso é também “*ku tchopa*”.

grandes comunidades moçambicanas, conforme foi referenciado. Apenas para citar alguns exemplos de sinais/fontes que tenham significado histórico, recorrendo ainda ao caso chope, desta vez ao grupo Buque, a invocação dos Cossa nos seus rituais tradicionais leva a especular que estes sejam oriundos da África do Sul. Há referências de que antes de chegar à zona que actualmente ocupa, este grupo tenha provindo do Bilene. A sua genealogia, invocada em diversas ocasiões, permite chegar a algumas conclusões, se analisarem-se os nomes e compararem-se, ou relacionarem-se com os de outras regiões: Madelete, Nanguene e Sumbana. Explorando também a tradição local Buque, podem-se tirar ilações históricas de algumas lendas locais sobre as relações com outros grupos que terão chegado depois deles: o caso dos valoi, localmente conhecidos por zandamelas, provenientes, segundo De Matos (1973, p.39-54), também do país dos carangas. Diz a tradição: os Buque perderam a liderança política da região, pelo facto do seu chefe reinante não ter podido cortar e comer a carne do “*nhamanhamtole*”<sup>3</sup> antes do chefe Zandamela, líder dos valoi, por não dispor de uma faca. Ora, isso pode significar que os Buque não se atreveram a desafiar os valoi que já trabalhavam o ferro e dispunham de armas fabricadas com base nesse metal, aceitando, deste modo, a sua dominação. A tradição oral indica que, até então, os Buque partiam a mão ou com o auxílio de um pau afiado a carne assada que comiam. Isto explica porque é que, desde então, o regulado local foi sempre dirigido pelos zandamelas (valoi) praticamente até a tomada do poder pelos régulos Fulani. Aos Buque foi deixada apenas a liderança de actos religiosos como a invocação dos antepassados para qualquer benecis da sociedade local.

Como se vê, o recurso às lendas pode revelar-se útil para a clarificação de factos que numa zona manifestaram-se durante muito tempo, ou ainda se manifestam. No caso vertente os zandamelas mantiveram-se longo tempo na liderança do regulado local.

A tradição oral diz também que o nome Buque é uma onomatopeia, que imita a entrada brusca da água num recipiente. Conta-se que a região que veio a ser ocupada pelos futuros Buque (se calhar então designados Sumbanas) sofria de aguda carência de

água e que um caçador teria descoberto uma “*ndzati*”<sup>4</sup> que continha água, numa árvore chamada mussacassaca. A tradição oral diz que esse caçador teria dado a notícia a algumas mulheres que disseminaram a informação. O local da “*ndzati*” passou a ser recomendado e frequentado, uma vez que a tradição refere também que a água dessa “*ndzati*”, contrariamente às demais, era inesgotável, por provir do subterrâneo. Os termos, se calhar eufóricos, com que se recomendava o lugar é que lhe terão valido o nome, pois dizia-se, acompanhado do gesto rápido de caretar água: “é uma questão de chegar ao lugar e fazer ‘*buku*’ (referência ao som da água a entrar bruscamente num recipiente)”. Assim o lugar ficou conhecido como Buquene, com o significado de lugar da busca de água, e aos seus habitantes, Buques. Isto talvez pretenda não só explicar o nome do grupo local, como também a origem de um lago local chamado Marâmbwe. Diz-se que este nasceu em volta de uma “*ndzati*” e como se viu, a “*ndzati*” de que se fez referência, diferenciava-se de outras por possuir uma água inesgotável.

Daqui se conclui de que as simbologias encerram em si muitas realidades históricas racionalizáveis no campo da História.

As genealogias dos poderes locais, por fim, constituem também componentes preñes de significados históricos. Muitas vezes os nomes dos lugares estão relacionados com essas lideranças e com seus feitos históricos. Por exemplo, da região de Zandamela, Cabral (1910, p. 16) traça a seguinte genealogia de régulos: primeiro Zandamela, a este sucedeu o seu filho Xinhungulane, a este, o seu filho Marrurela e a este seu filho Mavulela. Depois governou Vuca irmão deste último; a seguir Tombuluane, irmão de Vuca; depois Maungane irmão do anterior; a seguir um breve interregno e, depois, Libenuca irmão de Maungane e finalmente Zate, irmão de Libenuca que liderava o regulado em 1910. De Matos apresenta uma sucessão política ligeiramente diferenciada: Xinhungulane, Chibiele, Mavulula, Mahungani, Muamitini e Zati, como os mais antigos e, mais recentemente, Mongué, Madodani, Muhatani, Machatine Fulani, Moisés Fulani e Felisberto Machatini. Todos os régulos, excluindo a geração Fulani, pertenciam à casa

<sup>3</sup> Carne de uma animal chamado Nhamtole.

<sup>4</sup> Tronco velho de uma árvore frondosa, dispondo de uma concavidade que concentra água da chuva. Essa água é considerada pelos curandeiros como tendo virtudes medicinais por ser bebida também por todos os animais, entre cobras, pássaros, lagartos, etc.

reinante Marrutele. As diferenças na sucessão genealógica dos régulos Zandamela, em Cabral e De Matos, pode atribuir-se a lapsos de memória, ou ao facto de os líderes serem conhecidos por nomes diferentes. Desta genealogia política podem-se apreender muitos aspectos da política de então: as questões relacionadas com as formas de sucessão, por exemplo. No caso, vê-se que a sucessão era feita via vertical, de pai para filho, ou horizontal, de irmão para irmão, contrariamente ao que tem sido praxis nas monarquias. Também, aprofundando-se as investigações, pode-se chegar ao conhecimento de interferências políticas externas e outros factos. Neste exemplo, há o caso da interferência portuguesa manifestada através da indicação do régulo Machatine Fulani, que deu nome ao centro de Zandamela: Fulanine. Refere a tradição oral que Machatini Fulani foi imposto pelos portugueses na altura em que os potenciais sucessores do régulo reinante falecido, Muhatani, querelavam entre si. Machatini Fulani era, segundo as fontes orais, oriundo de Ussapa, algures na província de Gaza. As mesmas fontes dizem que fora indicado inicialmente, provisoriamente, para gerir administrativamente o regulado, mas devido à sua eficácia, acabou sendo investido como régulo local. Assim começou uma nova genealogia política na região concentrada na casa Tchitocorre<sup>5</sup>. Fala-se de ter existido na região outra casa reinante, a casa Muambale que foi afastada da governação por ter promovido o assassinio do régulo Tchitocorre. Ainda relativo ao aprofundamento das lendas e das mitologias dos chopos de Zandamela sabe-se de guerras e de lutas intestinas. Das guerras com os nguni, por exemplo, o facto de que o régulo Zandamela confrontou-se com Mawewe; que Vuca, tendo sido invadido por Muzila foi morto em combate; que Maungane, atacado por uma expedição liderada por Ngungunhana também foi morto em combate, que Libenuca foi feito prisioneiro dos nguni, ficando o regulado então sob tutela de um induna Nguni até à prisão de Ngungunhane pelos portugueses e sua deportação para os Açores. Dos conflitos internos, sabe-se que Libenuca após libertação do cativo nguni não reinaria. Seria deposto e desterrado por ocasião da revolta de dois cabos seus: Tchitocorre e Macassimo.

## Conclusão

O uso das metodologias, técnicas e linhas de análise da História Nova e da Micro-história, não só permitem revelar as histórias locais, como possibilitam concluir que dentro dos mega-processos históricos ocorrem os micro-processos que representam a vida real dos grupos, que os revelam, os personalizam, os definem e até os condicionam. É urgente o conhecimento dessas realidades que permitem o enriquecimento do país pelo conhecimento profundo da sua diversidade.

## Bibliografia

- BIERSACK, Aletta. Saber local, História local: Geertz e além. In HUNT, Lynn (Org). *A Nova História Cultural*. S. Paulo: Martins Fontes. 2001. p. 97-130.
- BORDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, 251 p.
- BURKE, Peter. Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro. In BURKE, Peter (Org). *A escrita da História: Novas perspectivas*. S. Paulo: UNESP. 1992. p. 7-37.
- DE MATOS, Leonor Correia. *Memórias do Instituto de Investigação Científica de Moçambique*. Vol. 10. Lourenço Marques: Acadêmica, 1973, 101 p.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*, Lisboa: Presença, 1989, 259 p.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989, 323 p.
- LE GOFF, Jacques. A História Nova. In: LE GOFF, Jacques (Org). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 25-64.
- MONTEZ, Caetano. “As raças indígenas de Moçambique”. In: *Moçambique-Documentário Trimestral* n.ºs 22 e 23 (25) L. Marques. 1940 – 1941.
- PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques (Org). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 177-213.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47-66.

## Entrevista

Entrevista EEB20: L. F. P. Maputo. 1996.

<sup>5</sup> Na genealogia desta casa tem-se do mais recente para o passado: Felisberto Machatine, Moisés Machatine, Machatine Fulani, Fulani Dowo, Dowo e finalmente Chirrenguele.

## Breve reflexão sobre o ensino de História (ESG, 1º Ciclo) em Moçambique



José Luís Pereira<sup>1</sup>

---

*O artigo pretende fazer uma reflexão sobre o ensino de História no ESG, 1º Ciclo, partindo das concepções que os professores têm sobre o PEA e História. Tomando como base o triângulo pedagógico, este estudo procura demonstrar que nas nossas actuais condições é possível fazer um ensino de História centrado no aluno.*

---

### Introdução

Em Moçambique, o ensino da História está condicionado, entre outros factores (salários baixos, turmas numerosas, manuais desajustados, programas extensos...), ao nível etário e intelectual dos alunos a que se destina.

Apesar da vontade que o professor de História tem de transmitir conteúdos científicos correctos e actualizados, de uma forma adequada ao desenvolvimento psicológico do aluno, enfrenta as dificuldades atrás referidas, que constituem o chamado “muro de lamentações” e que dificultam o trabalho docente-educativo;

Apesar deste quadro se apresentar desanimador, o professor pretende iniciar um ensino que introduza o aluno ao pensamento histórico. Uma questão pertinente se levanta: que História ensinar? Vendo a questão por outro ângulo: como transmitir conteúdos correctos e actualizados de uma forma adequada ao desenvolvimento psicológico dos alunos, tendo em conta os novos contributos pedagógico-didácticos?

Qualquer reflexão que se queira fazer sobre o assunto deverá ter como ponto de partida as seguintes questões:

i) Como é que nós (docentes) encaramos o processo de ensino/aprendizagem?

ii) Qual é a nossa concepção de História?

Sem pretender esgotar o assunto, gostaríamos de partilhar as nossas experiências, para em conjunto encontrarmos o melhor caminho para ensinar uma história problemática e interdisciplinar, uma história que privilegie o ensino pela descoberta.

### O triângulo pedagógico e as relações entre o Saber e o Poder

Partindo do triângulo pedagógico de Jean Houssaye<sup>2</sup> (2000) que se organiza em torno de três vértices - **o professor, o aluno e o saber** -, distinguimos três grandes modelos pedagógicos: i) a ligação entre o **professor** e o **saber**, que privilegia o ensino e a transmissão dos conhecimentos; ii) a ligação entre o **professor** e o **aluno**, que valoriza os processos relacionais e formativos e iii) entre o **aluno** e o **saber**, que favorece uma lógica de aprendizagem.

Este triângulo é estruturalmente instável e o seu equilíbrio assenta sobre os três polos em constante inter-relação. (Fig 1)

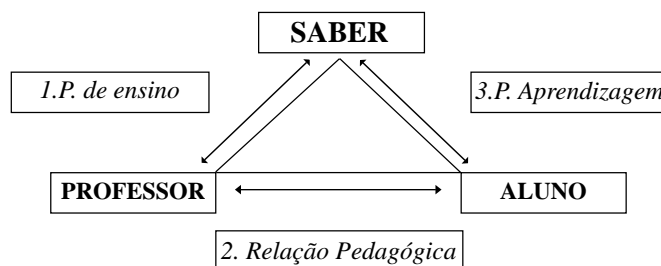


Fig 1: O triângulo pedagógico (Adaptado)

Podemos resumir o funcionamento deste triângulo, no seguinte:

1. Quando predomina o pólo **Professor-Saber**, estamos em presença de pedagogias clássicas: o professor está ligado ao saber e o aluno pouco importa. Valoriza-se o ensino e a transmissão de conhecimentos.

2. Em contrapartida, quando o pólo dominante é o **Professor-Aluno**, estamos em presença de pedagogias inovadoras, não directivas: o professor está ligado ao aluno, o saber tem papel secundário. São valorizados os processos relacionais e formativos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências de Educação e Didáctica pela Universidade de Caen, França, docente de Didáctica de História e Práticas Pedagógicas, afecto ao Departamento de História, FCS.

<sup>2</sup> J. Houssaye, *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, t.1 : Le triangle pédagogique*, Berne, P.Lang, 3è ed, 2000, pp.34-36

3. Finalmente, quando domina o pólo **Aluno-Saber**, estamos em presença de pedagogias críticas: privilegia-se a relação entre o aluno e o saber. Há valorização da lógica da aprendizagem. O professor tem o papel de apoiar o aluno na construção e configuração do saber.

A nossa prática pedagógica tem mostrado que geralmente, na sala de aula o professor é o detentor do saber, isto é, predomina a relação Professor-Saber. É o discurso competente do professor e do livro didático que regulam as relações entre o professor e o aluno. Esta relação entre o saber e o poder tem vários níveis: à universidade “*la cité savante*”, compete-lhe a produção do conhecimento histórico, a produção da “verdade” histórica; às escolas, a sua reprodução; ao professor que sabe mais que o aluno, que sofre a dependência em relação ao saber produzido pela academia e que também sofre a pressão vinda dos mais diversos sectores da sociedade, cabe transmitir os “saberes” adquiridos aos seus alunos (Cabrini et al, 1986).

Creemos que ensinar História a partir desta divisão entre o **Saber e o Poder**, é apresentar a História como um produto acabado e não como uma construção. Urge romper com esta concepção, pois o aluno, sujeito activo do PEA, que é capaz de produzir ao seu nível determinado conhecimento histórico, é excluído deste processo.

É preciso compreender que, na sala de aula, o professor é o mediador do PEA e que é possível trabalhar com os outros lados do triângulo pedagógico. O professor de História deve ser alguém que entenda de história, não no sentido de que saiba tudo o que aconteceu na humanidade, mas que saiba como a história é produzida e consiga dar visão crítica do trabalho realizado, ser alguém que não tem medo de errar ou de se expor (Cabrini et al, 1986).

O professor de História deve saber que o conhecimento não é um “*pronto-a-vestir*” que se fornece (ou se vende) aos alunos e que ninguém é o dono do saber. Romper com esta concepção tradicional de ensino é, de facto, o problema central.

Ora, tendo em conta as difíceis condições de ensino de História em Moçambique, é possível romper com esta concepção? Como ensinar o aluno a pensar historicamente? Como fazer com que o aluno produza o seu próprio conhecimento e não sistematize

ou reproduza apenas um conteúdo já pronto? Como conseguir uma reflexão conjunta de professores e alunos?

Audigier<sup>3</sup> (1991), mostra a complexidade destas questões. Ensinar História, defende Audigier, é um ofício que se aprende. Como todos os ofícios, e particularmente os qualificados de intelectuais, nunca se pára de aprender, de aprender com a experiência, de aprender com a reflexão teórica e prática.<sup>4</sup>

Na segunda parte deste artigo, procuraremos, partindo da nossa experiência como docente, avançar com algumas respostas, ainda que incompletas, pois precisamos de mais trabalho de campo.

### **A natureza do ensino e a nossa concepção histórica**

A atitude que um professor irá assumir perante as suas tarefas profissionais depende, em grande parte, das convicções, dos pressupostos básicos que ele tem, de forma mais ou menos consciencializada, sobre as razões do facto de cada aluno ser mais ou menos capaz.

Antes de mais, o professor deve estar familiarizado com o processo de elaboração do pensamento histórico. Ele deverá analisar a concepção de História presente nos programas e manuais de ensino. Não se trata de dizer que predomina uma concepção positivista, marxista ou outra, que predomina uma concepção eurocêntrica ou africanista, nem de substituir uma concepção mais antiga por outra mais recente. O que sugerimos é que reflecta, que debata com os seus alunos, de acordo com o seu nível, os diversos eixos de explicação histórica.

Creemos que são as concepções do professor sobre o ensino/aprendizagem e sobre História, que o levam a escolher os conteúdos a tratar, as actividades a desenvolver, a definição de objectivos, as formas de avaliação, tendo em conta a realidade concreta dos seus alunos. Assim, o professor deve procurar que os alunos expliquem os “*comos*” e os “*porquês*” das transformações sociais, ficando atentos às diferenças, às diversidades e às especificidades das diversas sociedades. É importante que se explique ao aluno que a História é uma construção, que o conhecimento é algo construído a partir de um

<sup>3</sup> Prefácio de François Audigier ao livro de LE PELLEC J. et MARCOS-ALVAREZ V., *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, 1991.

<sup>4</sup> Tradução livre.

procedimento metodológico. Deste modo estaremos derrubando o mito do saber acabado e da história como verdade absoluta, a introduzir uma *história-problema*, a realizar uma incursão aos métodos activos e à pedagogia da descoberta.

No contexto da realidade moçambicana, o dilema que se coloca aos professores de História é de ordem objectiva: numa situação de turmas numerosas de programas extensos, é possível concretizar o que acima se defendeu? Como fazer compreender aos alunos que eles são, ao seu nível, os sujeitos da produção do conhecimento histórico? Com efeito, são questões que colocam dilemas pedagógicos difíceis de gerir.

No nosso modesto entender, cada professor deve encontrar as estratégias adequadas, deve colocar os seus alunos em situação de investigação, levar-lhes a interrogarem-se sobre a História, de lhes familiarizar com o pensamento histórico. Procedendo deste modo, o professor estará a contribuir na formação de futuros cidadãos, capazes de possuírem um olhar crítico sobre a sua sociedade em particular e do mundo em geral.

Quer-nos parecer que uma reflexão sobre o ensino de História implica aceitar que a renovação dos conhecimentos históricos e a reflexão didáctica sobre a sua transmissão sejam profundamente complementares. O ideal seria, dentro das nossas eternas dificuldades, um trabalho de equipa multidisciplinar e multisectorial de todos aqueles que se interessam pelo ensino de História em Moçambique e, continuar a investir na formação inicial e contínua dos professores

### Conclusão

Os desafios que se colocam ao ensino de História são múltiplos. Eles passam necessariamente por uma renovação da nossa concepção de ensino-

aprendizagem e de História.

É preciso investir na formação inicial e contínua dos professores e nos trabalhos de investigação, para encontrar soluções reais, de acordo com a realidade moçambicana.

Urge promover encontros entre os professores de História da mesma cidade, distrito ou província, bem como encontros inter-provinciais ou regionais para trocar experiências sobre o ensino de História. Cremos que estes encontros contribuirão para responder às questões por nós colocadas e abrir portas para futuros trabalhos de investigação sobre o ensino de História.

### Bibliografia

- CABRINI, Conceição et al. *O Ensino de História-revisão urgente*. São Paulo, Editorial Brasiliense, 1986
- FELGUEIRAS Margarida Louro, *Pensar a História, repensar o seu ensino. A disciplina de Historia no 3º Ciclo do Ensino Básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*, Porto, Porto Editora, s.d.
- LE PELLEC Jacqueline et MARCOS-ALVAREZ Viollete, *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, 1991.
- MINED, *Programas de Historia-1º Ciclo*, Maputo, 1985.
- PROENÇA Maria Cândida, *Ensinar/Aprender História. Questões de didáctica aplicada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
- ROLDÃO Maria do Céu, *Gostar de Historia, um desafio pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1990.
- TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.J., *Les jeunes et l'Histoire. Identités, valeurs et connaissances historiques*, Coll. Documents et travaux de recherche en éducation, INRP, 1988.