

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 6

# *Síntese*

**Antropologia, Filosofia,  
Geografia e História**

Ano II Número 6

## **Ficha Técnica**

### **Coordenadores**

Prof. Doutor Hipólito Sengulane

dr. Jorge Jairoce

dr. Apolinário Malauene

**Financiadores:** BLEgeografia/GAPDEC, FILDI e HIPOGEP

**Título:** REVISTA SÍNTESE (Publicação Trimestral) 6ª Edição

**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](mailto:Revistasintese2006@yahoo.com.br)

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

## ÍNDICE

Editorial .....	4
Novas Publicações .....	4
Entrevista .....	4
Dossiers temáticos da área de Filosofia .....	7
Currículo local do ensino básico em Moçambique: finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola? .....	7
Uma perspectiva teórica de Sociologia da Educação nos Clássicos: Emile Durkheim e a educação para o sociedade .....	15
Dossiers temáticos de Geografia .....	21
Curriculum local: Uma perspectiva em Educação Ambiental .....	21
Novo papel da escola e do ensino da Geografia .....	26
Dossiers temáticos de História .....	29
Diversidade cultural, inclusão Social e o ensino e pesquisa em História na Universidade.....	29
O Reajustamento estrutural e a Tragédia da dívida africana .....	35
Integração das lideranças tradicionais no quadro político administrativo colonial do centro de Moçambique .....	41

## EDITORIAL

**N**a procura da diversificação das suas matérias, a Revista Síntese inclui neste número uma entrevista concedida pelo Magnífico Reitor da Universidade Pedagógica em torno da revitalização do movimento de pesquisa que actualmente a universidade conhece.

Neste número são apresentados os seguintes artigos: do ramo da Filosofia “Currículo local do Ensino Básico em Moçambique: finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola?”, do professor José Paulino Castiano e “Uma perspectiva da Sociologia da Educação nos clássicos: Emile Durkheim e a educação para a sociedade”, do docente Bento Rupia Júnior; da área da Geografia “Currículo local: uma perspectiva da educação ambiental”, do professor Gustavo Sobrinho Dgedge e “Novo papel da escola e do ensino da Geografia”,

do professor Januário Língua; do ramo da História “Diversidade cultural, inclusão social e o ensino e pesquisa em História na universidade”, da professora Yara Maria Aun Khoury da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, “Reajustamento estrutural e a tragédia da dívida africana” do professor Carlos Mussa e “Integração das lideranças tradicionais no quadro político-administrativo colonial no centro de Moçambique”, do docente Milton Marcial Meque Correia.

O artigo “Diversidade cultural, inclusão social e o ensino e pesquisa em História na universidade”, da professora Yara Maria Aun Khoury, constitui uma comunicação apresentada aos mestrados de educação/ensino de História, no âmbito da abertura do curso na Universidade Pedagógica. ▣

## NOVAS PUBLICAÇÕES

Foi lançado no dia 12 de Novembro de 2007, pela Universidade Pedagógica, o livro da docente desta Faculdade Prof. Doutora Stela Cristina Mithá Duarte, intitulado “Avaliação da aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar”. Esta é uma obra que perspectiva contribuir para uma nova

visão sobre a avaliação.

Foi também publicado o livro “Geografia dos solos: dicionário dos principais conceitos”, dos docentes Prof. Doutor Zacarias Alexandre Ombe, Dr Sabil Damião Mandala e Dr Apolinário Malawene, do Departamento de Geografia. É uma obra que versa sobre os principais conceitos relacionados com a Geografia dos Solos. ▣



Rogério José Utui, Reitor da Universidade Pedagógica

## ENTREVISTA

Timoneiro da  
Universidade Ped-  
agógica fala sobre  
a pesquisa

*Entrevista concedida pelo Magnífico Reitor à Revista Síntese sobre o movimento da pesquisa na Universidade Pedagógica.*

**Revista Síntese (RS): Gostaríamos de ouvir o comentário do Magnífico Reitor sobre as linhas mestras da filosofia do desenvolvimento da UP e muito no que respeita ao enquadramento da pesquisa.**

**Reitor da U.P. (RUP):** Quando fui nomeado Reitor há cerca de um ano, a primeira acção que tomei foi tentar conhecer a instituição, os grandes processos que estavam em curso e também as pessoas, os intervenientes e protagonistas desses processos. Também tentei fazer um diagnóstico rápido dos grandes problemas que a instituição tinha. Desse exercício resultou um pequeno plano de acção que foi discutido no único órgão colegial que existia que era o Conselho Académico. Esse plano de acção visava estabilizar a instituição em dois anos, desde aquele momento, em 2007, até Junho à Julho de 2009. Estabilizar porque a instituição cresceu bastante nos últimos três anos sem a devida planificação. Duplicou o número de alunos sem que tivessem sido tomadas as devidas precauções do ponto de vista de preparação do espaço físico, bibliotecas e corpo docente. Esta situação infelizmente ainda hoje prevalece. Há estudantes fora das salas de aulas da instituição, ou seja, estudando em escolas espalhadas pela Cidade e isto afecta grandemente a qualidade do ensino ministrado. As condições das salas de aulas não são das melhores, não temos o suporte bibliográfico e todo o tipo de meios necessários para garantir a qualidade. O grande ponto do nosso trabalho é garantir a qualidade de ensino dos cursos que leccionamos na UP. Para isso, decidimos definir grandes áreas de acção que vão desde a reestruturação orgânica da própria Universidade. A UP tinha uma estrutura orgânica não adequada e que não ia ao encontro até dos próprios estatutos da instituição. Priorizamos também questões relacionadas com a melhoria da qualidade de ensino que implica treinamento do próprio corpo docente. Daí que iniciamos o curso de mestrado mais direccionado para o nosso corpo docente. Isto é uma medida com vista à melhoria da

qualidade do ensino. Também priorizamos as construções com vista a trazer estudantes para condições de aprendizagem melhoradas e internacionalmente aceites numa Universidade. De todos estes aspectos a investigação também merece um programa muito vasto no nosso plano de acção de dois anos. Por isso, nós criamos Centros de Investigação visto que a pesquisa que estava sendo realizada na UP era feita de forma esporádica e dependia muito da vontade de alguns docentes. Alguma investigação era de boa qualidade, mas não era efectuada de uma forma sistemática e até sistemática. Então tentamos dar este aporte a investigação, criando alguns centros de pesquisa que focam principalmente as grandes áreas que já estão cristalizadas na investigação na UP: temos a área de Tecnologias Educativas em que a UP é muito famosa com os seus trabalhos de desenho de material laboratorial e didáctico; temos vindo a participar em eventos de amostras científicas; temos a área de pesquisa em Políticas Educativas em que a UP têm muita força. Se nós compararmos a UP com todas as outras universidades nacionais, veremos que ela concentra por volta de sessenta doutorados nas áreas de Educação e de Currículo e isto dá-nos força muito mais que qualquer outra instituição na África Austral, nesta área; criamos também o Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências que a UP já vem desenvolvendo principalmente na área da Etnomatemática com o professor Paulus Gerdes. Então nós queríamos pegar nesta área de Etnomatemática e enquadrá-la numa vertente mais ampla que seria de estudos moçambicanos. Etnociência no geral não é só Etnomatemática. É uma área que também está relacionada com a cultura e uma série de questões ligadas a saberes locais e tradicionais. Criamos o Centro de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente que é baseado numa vertente de cursos pós-laborais, virado para o desenvolvimento comunitário e ambiente que agora encontra muito eco no discurso político e de desenvolvimento económico do país que é de trabalhar nos distritos.

Este Centro visa estabelecer a ligação com o distrito e não há dúvida alguma que a Universidade pode impulsionar o desenvolvimento no distrito através da investigação e extensão. Estes cinco centros de pesquisa vão dar uma institucionalização da investigação e formatar, de alguma maneira, aquilo que são as linhas prioritárias que queremos privilegiar. Claro que a investigação em outras áreas é bem vinda, tanto mais que a abertura de mestrados constitui um meio de potenciar a investigação no sentido mais restrito. Cada tese de mestrado é um trabalho de investigação, dependendo da qualidade que o autor quer dar, pode ser um resultado de pesquisa muito sério. Só com a introdução da pós-graduação já estamos a desenvolver a pesquisa.

**RS: Estes cinco centros certamente vão exigir recursos financeiros e materiais para poderem desenvolver as suas actividades. A UP está preparada para alocar estes recursos?**

**RUP:** Sim, normalmente o financiamento da pesquisa vêm primeiro do Estado que é responsável pela instituição, neste caso a U.P.. Também existem outras fontes como a dos doadores internacionais que financiam áreas de pesquisa. Se os nossos investigadores estiverem dentro da agenda específica de cada um dos doadores podem concorrer a fundos de pesquisa de origem nacional ou internacional. Uma terceira fonte de financiamento da pesquisa é, sem dúvida, a pesquisa contratada. Quer dizer pode haver organizações e empresas que solicitam, mediante pagamento, acções de pesquisa. Não podemos pensar que vamos pedir orçamento ao Estado e ficarmos sentados e termos uma investigação paga pelo Estado. Até pode pagar, mas em todo o mundo o Estado não paga a investigação que se desenvolve. Mais de 2/3 da pesquisa que se desenvolve no mundo é paga por fontes alternativas. Então, nós não poderíamos ser excepção. Para ter acesso a essas fontes alternativas é necessário concorrer, ou seja, o projecto tem que

ter alguma qualidade. Não é só pesquisar por pesquisar. Com recurso aos nossos fundos próprios estamos também a potenciar a pesquisa financiando os centros. Este ano estamos a trabalhar no apetrechamento básico e criação de condições de trabalho. Já instalamos o Centro de Estudos de Políticas Educativas, na Cidade de Maputo, e o Centro de Pesquisa Para o Desenvolvimento Comunitário e Ambiente, na Cidade da Beira. Estamos a trabalhar no sentido de instalar o Centro de Estudos Moçambicanos e Etnociências. Estamos a procurar onde instalar e criarmos condições básicas para que se comece a trabalhar. Para isto estamos a usar fundos próprios, o que significa que damos uma expressão monetária àquilo que são as nossas prioridades programáticas.

**RS: Referiu-se a fundos externos para financiar a pesquisa que podem vir de certas agências ou organizações. Existirão acordos de cooperação com algumas dessas entidades?**

**RUP:** Não, normalmente estes fundos são de concurso internacional. São agências que nós conhecemos, por exemplo a ASDI tem um departamento de apoio a pesquisa científica em países em desenvolvimento que se chama SAREC. Para ter acesso a estes fundos as instituições escrevem projectos e concorrem e são avaliados por um painel internacional de peritos. Se o projecto for pertinente e considerado de qualidade é financiado. Para ter acesso a estes fundos é porque a proposta apresentada é de qualidade. Não adianta estabelecer acordos e receber dinheiro para não fazer nada. Existe também a NORAD, da Noruega, e LUFU que financiam pesquisas em países em vias de desenvolvimento, pesquisa e ensino em pós-graduação. Há uma série de outras instituições de outros países vocacionadas. Então, cabe aos centros, de forma organizada, formularem propostas de pesquisas substanciais e fundamentadas com vista a terem acesso a estes fundos internacionais. □

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE FILOSOFIA

### **Currículo Local do Ensino Básico em Moçambique: finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola?**



José P. Castiano<sup>1</sup>

*O presente artigo discute a problemática, perigos e desafios do currículo local no Ensino Básico em Moçambique. Debruça-se também sobre a necessidade de inovar as tradições através da escola.*

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), introduz “inovações” no sistema do Ensino Básico em Moçambique. O Currículo Local (CL) está entre as sete inovações então introduzidas<sup>2</sup>. Segundo o documento do INDE (2003), CL deve ser entendido como um conjunto de conteúdos locais a serem incluídos no ensino básico desde que esses conteúdos sejam relevantes para a aprendizagem dos alunos. O mesmo documento define que esses conteúdos locais

devem ocupar 20% do tempo total reservado para cada disciplina.

Como estratégia para a introdução do CL, o INDE escolheu duas “escolas experimentais” em cada uma das dez províncias, sendo, segundo a justificação, uma escola do “meio rural” e outra escola do “meio urbano”. Com a escolha de escolas experimentais localizadas em ecossistemas sociais e em províncias diferentes, o INDE pretendia garantir que a experimentação do CL respeitasse a diversidade cultural de Moçambique. Na base de um *Guião de Implementação do Currículo Local* – um documento distribuído por todas as escolas experimentais em 2003 e 2004 – as escolas foram instruídas para a recolha dos conteúdos locais que fossem “relevantes” para a aprendizagem dos alunos. Estes conteúdos deveriam depois ser compilados numa *brochura do currículo Local* em cada escola. A *brochura* deve conter, para além dos temas e conteúdos, uma grelha que orienta como integrar os conteúdos por ciclos, classes e disciplinas que compõem o ensino básico. Na altura pensava-se que a experiência acumulada por cada “escola experimental” na organização e na leccionação dos conteúdos locais seria transmitida para as restantes escolas e professores em cada província. Pressupunha-se, portanto, que os professores das escolas experimentais seriam os que iriam constituir as equipas de capacitação dos outros professores nas restantes escolas de cada província.

Hoje, passados seis anos de acumulação das experiências, impõe-se um breve balanço do que foi conseguido com esta “inovação” do ensino básico em Moçambique. Com este artigo pretendo descrever e analisar o processo de implementação do CL na perspectiva dos conteúdos considerados “locais”, da

<sup>1</sup>O autor é mestrado em Filosofia (Universitat Greiswald) e doutorado em Sociologia (Universitat der Bundeswehr Hamburg) com especialidade na área de educação. Actualmente docente de Filosofia e Sociologia nos cursos de graduação e pós-graduação/mestrado na Universidade Pedagógica. Professor convidado na *Research School* da Universidade de Pretória da África do Sul. Autor do livro *Educar para que?* (2006), co-autor da *Longa Marcha dum Educação para Todos em Moçambique* (2005) e *Ciências Sociais na Luta contra a Pobreza* (2005). É também co-editor de *INDILINGA, African Journal for Indigenous Knowledge Systems*. Pesquisa a relação entre os saberes locais e a educação. É consultor da UNESCO, GTZ/PEB e outras organizações comunitárias que actuam na área da educação. Desde 2006 é o Director Científico da Universidade Pedagógica.

<sup>2</sup>As outras inovações são: introdução de ciclos de aprendizagem (que se acrescenta aos sistema de classes), de passagens de classe semi-automáticas, do ensino bilingue, de uma nova distribuição de professores e da disciplina de ofícios.

formação de professores e do material didáctico. Em seguida pretendo chamar a atenção para seis “perigos” que podem levar ao fracasso desta “revolução cultural” na educação em Moçambique. Os perigos são transformados em desafios do sistema para melhor implementar-se o CL.

Considero uma “revolução cultural” porque, com a introdução do CL no ensino básico, se formaliza um espaço de argumentação e de validação do valor educativo dos conteúdos locais (história, cultura, literatura, saberes medicinais, valores, etc.).

### **Os Conteúdos para o Currículo Local**

Tomando uma perspectiva pedagógica, os conteúdos para o CL podem ser classificados em três categorias: conteúdos relacionados com o *saber fazer* (competências práticas de trabalhos manuais ou produtivos), conteúdos relacionados com o *saber ser* ou *estar* (desenvolvimento da personalidade e comportamento com base em “princípios éticos” locais) e conteúdos do *saber saber* (competências cognitivas). Em seguida, caracterizam-se os saberes recolhidos em diversas escolas segundo estas categorias.

### **O Saber Fazer: Será que o CL é só aprender ofícios?**

Quando começou a recolha de conteúdos para o CL, as pessoas consultadas nas diversas comunidades (pais, encarregados de educação, autoridades locais organizadas pelos Conselhos de Escolas) “pediram” maioritariamente conteúdos ligados ao *saber fazer*. Em termos de sua introdução no contexto escolar estes conteúdos eram reduzidos à disciplina de ofícios. O facto de se ter preferido o saber fazer é, de certa forma, compreensível porque, a maior expectativa que as pessoas e o Governo tinham com a introdução do CL era que as crianças, após o ensino básico, pudessem “fazer qualquer coisa” para ganhar a sua própria vida através da formação de competências relacionadas com o auto-sustento. Na prática, este “fazer qualquer coisa” significava

que os alunos, após a conclusão do ensino básico, deveriam no máximo estar preparados para integrar-se no sistema de ocupação e emprego da comunidade onde uma determinada escola se encontra localizada. Esta integração seria possível por via de uma educação em que as crianças tivessem na escola algumas actividades “profissionalizantes”, como sejam cuidar de uma pequena horta ou *machamba*, fabricar esteiras, fabricar painéis usando o barro e outros utensílios, fabricar e reparar enxadas para a agricultura familiar, fabricar blocos para a construção de casas, etc. Por parte das autoridades educativas havia duas justificações possíveis para a escolha do saber fazer como ponta de entrada para o CL. Em primeiro lugar estava a esperança de poder diminuir, através da educação, o problema social de desemprego e da falta de encaminhamento de crianças que anualmente se vêm obrigadas a abandonar a escola por falta de lugares para prosseguirem no ensino secundário ou por terem reprovado. Em segundo lugar a justificação de a escola ter de responder às queixas da sociedade moçambicana, mas também da comunidade doadora internacional que opina que a educação em Moçambique é de carácter “muito teórico” e não oferece a oportunidade de desenvolver competências profissionais e práticas que os alunos pudessem usar para o seu auto-sustento ou promover o auto-emprego ao nível da sua localidade.

Um exemplo: A escola primária de Nhampassa foi uma das “escolas experimentais”. Localiza-se no distrito de Catandica, província de Manica. Em 2003, ainda durante a experimentação, as matérias do CL foram: agricultura, costura, artesanato, construção civil, carpintaria, olaria culinária, comércio, etc. Na altura a escola tinha escolar onde os alunos, no âmbito da disciplina de ofícios, plantaram vegetais (couve, alface, repolho, tomate).

Na perspectiva desta redução de CL como sendo apenas o domínio, por parte dos alunos e alunas (crianças), de alguns ofícios que se encontram no sistema de ocupação local, os professores acham por bem organizar pequenas visitas às “oficinas locais”;

o objectivo destas visitas é o de levar os alunos a “verem como na prática funcionam os ofícios locais” na comunidade como por exemplo visitas a carpintarias, alfaiatarias, etc.. No entanto, cedo os donos das oficinas (carpintarias, alfaiatarias e outras) mostram-se relutantes em deixar os alunos manusearem os seus instrumentos de trabalho “para não estragarem”, porque “a escola não se iria responsabilizar por restituir se eles estragassem algo”. Por seu lado, os professores também se queixam de, muitas vezes, as pessoas que dominam estes ofícios, não aceitarem vir à escola para demonstrarem as suas competências profissionais aos alunos, porque “perderiam o seu tempo” e “não seriam remunerados” por esse trabalho; pelo contrário seria o professor a ser remunerado por aquela actividade. Assim, uma boa parte de membros das comunidades que dominam algum ofício, não vêem o valor educativo da sua participação no ensino das crianças e não estão muito interessados nesta colaboração por falta de capacidade da escola em “recompensar” esta participação. Penso que um outro problema relacionado com esta abordagem relacionava-se com a ausência de muitas oficinas ao nível da localidade ou no raio de uma escola onde se pode ir e voltar a pé. Assim, acaba-se sobrecarregando uma única oficina para muitos alunos que comportam várias turmas e classes. A ideia básica de permitir que cada aluno ou aluna pudesse manusear os instrumentos de trabalho fica, à partida, impossível cumprir, nestas circunstâncias.

Em entrevistas por mim feitas em algumas escolas de Sofala, Inhambane e Manica notou-se que a contribuição da mulheres da comunidade (das “mães” da escola) foi mais visível e menos interesseira que dos homens; elas prontificaram-se, por exemplo, a ensinar às meninas a costura, a cozinhar os pratos típicos locais ou mesmo a serem uma espécie de “conselheiras da vida” para as meninas. As mulheres também comparecem mais nas reuniões convocadas pela escola (talvez porque elas cuidam mais de assuntos de educação na fase infantil) do que os

homens.

### **O Saber Ser e Estar: só o respeito pelos mais velhos e pelas tradições?**

Em quase todas as comunidades rurais os adultos onde estive acham que “as crianças de hoje já não respeitam os mais velhos e as tradições da sua cultura”. Como exemplo da “falta de respeito”, em Chibabava, acham que as crianças não cedem lugares aos mais velhos para se sentarem quando estão nas cerimónias tradicionais como *pita kufa* (falecimento), não cumprimentam aos mais velhos quando se cruzam no caminho, recusam-se a ajudar aos mais velhos com trabalhos de casa, etc. Também se queixam pelo facto de as crianças não conhecerem as suas tradições, i.e. danças, canções, usos e costumes, cerimónias, comportamentos ou papéis sociais típicos reservados às mulheres ou homens (esposas e maridos), etc. Os adultos também pediram para que as crianças aprendessem as línguas locais. Em contrapartida, as crianças questionadas, quando consultadas sobre o que gostariam de aprender, para além de terem mencionado algumas danças e outras manifestações culturais locais, pediram também danças modernas como o *RAP* americano, o *kuduru*<sup>3</sup>, a passada, etc.

Como sugerem os conteúdos pedidos, a escola moçambicana tem agora a responsabilidade social (*gesellschaftlicher Auftrag*) de conciliar os elementos da tradição com as aspirações (das crianças e jovens, neste caso) locais de se usufruir dos benefícios da modernidade, aos quais certamente as populações locais têm direito. A escola básica e os professores primários têm perante si a tarefa e a chance ímpar de fazer da construção do currículo escolar local um espaço verdadeiramente argumentativo e crítico entre os saberes e valores tradicionais e os modernos.

### **O saber saber: onde buscar? Saber sem dono?**

Aqui se trata de conhecimentos sobre a história local, (da escola da localidade, do distrito), sobre o

---

<sup>3</sup>Dança e música moderna urbana de Angola muito difundida entre crianças e jovens de Moçambique.

ecossistema natural, social e cultural que rodeia a escola (vegetação, fauna, rios, lagos, lugares sagrados e históricos, procedimentos e práticas nas cerimónias e ritos, práticas religiosas, crenças colectivas, saberes medicinais e nutricionais, artesanato, literatura oral, etc.). Em relação ao processo de procura de sistematização deste tipo de saberes, enquanto conhecimento, mostraram-se dois problemas: as fontes são maioritariamente orais e o tipo de conhecimento é expresso em forma de crenças colectivas ou conhecimento “colectivo” e “comunitário” dos habitantes e não individualizado (um exemplo disso são as canções ou contos que são de autoria colectiva, não tem autores que reclamem e registem o direito de autoria).

Na prática, existe uma ideia generalizada dos professores deste tipo de saberes, só se pode obter dos velhos e idosos que são pessoas com uma certa experiência acumulada. O problema aqui é que essas fontes são orais. Isto leva às diferenças ou mesmo contradições na forma de interpretar os mesmos factos e artefactos que os velhos e idosos por ventura tenham assistido ou julgam que conhecem. Isto deixa os professores desamparados dado que lhes falta instrumentos metodológicos de investigação, para conduzir as entrevistas e mais particularmente técnicas de interpretação para transpor os resultados das entrevistas e das recolhas em textos didácticos que sirvam de apoio nas suas lições.

Uma outra questão e que tem a ver com a oralidade, está ligada ao carácter “colectivo” dos saberes. Como não há um sistema de patenteamento e da observância da propriedade intelectual sobre esses conhecimentos, também se torna difícil disseminá-los através da escola sem que esta assuma a responsabilidade social que daí decorre. A escola corre o risco de, ao (de)escrever certas tradições e formas de saber, “fixar” informações falsas e/ou parcialmente verdadeiras sobre factos sociais que se considerem, naquelas circunstâncias, como sendo “relevantes” para serem inclusos no currículo escolar.

Também existe o risco de o professor “inventar” tradições sempre que tiver que dar uma aula sobre um conteúdo sobre o qual não tem material e meios de apoio sólidos e didacticamente bem elaborados.

### A Capacitação de Professores

A formação adequada de professores para responder aos desafios pedagógicos e sociais que o CL coloca à escola é o calcanhar de Aquiles das autoridades educativas em Moçambique. Não havia, no início, ainda acções sistematizadas de formação inicial dos professores na instituições de formação de professores no sentido destes dominarem os conteúdos locais e as metodologias específicas para o tratamento desses assuntos. Só de há dois anos para cá é que na Universidade Pedagógica, no curso do Ensino Básico, que prepara as formadores para trabalharem nos centros de formação média de professores, introduziu uma disciplina de *Metodologias de Investigação para o CL*, que procura familiarizar os estudantes com assuntos ligados à sistematização dos saberes locais para o seu ensino na escola. Ao nível dos centros de formação de professores primários já existe no programa de formação elementos relacionados com o CL incluídos no programa de formação contínua de professores (CRESCER)<sup>4</sup>

. No entanto tudo isso carece ainda de uma sistematização mais abrangente.

O que é até hoje levado com alguma seriedade são acções de capacitação de professores. No início, as capacitações eram generalizadas: em menos de uma semana (algumas vezes a capacitação durava apenas dois ou três dias) os instrutores do INDE que eram enviados para todas as províncias, tinham que “capacitar” um grupo de formadores provinciais sobre matérias de todas as “inovações” do ensino básico. Nessas capacitações o tempo médio dedicado aos conteúdos do CL era de apenas “uma manhã” ou “uma tarde” de toda a semana. Neste tempo escasso é somente possível organizar a abordagem da definição

<sup>4</sup>Este programa está agora a ser integrado nos institutos de formação média de professores.

e alguns elementos metodológicos sobre as “estratégias” de inclusão dos conteúdos locais na planificação de aulas e na própria sala de aulas.

### **Onde pára a formação em cascata?**

O esquema adoptado pelas autoridades de educação para a capacitação em matérias de inovações do ensino básico, incluindo o CL, é a chamada “formação em cascata”. Este tipo de estratégia pressupõe a existência de uma equipa nacional de formação constituída por elementos do INDE e da Direcção Nacional do Ensino Básico no MEC; esta equipa nacional forma uma outra equipa provincial que, na maioria dos casos, integra elementos das Direcções Provinciais de Educação e Cultura, professores das “escolas experimentais” e alguns elementos das organizações estrangeiras que apoiam o sector da educação<sup>5</sup>. A equipa provincial deve, por sua vez, formar os directores de escolas e coordenadores das ZIPs nos distritos. Estes, por último é que devem formar os professores nas escolas ajudando-os na planificação semanal e diária a incluir conteúdos locais nas suas aulas.

Numa avaliação breve feita por mim realizada em que procurava saber até que ponto os conteúdos estão efectivamente a ser abordados, suspeita-se que haja muito pouca inclusão dos conteúdos locais na sala de aulas. Por exemplo, o Director dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Inhassoro Pedro Tingana Boane, questionado sobre qual seria o nível de implementação do CL no distrito de Inhassoro respondeu nos seguintes termos:

*“Onde tem havido problemas é na inserção dos conteúdos locais na planificação diária do professor: os professores não implementam. Ou quando o fazem é duma forma esporádica, quer dizer, quando abordam, por exemplo a matéria relativa aos rios, só aborda o rio da zona mostrando-o como exemplo de um rio sem no entanto abordar de forma específica as características daquele mesmo rio. O rio não é inserido no plano.”*

A mesma apreciação faz o Chefe do Departamento de Apoio Pedagógico na Direcção Provincial de Manica, Raul Ricardo, no final de um seminário para a capacitação na elaboração dos textos didácticos para o CL. Tudo indica que a formação em cascata não chega ao seu destinatário último: o professor. No fundo, ambos os entrevistados estão a questionar a eficiência da estratégia de formação em cascata. As formações parecem parar ao nível das ZIPs e não passam daí para cada professor nas escolas.

### **Dividir os 45 minutos para ter os 20% do CL? Uma pergunta permanente dos professores**

Uma das questões candentes colocada nas capacitações, e que ainda hoje é motivo de confusão nos professores, é a forma de implementação da regra dos “20% do tempo total dedicado ao CL” na planificação das aulas e das actividades do ano lectivo da escola. O efeito perverso desta regra é o de os professores pensarem que devem dividir o tempo de 45 minutos que dura uma aula para então poder calcular os 20% do tempo para o CL. Uma boa parte de professores julgava, no início, que haveria um tempo especial para o tratamento de conteúdos locais à parte das matérias dos conteúdos centralmente (nacionalmente) definidos. Apesar dos esforços do INDE tentar esclarecer que, quando se fala de CL “não se trata de um currículo isolado do currículo nacional para o ensino básico”, esta parte “considerável” de professores ainda pensa que o CL deva ser ensinado em ocasiões especiais, e não juntamente com matérias dos conteúdos centrais nacionais.

De facto, a regra dos 20% do tempo para conteúdos locais não é e não pode ser quantificável. Primeiro porque o horizonte de tempo pode variar de várias formas: se for em relação ao tempo médio de uma aula de 45 minutos os 20% seriam ca. de 9 minutos, de uma semana de aulas seria cerca de um dia, de um mês seria quase uma semana inteira de

<sup>5</sup>Para o caso de Inhambane, Manica e Sofala conta com um forte apoio da GTZ através do Programa de Promoção do Ensino Básico (PEB).

CL. Portanto, não está claro sobre o tempo total de onde se pode retirar os 20%. Por outro lado, se tomarmos cada disciplina em particular não será possível identificar de forma clara a que fundo de tempo correspondem os 20%. Numa disciplina como ofícios, por exemplo, o conteúdo local tende a ser de 90% de proveniência local. Enquanto que numa disciplina como a matemática é mais difícil “localizar” os conteúdos por formas a completar o tempo dedicado ao CL. Essas são perguntas que os professores se colocam.

No entanto, em minha opinião, esta medida, embora dificilmente mensurável, é positiva do ponto de vista formal: ela “obriga” as escolas a criarem um espaço real nos seus programas de ensino para incluir conteúdos de natureza local. O que é *novo* no sistema de educação em Moçambique é esta formalização em espaço concreto para o “diálogo argumentativo” entre o nacional e o local. Este é, de facto, um grande e novo desafio cultural do sistema de educação moçambicano.

### **Ensinar sem Material de Apoio**

A maior dificuldade que se sente (depois da formação de professores) é a falta de material de apoio (meios de ensino e de aprendizagem) para auxiliar os professores a abordarem conteúdos de natureza local na sala de aulas. Com a introdução do CL, repentinamente os professores se viram na necessidade de *produzir* as suas próprias brochuras para auxiliar na leccionação. Uma professora entrevistada em Manica (2003), queixava-se da seguinte forma: “como é que eu vou ensinar a história da nossa localidade e da escola se ela não está escrita nos livros? Tive que ir aos arquivos da administração, mas lá também não encontrei muita coisa. Tive que pensar onde arranjar as fontes de informação para dar estas aulas”.

Vemos, através deste depoimento, que os professores começam a ganhar consciência que eles próprios devem elaborar o material de apoio para

eles mesmos usarem na sala de aulas. Da “nação”<sup>6</sup> e de outras autoridades superiores não vai “cair” nada. E é evidente que estas autoridades só podem auxiliar no treinamento sobre as metodologias apropriadas, mas pouco podem ajudar na elaboração dos meios didáticos para serem usados na leccionação dos CL. Portanto, a solução ideal seria a de providenciar ao professor o material didático de consulta (livros ou manuais) com os conteúdos específicos do CL da escola ou ZIP, o que actualmente não existe. Por isso proponho que esta grave lacuna de falta de material seja minimizada na base na elaboração de manuais distritais para o apoio ao professor na abordagem dos conteúdos do CL. Os Serviços Distritais de Educação, Tecnologia Juventude e Desportos devem encarregar-se por formar uma equipa de autores capaz de elaborar os textos didáticos em redor dos temas “locais” propostos pelas escolas e sistematizados pelas ZIPs. A transposição didáctica de textos elaborados pelos professores no âmbito da recolha de conteúdos relevantes para textos didáticos que façam parte de um manual distrital é, de certo, o maior desafio remanescente para que o CL efectivamente entre na sala de aulas.

### **Dos Perigos aos Desafios**

Há certos “perigos” que podem espreitar por trás da prática quotidiana de tentar implementar o CL. Nesta última parte abordo os desafios que resultam dos perigos apontados.

### **Do currículo “folclórico” ao currículo local**

Em primeiro lugar há o perigo do *folclorismo* ao introduzir os conteúdos ou temas do CL. É preciso ter em atenção que, ao introduzir-se o CL estamos a tentar implementar dois princípios sagrados por via da educação: o do direito à diferença e ao mesmo tempo o da igualdade de oportunidades. O princípio da diferença exige uma atenção muito especial aos processos de produção e valorização das culturas e

<sup>6</sup>A expressão “nação” é usada pelos professores nas províncias para designar uma instância superior em Maputo. Geralmente refere-se ao MEC ou ao INDE.

do ambiente social em que cada escola se encontra. Por seu lado, o princípio da igualdade de oportunidades exige que a educação possa oferecer as mesmas oportunidades de progressão a todas as crianças no sistema de educação, independentemente do lugar onde estudam dentro do país. O perigo que correm as pedagogias que tentam valorizar as culturas locais é o de usarem os elementos das culturas locais como uma espécie de “folclore”, ou seja, que só sirvam para *embelezar* o Currículo Nacional com alguns elementos da tradição sem no entanto tomar a sério estes elementos em todas as fases da actividade pedagógica. Geralmente, em nome da igualdade “sacrifica-se” a diferença. Não se trata pois de desenvolver o que se designa por “currículo de turistas”, ou seja, o tipo de um currículo que admite esporadicamente e de forma fragmentada temas da cultura local cultivando nos alunos atitudes exóticas e folclóricas perante as suas próprias tradições. Trata-se, pelo contrário, de fazer com que os alunos reconheçam e se confrontem com a “tradição viva” da sua comunidade de forma argumentativa e crítica.

### **Inovar as tradições através da escola**

Em segundo lugar é necessário alertar para o perigo da *mistificação* das tradições. O objectivo último da introdução de conteúdos locais não é só para ter em conta a função *reprodutiva* da escola como uma instituição que deve espelhar o que a sociedade/comunidade tem como valores e tradições, mas também se deve olhar para a função *produtiva/innovadora* da escola, i.e. a responsabilidade desta instituição em melhorar a vida das pessoas que vivem nas comunidades. A inovação só pode ser possível se se der a oportunidade às gerações mais novas de se confrontarem criticamente com os valores e as tradições locais (o que não significa não respeitá-las). "Lemos" em várias escolas a tendência de mistificação das tradições e costumes no lugar de se mobilizar, através da escola, um esforço intelectual para compreender a racionalidade que está por trás delas. Como manifestação desta “mistificação” pode

observar-se a tendência de só considerar-se os “velhos” da comunidade como informantes ou pessoas de recurso. Com o CL, a escola tem a oportunidade e o papel nobre de inovar as tradições, i.e., submeter as tradições ao escrutínio da crítica por via do melhor argumento para resolver os problemas que afligem as comunidades.

### **Tornar o sistema permeável ao local**

O terceiro perigo que notamos é a demasiada concentração na organização do processo da implementação do CL e pouca concentração de energias intelectuais na reflexão e poucos momentos criados para a reflexão sobre os *conteúdos* deste mesmo currículo. Assim, como o processo está estruturado por fases de enquadramento dos conteúdos no Currículo centralmente definido verifica-se assim uma *decantação estrutural* dos temas que são genuinamente *locais*. Por outras palavras, quero referir-me ao facto de que tornou-se evidente que os conteúdos mais facilmente enquadráveis são os que já existem no currículo centralmente definidos cabendo aos locais apenas o papel de exemplos, *porque a organização e a estrutura da estratégia de implementação assim o facilita*. Por questões inerentes à própria organização do sistema escolar e à cultura colonial, que era pouco aberto à inclusão dos aspectos da chamada cultura “indígena” tradicional, os sistemas de educação actuais, incluindo o de Moçambique, não são, em geral, permeáveis à entrada dos saberes locais por “não serem científicos”. Desta forma, os conteúdos verdadeiramente “locais” correm sempre o perigo de ficarem por fora dos planos curriculares oficiais porque a própria organização do sistema os “rejeita”.

### **Não só “transmitir” mas também “produzir” conhecimentos**

Um quarto perigo que pode “matar” o processo de implementação do CL é o que diz respeito à preparação teórica, pedagógica e ética dos professores. Embora tenha encontrado muitos professores que se

mostram “entusiasmados” com a possibilidade de abordar na sala de aulas aspectos do mundo da vida dos alunos e da comunidade circundante, este entusiasmo é porém insuficiente. O desafio que se coloca neste momento é preparar os professores para transformarem os saberes, temas e conteúdos que recolhem das comunidades em *ensináveis*, ou seja, destrinçar os conteúdos em objectivos e competências assim como fragmentá-los em tempos lectivos e de aprendizagem. Há muitos conteúdos relevantes recolhidos das comunidades, mas o problema que permanece é como levá-los à sala de aulas (definir objectivos e competências, enquadrar, dosificar, etc.). Sob o ponto de vista ético os professores deveriam ser preparados para tratar com assuntos muito sensíveis da vida da comunidade. São assuntos que dizem respeito aos tabus, às crenças, à medicina tradicional, e outros com que o professor se vê pela primeira vez confrontado em abordar na sala de aulas. Estas matérias deverão fazer parte dos módulos tanto de formação inicial assim como das capacitações (formação em exercício). Também temos que considerar que o papel do professor passa a ser agora não só o de transmitir conhecimentos mas também o de *produzir* os mesmos. Para produzir o conhecimento, o professor deve começar a ter instrumentos teóricos que lhe permitam fazê-lo.

### **Seleção e não “censura” dos conteúdos**

A escola é uma instituição de transmissão de saberes, valores e práticas. Com o CL existe o perigo de se introduzir na escola conteúdos, práticas ou valores contrários à missão inovadora da escola (ex: de natureza supersticiosa, boatos ou anti-constitucionais ou ainda receitas de tratamento na medicina tradicional). Por isso o desafio é, numa primeira fase, desenvolver mecanismos de selecção (não confundir com censura) dos conteúdos relevantes. É uma responsabilidade social das estruturas de

educação garantir que estes conteúdos sejam seleccionados pela escola de forma mais  *criteriosa* possível. Para isso é necessário que hajam critérios claros sobre que conteúdos não devem ser ensinados sem as devidas cautelas. Exemplos desses conteúdos são os que podem induzir a não se respeitarem direitos humanos, os que podem incitar para todo o tipo de discriminação na base da raça, religião, etnia, os que sejam ou apelem à Guerra, à divisão do território moçambicano, à violência física e psicológica, etc. No entanto, esses critérios devem ser objectos de uma confrontação consciente com os professores e alunos. Estes devem saber o *porque* da retirada desses mesmos.

### **Jovens também sabem**

Um último perigo diz respeito à *exclusão* dos alunos e jovens na definição dos conteúdos de aprendizagem. Durante as recolhas dos conteúdos locais notou-se que a tendência dos professores que estavam a frente deste processo em diversas escolas é de conceberem as pessoas mais velhas e idosas nas comunidades como fontes de consulta, deixando os jovens e os próprios alunos à margem. De facto é preciso recordar permanentemente que não há ensino possível sem o seu reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido. Afinal o termo “local” pretende dar conta das várias faces do que ele realmente é: uma diversidade de saberes que inclui elementos tradicionais, mas também as formas locais com que os problemas da modernidade são enfrentados ou contextualizados por jovens e crianças. A escola do futuro deverá ser um espaço de confrontação argumentativa (e não apenas de mistura e junção) entre os valores e saberes de natureza tradicional e com os valores e saberes de natureza moderna. Para isso não se devem ignorar os valores e os saberes de pessoas mais jovens porque elas têm o domínio de muitas competências locais.

## Uma perspectiva teórica de Sociologia da Educação nos Clássicos: Emile Durkheim e a Educação para a Sociedade



Bento Rupia<sup>7</sup>

*Este artigo da área da Sociologia da Educação, analisa a questão da educação e sociedade na perspectiva de Emile Durkheim.*

Para compreender a posição sociológica no capítulo da educação de Emile Durkheim, iniciaremos com uma resumida apresentação deste autor francês e de seus pontos de vista.

Trata-se de um sociólogo que nasceu em 1858 e estudou na “*École Normale Supérieure*”. Lecionou na Universidade de Bordéus sensivelmente até 1902, altura em que passou a ministrar uma Cátedra magistral na Sorbonne.

Os pressupostos de suas abordagens assentam num certo holismo<sup>8</sup> em torno dos métodos sociológicos, as formas de solidariedade social e as funções sociais da religião. O princípio sociológico de Durkheim está fundado no social. Para ele, o que não advém do social não tem importância para a sociologia que ele pretende fazer. Isso porque a sociedade é a pré-condição de ser humano: é na sociedade que o indivíduo se vai inserir. A vida social unifica, estrutura e gera significados para a existência humana. Ele dá absoluto predomínio ao social tanto no plano causal, quanto no plano das acções, por isso

é considerado pelos críticos muitas vezes de determinista.

O social existe no plano ideal. Para Durkheim, é no social que está tudo aquilo que a gente sabe, que os antepassados descobriram e que as futuras gerações irão descobrir. O social é universal e, por isso, objectivo e racional.

*“Durkheim preocupa-se em saber como acontece a vida em sociedade; como é possível a cooperação humana; como é que a sociedade não se desintegra. Este autor vai centrar a sua reflexão sobre a necessidade de consenso social para que a vida em sociedade possa existir. A questão de base de E. Durkheim desdobra-se então nas seguintes: como chega um conjunto de indivíduos a constituir uma sociedade? Como se explica a integração dos indivíduos na sociedade?”* (PINTO, 1995: 75)

Durkheim mostrou-se particularmente empenhado em estudar as chamadas sociedades arcaicas, assim como as religiões e o ordenamento social dessas sociedades. O que dominava sua abordagem passava pela consideração da sociedade como uma realidade acima dos indivíduos que a compõem, sendo estes (os indivíduos) compelidos por «factos sociais» transcendentais sob forma de crenças e sentimentos comuns. Estas sociedades, segundo o autor, vivem uma solidariedade mecânica, devido ao carácter consonante das suas relações sociais e a coerção exercida pela sociedade sobre os indivíduos.

O social cria representações coletivas, que são atitudes comuns de uma determinada coletividade em uma determinada época. Esta representação coletiva é independente aos indivíduos, pois o indivíduo não tem poder criativo. Em Durkheim, o social é que determina o indivíduo. É como se cada indivíduo trouxesse em si a marca do social, e esta marca determinasse suas acções.

<sup>7</sup>Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – Brasil. Docente de Sociologia da Educação, Introdução às Ciências Sociais, Antropologia Filosófica e Filosofia Política, afecto ao Departamento de Filosofia na Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Pedagógica.  
<sup>8</sup>O Holismo é um princípio filosófico em que as partes colectivas são mais valorizadas que as pequenas unidades singulares.

A comunhão dessas representações colectivas é por ele chamado de solidariedade. Não se trata de um sentimento de bondade, mas de uma comunhão de idéias. A solidariedade é o partilhar de um mesmo conjunto de regras.

Há dois tipos de solidariedades, a mecânica ou por similitudes e a orgânica ou devida à divisão do trabalho. A evolução de uma sociedade faz com que ela passe da solidariedade mecânica, em que o partilhar das regras é feita de maneira coerciva, para a solidariedade orgânica, em que o partilhar das regras sociais é feita a partir da diferenciação feita pela divisão do trabalho social. Mas até em sociedades mais complexas ainda há espaço para a solidariedade mecânica. É o caso do direito penal: o direito penal é um resíduo de solidariedade mecânica ainda existente nas sociedades complexas.

A equiparação feita por este autor francês entre os factos sociais e as coisas<sup>9</sup> deixam transparecer na sua perspectiva alguma angústia em ver nas ciências sociais (no caso particular da sociologia) modelos positivos e exactos de análise que procurassem suplantar a ausência de objectividade daquelas e que superassem algum individualismo que retirasse a anterioridade da sociedade.

O olhar sociológico que determinou através do qual Durkheim investigou a sociedade da sua época predominou também na maneira como ele encarou a educação. Esta é evidenciada em Paul Fauconnet (1874), na parte introdutória do livro *Educação e Sociologia*, quando observa que é pelo seu aspecto social que Durkheim abordou a educação, e, ainda, que a sua doutrina de educação é elemento essencial de sua sociologia. Durkheim, citado por Fauconnet, expôs que:

*Como sociólogo, (...) será sobretudo dentro da sociologia que vos falarei de educação. Aliás, assim procedendo, não haverá*

*perigo em mostrar a realidade educativa, por aspecto que a deforme; estou convencido, ao contrário, de que não há melhor processo para salientar a verdadeira natureza da educação. Ela é fenómeno eminente social.* (FAUCONNET, In: Durkheim, 1975 :5)

No livro *«As Regras do Método Sociológico»*, Durkheim já havia exposto a importância atribuída à educação, considerando-a como reguladora dos tipos de conduta ou de pensamentos que são, tanto externos ao indivíduo, como, também, dotado dum poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõe.

Em *«Educação e Sociologia»*, o autor realizou uma sistemática análise crítica das concepções em torno dos sistemas de educação, formuladas principalmente por pensadores e filósofos modernos. Critica, por vezes, a abrangência das propostas, noutros casos, o curto alcance ou o carácter subjectivo das formulações. A crítica do autor, centra-se em negar o carácter individual da educação (especialmente quanto às suas finalidades), bem como, negar a natureza supostamente fixa e imutável do indivíduo.

O autor citou, por exemplo, as formulações feitas por Stuart Mill, Kant e James Mill, aventando que as definições propostas por esses autores partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente. A esse respeito, observou que é a *«educação universal a única que o teorista se esforça por defender. Mas, se antes de o fazer, ele considerasse a história, não encontraria nada em que apoiasse tal hipótese»* (FAUCONNET, In: Durkheim, 1975 :35).

Acerca desse seu posicionamento, Durkheim fez um questionamento afirmando que poderiam objectá-lo, dizendo que isso não representa o ideal e que se a educação tem variado, tem sido pelo desconhecimento do que deveria ser, considerou tal argumento insuficiente:

<sup>9</sup>Para Durkheim o espaço da análise sociológica é o da análise dos factos sociais, considerados como *«toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior»* (1950: 39). E as coisas entendidas como *«tudo o que é dado, tudo o que se oferece, ou antes se impõe à observação. Tratar os fenómenos como coisas é tratá-los na qualidade de dados que constituem o ponto de partida da ciência...considerar os fenómenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que deles têm representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porque é deste modo que se nos apresentam»* (p. 52).

“O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda maior. Se se começa por indagar qual deve ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade.” (ibid., 36)

Para o autor francês, cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impunha aos indivíduos de modo geralmente irresistível. Assim, haveria em cada sociedade um tipo regulador de educação.

“É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitamos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. (...) Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes.” (ibid.: 36-37)

Durkheim considerou, ainda, que os costumes e as idéias que determinam o tipo de educação necessária à sociedade, não são criados individualmente. Inclusive, em sua maior parte é obra das gerações passadas. Para ele, todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer um conjunto de princípios que governam a educação do homem no presente.

Como conhecer a educação necessária a cada sociedade? Para o autor, somente o entendimento histórico, isto é, quando se estuda a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, «inseridos no conjunto de outros fenômenos sociais como a religião, a organização política, o grau do desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc» (ibide. 37). Afirmava que «separadas dessas causas históricas, os sistemas de educação

tornam-se incompreensíveis (Ibid.: 37). Nenhum indivíduo pode construir pelo esforço próprio aquilo que não é obra do pensamento individual. Afinal, ele não se encontra em face de uma *tábula rasa*, sobre a qual poderia construir o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade.

Nesse sentido, Durkheim questionou aqueles que buscavam fixar fins certos à tarefa de educar, afirmando que somente a observação permitiria dizer se a educação tem uma finalidade ou outra. Não há meios de se saber *a priori*. Enfatizou que o importante seria dizer em que consiste a tarefa de educar, a que tende, a que necessidades humanas corresponde. Para responder a essas indagações e constituir a noção preliminar de educação, o autor reafirmou: «para determinar a coisa a que damos esse nome, a observação histórica parece-nos indispensável» (ibid.: 38).

Na verdade, haveria de se considerar os sistemas de educação existentes, ou que tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns. Que caracteres comuns são esses? A existência de gerações de adultos e de crianças, bem como a acção da primeira, sobre a segunda. Partindo desses postulados, Durkheim procurou definir a natureza específica dessa acção (de gerações adultas sobre gerações de crianças).

Para essa tarefa, o autor, partiu do entendimento de que cada sociedade apresenta sistemas de educação especiais. Esses sistemas apresentam dois aspectos: múltiplo e uno ao mesmo tempo. Múltiplo, pois há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem.

A necessária diversidade pedagógica em dada sociedade, decorre do grau de especialização existente em cada sociedade. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e como a criança deve ser preparada em vista de certa

função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo.

Durkheim afirma que quanto ao aspecto uno, *“Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam”* (Ibid.: 40).

Portanto, para o sociólogo francês qualquer que seja a importância dos sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. O aspecto múltiplo e o aspecto uno, divergem até certo ponto, para além do qual se confundem. Assentam assim numa base comum. Em outras palavras, cada sociedade constrói, para seu uso, certo ideal de homem, tanto do ponto de vista intelectual, quanto o físico e moral. Esse ideal é que constitui o eixo educativo.

*“No decurso da história, constitui-se todo um conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectivas de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., idéias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para funções industriais tem por objecto fixar essas idéias na consciência dos educandos. Resulta desses factos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir desse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação”* (ibid.: 40).

Esse ideal tem por função suscitar na criança: um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros; certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quanto o formem.

Assim, o autor sintetiza o seu entendimento da educação como sendo:

*“[...] a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.”* (ibid.: 41)

Como consequência dessa definição, Durkheim, diferenciou no indivíduo, dois seres (duas consciências): um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão connosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; aquele que poderia se chamar de ser individual. O outro, um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Aí melhor se revela a importância e a fecundidade do trabalho educativo. Seu fim, portanto, é organizar e constituir o ser social em cada um de nós.

Expôs o autor que esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, assim como não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo. Em suas palavras:

*“Espontaneamente, o homem não se submeteria à nenhuma autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornar-nos, necessariamente, servidores de divindades, ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade.”* (ibid.: 42)

Para Durkheim, é a sociedade a grande

entidade moral. É ela a responsável pela conservação e pelo acréscimo do legado de cada geração, ligando uma a outra. É a moral de uma dada sociedade que obriga as pessoas a considerarem interesses que não os seus próprios, que ensina a dominar as paixões, os instintos, constituindo leis, ensinando o sacrifício, a privação e a subordinação dos fins individuais aos fins sociais.

A moral, na abordagem do autor, é um sistema de normas de conduta que prescrevem como o sujeito deve conduzir-se em determinadas circunstâncias. Ela envolve uma noção de dever, constitui uma obrigação, possui um respeito especial, são sentidas como desejáveis e, para cumprí-las, somos capazes de ultrapassar nossa natureza individual.

Para ele, as normas morais têm uma finalidade desejável e desejada para aqueles a quem se destinam. Elas não são uma mera ordem: experimentamos um prazer *sui generis* em cumprir com nosso dever porque é nosso dever. A noção de bem penetra a noção de dever. Junto ao conceito de autoridade desenvolve o de liberdade, a «*filha da autoridade bem compreendida. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever*» (Ibid.: 54). Cada povo, em certo momento de sua história, possui uma moral. É com base nela que a opinião pública e os tribunais julgam. Negá-la é negar a sociedade e, embora possam haver consciências que não se ajustem à moralidade de seu tempo, existe uma moral comum e geral àqueles que pertencem a uma colectividade e uma infinidade de consciências morais particulares que a expressem de modo diferenciado. Por exemplo, se o educador tem uma ascendência moral sobre seus alunos é porque é uma autoridade legítima diante deles, a qual não se dá através do temor que ele possa inspirar, mas da própria crença na missão que desempenha. O mesmo pode-se dizer do sacerdote que fala em nome de uma divindade. Ambos são órgãos de entidades morais: um da sociedade e das grandes idéias morais de seu tempo, outro, de seu Deus. Mas é a sociedade a autoridade moral, é ela que confere às normas morais

seu carácter obrigatório. Fora dessa moral comum, existe uma diversidade de outras moralidades, expressas pelas diferentes individualidades. No entanto, o valor moral dos actos deve-se a que visam, a motivos superiores aos dos indivíduos, seu fim é a sociedade.

Na verdade, “*todo o sistema de representação que mantém em nós a idéia e sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade*” (Ibid.: 45). Como a cada nova geração, a sociedade encontra-se em face de uma *tábua rasa*, sendo necessário construir quase tudo, pois ao nascer a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo, cabe à educação agregar ao ser egoísta e associal, uma natureza capaz de vida moral e social. Essa é a obra da educação. Portanto, essa virtude criadora de constituir no homem um novo ser, é o atributo peculiar da educação. O papel do professor seria o de educar os membros novos que chegam a sociedade a serem conformes as normas de conduta que a regem; é socializar os novos membros.

Por defender de maneira contundente a natureza social da educação, Durkheim foi acusado, por muitos pensadores da sua época, de antagonizar indivíduo e sociedade. Em resposta, afirmou que esse suposto antagonismo não correspondia à realidade dos fatos, pois: “*longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro - sociedade e indivíduo são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar a si próprio*” (ibid.: 46).

Segundo o autor, a acção exercida pela sociedade, especialmente através da educação:

“*[...] não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem*”. (Ibid.: 47)

Sendo a humanidade definida segundo as necessidades sociais, parece que a sociedade impõe aos homens insuportável tirania. Na realidade, adverte Durkheim, o próprio homem é interessado nessa tirania, pois o novo ser que a acção colectiva constrói, através da educação, é que constitui o que há de propriamente humano em nós.

Na sua perspectiva, a crescente diferenciação provocada pela divisão do trabalho levava os indivíduos a não ter praticamente nada em comum, a não ser a qualidade de serem homens. Portanto:

“[...] nada mais resta que os homens possam amar e honrar em comum senão o próprio homem (...). E como cada um de nós encarna algo de humanidade, cada consciência individual encerra algo de divino e fica assim marcada por um carácter inviolável para os outros.” (DURKHEIM, 1975 :244)

Dos muitos aspectos que compõem a abordagem sociológica de Émile Durkheim relativas à educação, o que mais se destaca é a consideração obrigatória de uma relação estreita entre as determinações individuais e as construções sociais, donde resulta, antes de tudo, uma clara ascendência dos aspectos sociais sobre os individuais.

Esse pensamento não é exclusivo de Durkheim, mas produto de uma época, da sociedade burguesa que, a partir do século XIX, empenhava para continuar reproduzindo suas relações. Num contexto marcado pelo acirramento das diferenças sociais, expresso nos embates entre as classes sociais (burguesia e proletariado), novas exigências foram sendo colocadas, obrigando a sociedade a rever seus velhos encaminhamentos. Dentre as várias exigências que estavam colocadas, foram àquelas referentes às questões de cunho social que se destacaram. Isso aconteceu porque a sociedade que se constituiu pautada na defesa do indivíduo (do burguês), a medida

que se defrontou com possibilidades muito próximas de subversão do instituído (o caso da França é exemplar), precisou, para se manter, instituir novos valores, novas normas de convívio social.

Na verdade, foi necessário empenhar-se para estabelecer uma nova moral social que regulasse a vida colectiva, objectivando conservar a ordem estabelecida.

Para ele, a educação tinha por objetivo suscitar e desenvolver, no indivíduo, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial no qual ele está inserido. Nesse sentido, podemos dizer que o seu método na verdade expressou um carácter eminentemente educativo. Deduz-se daí o importante papel que o autor atribuiu a educação.

### Bibliografia

- DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. In: *Durkheim*. 2ª ed. Trad. de Margarida Garrido Esteves. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Ciências Sociais*. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo, DIFEL, 1975.
- JACQUES, Leclercq. *Introdução à sociologia*. Trad. Antônio Correia, 2ª ed. Coimbra, Editor: Sucessor, 1964.
- PINTO, Conceição A. *Sociologia da Escola*, Lisboa, McGraw-Hill, 1995.
- RODRIGUES, José Albertino (org.). *Durkheim* (Sociologia). Trad. Laura Natal Rodrigues. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984. (Coleção grandes cientistas sociais).

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE GEOGRAFIA

### Curriculum Local: uma Perspectiva em Educação Ambiental<sup>10</sup>



Gustavo Sobrinho Dgedge<sup>11</sup>

*As potencialidades do currículo local para a educação ambiental dos alunos e as competências básicas que as crianças podem desenvolver através da exploração do meio, são os aspectos discutidos neste artigo.*

#### Introdução

A vulnerabilidade de Moçambique aos fenómenos naturais extremos constitui um dos factores para o incremento da deterioração das condições de vida da população. Sendo a escola um meio de transmissão dos saberes, a integração dos conhecimentos locais sobre a forma de gestão dos espaços e dos recursos neles existentes, no currículo escolar, pode constituir uma das formas de mitigação dos efeitos derivados da acção conjunta da natureza e do homem sobre o meio.

Neste trabalho pretende-se mostrar alguns aspectos do currículo local que podem contribuir para uma consciencialização em matéria de preservação e conservação do meio ambiente local.

### Curriculum Local: uma perspectiva de Educação Ambiental

Moçambique pelas suas características geográficas e sua localização latitudinal, aliada a existência de numerosos cursos de água em planícies de inundação, está sujeito a ocorrência de fenómenos cíclicos de secas, inundações, pragas e, ultimamente, terramotos.

Todos estes fenómenos que alteram as condições “confortáveis” em que as pessoas vivem, são responsáveis pelo deteriorar do nível de vida em comunidades com escassos recursos de subsistência.

Com uma população maioritariamente rural, a educação joga um papel fundamental na redução da vulnerabilidade aos fenómenos naturais prejudiciais ao homem.

Uma vez que o individuo vive e reage de forma diferente aos fenómenos do seu meio circundante, em 2004 foi introduzido o novo Currículo do Ensino Básico, tendo o Currículo Local como umas das suas inovações relevantes. É importante referir que a introdução de programas inovadores, constitui actualmente uma das grandes preocupações na área dos currículos em todo o mundo (Abramowicz, 1989).

Sendo um termo com características variáveis segundo a escala de análise, para o caso de Moçambique pode-se utilizar a ideia de Simmons (2001) que considera que o termo local refere-se ao meio ambiente quotidiano, podendo este variar segundo as culturas, não ultrapassando, em média, um raio de 12 Km.

A introdução do Currículo Local visava, principalmente, “*formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país, tendo em conta as necessidades e potencialidades locais, com vista*” (Tovela, s.d., p.9) a redução da

<sup>10</sup>Comunicação apresentada no VI ENCONTRO NACIONAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA: FALA PROFESSOR 6, UBERLÂNDIA, 23 A 27 DE JULHO DE 2007, BRASIL

<sup>11</sup>Gustavo Sobrinho Dgedge, Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade de Alcalá de HERNANDES – Espanha. Docente das disciplinas de Climatologia, Geomorfologia e Hidrografia, afecto ao Departamento de Geografia. Exerce actualmente as funções de Director –adjunto da Delegação da UP-Gaza.

vulnerabilidade aos riscos naturais.

Hoje em dia, é reservado 20% do tempo de leccionação do currículo nacional para o currículo local. Com essa componente pretende-se que o aluno seja dotado de competências tais que lhe permitam, no futuro, “*resolver problemas básicos de saúde, alimentação, habitação da sua comunidade, de modo a melhorar a sua vida e a vida de seus familiares*” (Idem).

De um modo geral, pretende-se, a partir dos níveis mais inferiores do Sistema de Educação Nacional, mudar o comportamento da criança e do Homem, em geral, em relação a natureza e a sociedade, no sentido de promover um modelo de desenvolvimento sustentável, no qual possam ser vistas de forma compactabilizada as actividades económicas com as conservacionistas do Meio ambiente.

Pode-se afirmar que o Currículo Local constitui uma forma abrangente de educação, mediante um processo pedagógico que se apresenta participativo e permanente, procurando criar no educando uma consciência crítica sobre a problemática do seu ambiente mais próximo e de outros lugares.

Como se pode constatar a partir do parágrafo anterior é necessário ter em conta que no Currículo Local não se pretende incluir apenas as matérias meramente locais da proximidade do aluno, desde o ponto de vista geográfico, mas também de outros lugares geográficos cuja aprendizagem pode ser considerada relevante. Isto deve-se ao facto de neste currículo haver uma grande participação da comunidade, podendo esta “*definir o que gostaria que os seus filhos aprendessem*” (Ibid., p. 10).

A participação da comunidade neste processo faz com que se manifeste nesta aprendizagem dois

momentos importantes:

- (i) Formal, quando é institucionalizado e ocorre dentro das unidades de ensino. É o caso da planificação das actividades pelos professores, articulação dos conteúdos com os programas de ensino, veiculação dos conteúdos aos alunos.
- (ii) Informal, quando é realizada fora da escola, com uma grande flexibilidade de métodos e conteúdos para um público, neste caso a comunidade, com características muito variáveis. É o caso de garantir que o saber apropriado e veiculado pela escola regresse a comunidade mediante, por exemplo, palestras.

O Currículo Local é, de certo modo, um processo de educação ambiental, no qual se enfatiza a necessidade de buscar e manter o respeito pelos diferentes ecossistemas e culturas humanas e, da comunidade em particular. Isso é tal que neste currículo podem ser incluídos aspectos da comunidade tais como principais culturas, descrição das doenças mais frequentes e respectivas formas de prevenção e cura, fabrico de objectos utilitários, métodos de preservação dos ecossistemas locais, normas que regulam os usos dos ecossistemas locais, atitudes com vista ao uso racional dos recursos na comunidade, entre outros.

De um modo geral, a criança pode ser treinada, a partir das relações entre os conteúdos dos programas de ensino e os do Currículo Local, a reconhecer as similaridades globais que podem interagir com as locais, de modo que possa *pensar globalmente e agir localmente*. Por exemplo, a tabela abaixo elucida alguns aspectos do conteúdo do Ambiente e as respectivas competências a serem desenvolvidas pelas crianças neste sentido:

Tema	Conteúdos	Competências básicas
<b>Ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conservação e preservação da natureza</li> <li>- Saneamento do meio: resíduos recicláveis, valas de drenagem, latrinas</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>O aluno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os tipos de plantas e animais característicos da localidade, seus cuidados e formas de protecção.</li> <li>- Participa nas actividades de saneamento na comunidade</li> <li>- Aproveita os resíduos recicláveis para diversos fins</li> <li>- Participa na construção e conservação das valas de drenagem na sua comunidade</li> <li>- Usa correctamente a latrina</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fenómenos meteorológicos</li> <li>- Calamidades naturais</li> <li>- Problemas ambientais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os fenómenos meteorológicos mais comuns na zona (chuvas, tempestades, ciclones, etc...)</li> <li>- Identifica os principais problemas ambientais e tipo de calamidades frequentes (erosão dos solos, queimadas, cheias, secas, ciclones...)</li> <li>- Identifica as zonas propensas as calamidades</li> <li>- Aplica conhecimentos sobre prevenção e mitigação de calamidades (cheias, secas, etc...)</li> <li>- Participa em trabalhos de reflorestamento na comunidade</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilização sobre o perigo de minas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica as regras de protecção contra minas</li> <li>- Aplica as normas de protecção contra minas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso e conservação da água</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica as normas correctas para o uso e conservação da água</li> </ul>
	<p>Turismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de turismo</li> <li>- Lugares turísticos</li> <li>- Conservação e protecção de lugares turísticos</li> <li>- Importância do turismo para a comunidade</li> <li>- Jardinagem e arborização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica os diferentes tipos de turismo</li> <li>- Identifica os lugares turísticos</li> <li>- Aplica as formas de conservação e protecção dos lugares turísticos</li> <li>- Observa a importância do turismo para a comunidade</li> <li>- Pratica a jardinagem e planta árvores de sombra</li> </ul>

(Fonte: Tabela, s.d., 58)

Ao implementar o Currículo Local, o professor deve realizar uma articulação entre o programa de ensino e os conteúdos locais, mediante uma grelha de integração que compreende “o tema do currículo local, a disciplina, a classe, as unidades temáticas do programa em que esse tema se enquadra, as formas de abordagem e as respectivas sugestões metodológicas para a sua abordagem” (Ibid., 59).

De um modo geral, os temas de ambiente ao serem transversais, são abordados em todas as disciplinas do Ensino Básico. Por exemplo, os aspectos de conservação e preservação da natureza dentro do Currículo Local, integradas na unidade temática do programa “ambiente”, da 2ª e 3ª classes, podem ser abordadas de forma aprofundada, na disciplina de Português, com o objectivo de, por exemplo, mencionar as regras de conservação do ambiente, como não poluir a água, evitar cortar árvores e fazer queimadas descontroladas. Já na 4ª e 5ª classes pode-se abordar com o objectivo de fazer com que o aluno participe em debates sobre o ambiente da sua comunidade, referindo-se, por exemplo, aos aspectos relacionados com o aproveitamento dos solos, florestas e recursos hídricos.

Este tipo de abordagens activas permitem fazer com que o aluno aprenda a relacionar o ambiente do seu dia-a-dia com o quotidiano das pessoas. Por exemplo, ele tem vivências sobre a utilidade das florestas. A partir desta relação com o Currículo Local, fica fortalecida a relação entre as diferentes características da vegetação e a sua diversificada utilização para o fabrico de móveis, materiais de construção, papel, fósforos, além de alimentos. Ao mesmo tempo, relaciona o tipo de cobertura vegetal com a variação local do microclima, a presença de pássaros, da água de diversos tipos de usos, assim com das áreas de lazer.

No que se refere ao parágrafo anterior, importante se torna referir que as crianças podem saber, por exemplo, que lugares onde a vegetação é arbustiva e arbórea forma-se orvalho com maior frequência e intensidade do que nas áreas herbáceas.

Com os conhecimentos adquiridos na sala de aulas, ele poderá facilmente perceber porque é que nessas áreas de maior formação de orvalho a vegetação tende a ser mais densa do que nas restantes, devido ao contributo da água para a humidade do solo.

Dessa forma, pode-se estar a contribuir também para a educação no sentido da necessidade de evitar o corte de árvores, assim como de queimadas descontroladas, ou seja para uma consciencialização ambiental. Esta última, partindo da criança, pode permitir o incremento da comunidade nos aspectos relativos ao conhecimento e melhoria do seu próprio ambiente, uma vez que a criança de hoje é o futuro adulto de amanhã.

Uma das componentes do Currículo Local é a componente cultural. Na disciplina de Educação Musical, mediante as canções tradicionais nas línguas locais, provérbios, contos tradicionais, o aluno pode identificar aqueles aspectos relacionados com o comportamento dos animais e da relação entre os mesmos, assim como as relações que o Homem tem com os restantes seres vivos. A medida que o aluno vai praticando as canções populares, ele vai-se apercebendo da diversidade ambiental, de acordo com os cenários aonde ocorrem os factos narrados nas canções ou contos.

A percepção ambiental acima mencionada é de fundamental importância para se compreender as inter-relações entre o Homem e o ambiente que lhe rodeia, pois é nele que ele obtém satisfações das suas necessidades, ao mesmo tempo que insatisfações quando o meio age no sentido de causar danos a comunidades.

De um modo geral, cada indivíduo percebe, reage e responde de forma diferente as acções sobre o meio. Sendo assim, existem canções que reforçam o aspecto da conservação, fazendo menção a espécies vegetais e animais que existiram outrora e que neste momento apenas existem em sítios distantes da zona habitual de residência do aluno.

Há exemplos de canções que explicam o comportamento dos animais. Nelas fica patente, por

exemplo, a necessidade de retirar da natureza apenas o útil e necessário, fazendo referência que o uso abusivo dos recursos, sem se preocupar com a sua renovação e preservação, podem conduzir a uma situação de escassez e pobreza na região.

Como se pode constatar até este ponto, o Currículo Local está pensado, em parte, para preparar a futura geração na conservação ambiental, como forma de garantir uma redução da vulnerabilidade aos fenómenos extremos da natureza, assim como os causados pelo próprio homem. Desta forma, o futuro cidadão adulto contribuirá para reduzir os impactos da sociedade sobre o meio ambiente, ao mesmo tempo que garantirá uma modificação do meio ambiente adaptado ao homem, com menor deterioração ou impactos negativos possíveis.

Mediante o Currículo Local tenta-se mostrar ao aluno que existe uma relação entre o económico e o ecológico. Desde o ponto de vista económico, os membros da comunidade necessitam explorar os recursos do meio natural para a sua sobrevivência. São exemplos dessa acção o abate de árvores para a produção de lenha para a venda e obtenção de recursos financeiros que permitem a compra de produtos de primeira necessidade e a produção de energia lenhosa para a confecção de alimentos e aquecimento no inverno ou outros tipos de usos. Contudo, desde o ponto de vista ecológico, os alunos são envolvidos nas campanhas de plantio de árvores, numa tentativa de reflorestamento. Essa acção está ganhando proporções importantes de tal modo que o Governo de Moçambique estabeleceu a política de em cada escola *uma criança, uma árvore*.

No que se refere a importância da árvore, os contos que as crianças escutam na comunidade fazem menção aos animais que depois de uma grande correria, descansavam na sombra de uma árvore frondosa, ou dos viajantes que recuperavam as suas forças debaixo das mesmas. É importante ressaltar aqui que mesmo na História de Moçambique, refere-se que os grandes guerreiros tinham as suas árvores

preferidas para repousar ou que serviam de trono (por exemplo, a árvore sagrada em Manjacaze que servia de lugar de descanso de Ngungunhane).

É da árvore que os alunos na Disciplina de Ofícios e Educação Visual constroem objectos de utilidade diária ou para jogos. Uma vez que não é toda a árvore que pode ser utilizada para a confecção dos vários tipos de objectos, o aluno vai aprendendo que cada comunidade, além do próprio homem, tem um suporte constituído por um certo conjunto geograficamente localizado de factores bióticos e abióticos (de natureza física e química), formando um ecossistema e permitindo a actividade mediante uma constante transferência de matéria, energia e informação. Essa troca de informação é *visível*, por exemplo, quando os anciãos, artesãos e outros membros da comunidade transmitem a sua experiência das suas actividades do dia-a-dia aos alunos, nas chamadas aulas abertas.

Como se pode ver, com o material local natural ou dos desperdícios da matéria-prima utilizada para a elaboração de objectos primários, o aluno vai aprendendo a ver que o homem está na biosfera e isso lhe obriga a comportar-se nela como os restantes seres vivos, a agir fundamentalmente como todos eles, tentando conseguir estabelecer e restabelecer um equilíbrio de modo a evitar estar sob sensações de carência. Este último aspecto é um dos objectivos fundamentais do Currículo Local.

Em geral, mediante o Currículo Local, pretende-se evitar que tudo o que é oriundo do homem venha perturbar o processo natural de circulação da matéria entre os dois estádios do orgânico e inorgânico (Barros, 1981). Assim, as comunidades onde estão inseridas as escolas, poderão ir crescendo livre das “grandes agressões exteriores” com origem fora do ciclo natural.

Em conclusão, o Currículo Local permite mostrar ao aluno que, como afirma Simmons (2001), tudo aquilo que nos rodeia é importante para nós.

## Bibliografia

- ABRAMOWICZ, Mere. *Programa de ensino inovador: Implantação e análise crítica*. Coleção Ensinando Aprendendo- Cadernos Brasileiros de Educação. CLR Balieiro Editores Ltda. São Paulo, Brasil. 1989. 28 p.
- BARROS, Henrique de. *Economia e ecologia. Dois textos*. Livros Horizonte. Lisboa. 1981. 228 p.

- SIMMONS, Ian G. *Humanidade e meio ambiente. Uma ecologia cultural*. Coleção Perspectivas Ecológicas. Lisboa. 2001. 358 p.
- TOVELA, Samaria (coord). *Manual de apoio ao professor. Sugestões para a abordagem do currículo local. Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Manual elaborado com o apoio da UNDP e UNESCO. S.D.150 p.

## Novo papel da escola e do ensino da Geografia



Januário Língua<sup>13</sup>

*O autor no presente artigo reflecte sobre o papel do Ensino da Geografia, perante as exigências imposta pela “escola democrática” num mundo globalizado e de integração económica regional.*

### 1. Considerações prévias

Este artigo insere-se nas reflexões que têm suscitado os investigadores e profissionais da Educação e do Ensino, no concernente aos novos desafios que se impõem à escola e ao ensino das disciplinas curriculares.

A qualidade da escola, na perspectiva dos novos imperativos sócio culturais, políticos e económicos,

está directamente relacionada ao reconhecimento de competências (*conhecimentos, habilidades e valores*) que as disciplinas curriculares proporcionam ao aluno para enfrentar com sucesso as tarefas do seu quotidiano.

Nesse sentido, admite-se que cada disciplina curricular contribui de modo particular na (*in*)formação, e dessa contribuição o ensino da Geografia proporciona *um saber pensar o espaço*<sup>14</sup>.

Yves Lacoste enaltece a relevância do *saber pensar o espaço*, ao considerar que “*as práticas espaciais têm peso sempre maior na sociedade e na vida de cada um*” (LACOSTE, 1997:53).

Alguns conflitos identificados na história da humanidade relacionam-se, directa ou indirectamente, com a problemática do espaço e não há previsão da sua superação à curto prazo.

### 2. Novo papel da Escola

A literatura sobre o novo papel da escola é relativamente vasta, e só para exemplificar existe muita informação em títulos como: “*Escolas democráticas*” por APLE & BEANE (1997); “*Erro e Fracasso na escola*” por AQUINO (1997) “; “*Na vida dez, na escola zero*” por CARRAHER (1995); “*A vida na escola e a escola na vida*” por CECCON (1997); “*A escola e o aluno*” por COSTA (1979); “*A escola e o conhecimento: fundamentos*

<sup>13</sup>Mestre em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Docente de Didáctica da Geografia e das Práticas Pedagógicas, afecto ao Departamento de Geografia.

<sup>14</sup>Só para exemplificar a pertinência desta competência “*saber pensar o espaço*”, na entrevista com o Reitor da UP faz-se menção de que “O espaço limita a capacidade de avaliação sistemática, avaliação do desempenho do aluno.” In Revista Tempo nº 1570, Fevereiro 2008, p.6.

*epistemológicos e políticos*” por CORTELLA (1998); “*A vida nas escolas...*” por MACLAREN (1997) etc.

A lista é ainda mais vasta! Porém, há uma certa unanimidade de que a escola deve ser o epicentro de mudança, transformação e formação sócio cultural, política e económica de referência indispensável em qualquer sociedade.

Um pesquisador educacional desvenda alguns caminhos que poderiam ser percorridos em direcção ao novo papel da escola e do ensino, ao prognosticar que, “*Já seria um grande avanço histórico se [a Escola] pudesse começar por libertar a pedagogia das certezas e das verdades (...) para assumir uma pedagogia que inclui positivamente a incerteza, o erro, a pergunta, a dúvida, a procura, a investigação* (CASALI, 2004: 9).

No contexto das didácticas específicas impõe-se a nova pedagogia fundamentada no *questionamento*, de modo a concretizar-se a ideia de que “*uma sociedade que não questiona e, sobretudo, não se questiona [não se desenvolve]* (DEMO, 2002:148-158).

Actualmente a escola continua ainda sob influência do radicalismo, tanto que mesmo na opinião dos países da OCDE<sup>15</sup> (1989): “*Muitos políticos e pais de alunos reportam-se aos seus próprios anos de escola, cujas recordações já não têm cabimento num mundo marcado pela rapidez dos progressos ...*” (35).

Estudos recentes baseados na análise de conflitos que se geram nas escolas, envolvendo a comunidade escolar e os diferentes intervenientes da sociedade, revelam que as direcções das escolas com uma visão clara sobre o novo papel da escola, podem desempenhar uma função activa na gestão desses conflitos e no melhoramento do funcionamento da escola.

O novo papel da escola e do ensino suscita uma multiplicidade de questões que devem ser cuidadosamente analisadas, tendo como ponto de referência o papel cimeiro da escola e do ensino das

disciplinas curriculares.

O valor essencial das disciplinas curriculares ensinadas numa escola permitem ao aluno a apropriação de algumas competências necessárias para a vida, na medida em que, por exemplo, ao ensinarmos a disciplina de Geografia promovemos o desenvolvimento de competências para localizar e analisar os factos e fenómenos geográficos na sua dimensão espacial

### 3. Ensino da Geografia no Contexto do Novo Papel da Escola

Os conteúdos de ensino não têm um fim em si mesmo, são o meio para criar e recriar a cultura, gerar e desenvolver capacidades, habilidade e atitudes no aluno. Os conteúdos de ensino na disciplina de Geografia compreendem, entre outros elementos, factos, conceitos, teorias, métodos de trabalho, normas de comportamento e valores morais, cuja influência é decisiva na formação integral do aluno.

Nesse âmbito a escola é a única instituição social capaz de realizar com eficácia essa tarefa de formação.

O ensino da Geografia torna-se mais atractivo para os alunos quando se toma em consideração a necessidade de torná-lo mais realista ou seja “*(...) que põe o aluno em contacto com a realidade, com as coisas que procura compreender*” (PLANS, 1969:94).

Com efeito, o professor de Geografia deve estar permanentemente informado para esclarecer devidamente ao aluno os aspectos que procura compreender, visto que nem todas as informações geográficas divulgadas são credíveis. Por exemplo, num dos manuais de ensino da Geografia elaborado por João Antunes, a propósito do problema alimentar, afirma-se que, “*(...) quando a ajuda alimentar se torna sistemática, ela introduz depois hábitos alimentares impossíveis de satisfazer pela produção local. Por exemplo, habituaram-se populações a comer pão, exactamente onde não se pode produzir trigo, porque o clima o não permite...*” (ANTUNES, 1997:263).

---

<sup>15</sup>OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico).

Esta informação não tem fundamento científico, ou seja não é credível. Porque não é verdade que cada povo alimenta-se único e exclusivamente do que produz localmente, de acordo com as suas condições climáticas.

No ensino da Geografia é necessário considerar alguns princípios, entre os quais recomendados pela UNESCO (1978). Este organismo internacional adverte que qualquer tentativa de *standardização* do ensino estará condenado ao fracasso.

Para a UNESCO o ensino que se constroi na base de receitas não sobrevive, e aconselha que a leccionação das disciplinas curriculares, a todos níveis, esteja a cargo de professores competentes.

A melhoria na selecção dos conteúdos de ensino é outro aspecto relevante face às exigências do novo papel da escola, e para isso foram fixados alguns macro objectivos para um ensino mais renovado da Geografia, como:

“1. Adquirir um conhecimento de base do espaço terrestre e da vida dos homens na Terra [...].

2. Saber situar os lugares e os factos não somente num mapa mas ainda nos respectivos meios e as diferentes escalas bem definidas a fim de saber determinar a dimensão espacial de qualquer questão ou problema.

3. Compreender e explicar as regras de funcionamento dos diferentes territórios, e das sociedades humanas no seio destes espaços: ambiente ecológico das sociedades, factos de organização social, importância das culturas; compreender e explicar as dinâmicas e as mudanças.

4. Preparar para a acção [...] quotidiana: circular, viajar, compreender as informações dos mass media...” (SCHOUMAKER, 1994:31).

Com estes objectivos procura-se preservar a identidade do objecto de estudo da Geografia- o espaço, analisando e interpretando a interconexão dos factos e fenómenos geográficos.

Um dos desafios do ensino da Geografia na actual conjuntura internacional é a globalização, cujos efeitos

se fazem sentir localmente, com o perigo de transformar os espaços heterogéneos em espaços homogéneos!

O processo de ensino aprendizagem deve assegurar que cada aluno seja capaz de elaborar e reelaborar conceitos e categorias que sejam mais significativos para a vida consoante as necessidades e condições do seu meio.

Para o efeito, os professores de Geografia, a todos os níveis do ensino, devem privilegiar os procederes didáctico pedagógicos baseados nas situações em que o aluno pode ser capaz de teorizar e textualizar os reais significados sobre os conteúdos abordados nas aulas, de modo a evitar-se as constantes reinterpretações de “interpretações interpretadas” nos manuais de ensino. Pois, pretende-se , que se valorizem as diferenças baseadas nas diferentes concepções, portanto o “*outro olhar*” sobre a mesma realidade. Vale referir CATROGIOVANNI ( 1999:81), para quem “*A riqueza da existência humana e a necessidade para existir a geografia está no fato de sermos diferentes e existirem diferentes lugares*”

### 3. Considerações finais

As ideias fundamentais expostas neste artigo são mais um contributo inserido nas reflexões sobre o ensino da Geografia, perante as exigências impostas pela “escola democrática” em franca difusão e num mundo cada vez mais “gobalizado”, muitas vezes de forma despercebida, como é o caso da “inevitável integração regional”!

A compreensão do papel da escola no ensino das disciplinas curriculares, enquanto *linguagens* que nos permitem ler, interpretar e compreender com clareza e profundidade o mundo em que vivemos é uma das principais tarefas da escola na actualidade. Para o efeito, as inovações das didácticas específicas são tão necessárias quanto são os catalizadores de uma reacção química!

## Bibliografia

- ANTUNES, João. *Geografia 9*. 2ª ed. Lisboa: Plátano Editora, 1997.
- CASALI, Alípio. “Educação Vital para a escola”. 2004 (Texto não publicado).
- CASTROGIOVANNI, António Carlos et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002
- LACOSTE, Yves. *A geografia- Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- LÍNGUA, Januário. *O nexó entre concepções e práticas de ensino da Geografia em Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação/ Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-Brasil, 2006.
- OCDE. *As escolas e a qualidade*. Edição ASA, 1989
- PLANS, Pedro. *Didáctica da Geografia*. Porto: Porto Editora, 1969.
- SCHOUMAKER, Bernardette Mérenne. *Didáctica da Geografia*. Lisboa: ASA, 1999.
- UNESCO. *Manual da UNESCO para o ensino da Geografia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

## DOSSIERS TEMÁTICOS DE HISTÓRIA

### Diversidade Cultural, Inclusão Social e o Ensino e Pesquisa em História, na Universidade<sup>16</sup>



Yara Aun Khoury<sup>17</sup>

*Este artigo constitui uma comunicação apresentada aos mestrandos de História no âmbito da abertura dos cursos de mestrado em Educação pela Universidade Pedagógica. A autora discute os desafios que o Ensino e Pesquisa em História enfrentam na actualidade. Defende a necessidade de reflexão sobre as problemáticas da diversidade cultural e inclusão social no sentido de desenvolver no indivíduo a consciência social crítica*

Nesta abertura do Mestrado em Educação/Ensino de História, na Universidade Pedagógica de Moçambique, vejo ser oportuno refletirmos sobre o ensino e a pesquisa na Universidade, sobretudo quando atentamos para o atual momento político, preocupados com as responsabilidades sociais que temos nesse processo, como profissionais e como cidadãos.

Vivemos, hoje, os desafios da expansão e reformulações do capitalismo contemporâneo, no contexto do neoliberalismo e da globalização, em seus múltiplos e imbricados desdobramentos, expressando-se na transformação dos processos produtivos, em avanços tecnológicos, no desenvolvimento de relações cada vez mais integradas dos circuitos do capital que se ramificam pelos países;

<sup>16</sup>Palestra proferida no Mestrado em Educação/Ensino de História, por ocasião da abertura de Mestrados na Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, em 29/03/08.

<sup>17</sup>Professora do Departamento de História: Programa de Pós-Graduação e Coordenadora do Centro de Documentação – CEDIC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

expressando-se na terceirização de serviços, na flexibilização dos contratos, na realidade do desemprego estrutural, levando contingentes cada vez mais numerosos da população a engrossar as fileiras da exclusão; expressando-se em disputas entre nações, gerando guerras e migrações em âmbito nacional e internacional, implicando em migrações forçadas, desenraizamentos e crises de identidade.

Impactados diante dos conflitos e dificuldades colocados para os projetos das esquerdas após a queda do socialismo real, do muro de Berlim, vivemos o desafio de repensar o socialismo que alimentou nossas lutas nacionalistas dos anos 1960 e 1970; o desafio de redefinir nossa noção de imperialismo que, por vezes, parece termos jogado fora.

Podemos dizer, grosso modo, que o caminho percorrido até chegar a essas questões, vem se firmando desde final da segunda guerra mundial, no bojo das desilusões causadas por problemas das lutas nacionalistas nos diferentes continentes, como no africano e no latino-americano. Essas lutas, engendradas por tradicionais políticas de esquerda, tendo, na maioria das vezes, no marxismo sua principal orientação, se construíram em nome de um povo empobrecido que ainda permanece em situação de pobreza, precariedade e marginalidade.

Essas opressões geram questionamentos de grupos, na vida cotidiana, e de militantes de toda sorte. Artistas, escritores, jovens, mulheres, movimentos sociais, grupos étnicos, criticam, ainda que com certos exageros, a excessiva racionalidade da lógica capitalista em vigor, assim como aquela dentro da qual se forjaram nacionalismos recentes; reprovam os silêncios sobre modos de vida comunitários, sobre costumes, tradições, crenças, arte, etnicidade, família, relações de gênero, lazer, negligenciados ou ocultados por essas lutas.

No desenrolar desses processos emergem as problemáticas da diversidade cultural, reforçadas pelas articulações de grupos variados na vida cotidiana e de movimentos organizados, ao tempo em que esses sujeitos e questões vão sendo incorporados aos debates

acadêmicos. Multiplicam-se estudos que denunciam a incapacidade ou dificuldade das nações de incorporar sujeitos e valores que compõem sua rica diversidade cultural; criticam o não reconhecimento efetivo das tradições sócio-culturais autóctones como elementos fundamentais na construção da nação.

Nesses termos, à medida em que se aprofunda a crise do mundo capitalista, firma-se a ênfase na cultura, como expressão de todas as dimensões da vida social, como o lugar da pluralidade, da diferença, da multiplicidade, como campo das lutas sociais. A cultura torna-se, para críticos e militantes, elemento aglutinador das lutas que contestam a ordem social vigente e questionam as forças no poder. Estas, igualmente, incorporam a cultura como instrumento de cooptação e controle de forças populares subalternas ou contestatórias. Políticas culturais em desenvolvimento, hoje, interessadas em manter um nicho cultural dentro do mundo atual, tal como é, cooptam práticas culturais, transformando e esvaziando suas formas de expressão de seus significados históricos e sociais originais. Reproduzem-se propostas nesse sentido muito mais numa perspectiva de uso da cultura como recurso de mercado, particularmente do mercado turístico em alta. Esse capitalismo que se define e se mostra, em princípio, como inclusivo, rompe fronteiras, provoca ou lança mão de exclusões profundamente lesivas, em benefício de uma ordem instituída, sustentada por interesses hegemônicos que se engendram por meio dele e o realimentam.

Discursos e práticas sobre inclusão social e direitos culturais, no mundo capitalista atual, mitigam questões essenciais de dominação e espoliação. No dizer de Stuart Hall “uma das formas pelas quais o poder opera na esfera aparentemente descentrada da cultura é através da luta por seu aproveitamento a fim de sobrepô-la, regular e cercar suas diversas formas e energias transgressivas dentro da estrutura e da lógica de um duplo normativo ou canônico (...) essa operação cultural está sempre ligada, mesmo em nossa cultura pós-moderna mais diversificada –

aos mecanismos da hegemonia cultural.”<sup>18</sup> O poder é que decide o que deve e o que não deve ser incorporado à “grande tradição”.

Nesse processo, a cultura que, tradicionalmente, havia significado quase o oposto ao capitalismo, torna-se indistinguível dele. Ao mesmo tempo, a proliferação das discussões e discursos sobre exclusão, inclusão e direitos sociais, que assumem papel estratégico nas práticas políticas, tanto de grupos alternativos, quanto hegemônicos, em ambientes profissionais e acadêmicos, levam a aguçar nosso olhar crítico sobre significados e intenções com que essas questões vêm sendo pensadas e praticadas.

Penso que essas questões têm sido colocadas na Universidade Pedagógica de Moçambique, cuja história articula-se à construção da nação moçambicana independente, num longo processo de lutas que ainda se prolonga nos dias atuais.

A atribuição de importância significativa à educação e ao papel da Universidade diante das demandas da agenda pública da nação, conduz a ponderações sobre perspectivas e desafios subjacentes aos Mestrados que se iniciam.

Como responsáveis por dimensões da produção do conhecimento, por dimensões do ensino e da pesquisa, cabe indagar que atitudes assumir diante das problemáticas sociais emergentes; de que maneiras exercer a profissão, na articulação entre academia e vida social, no enfrentamento desses problemas que nos interpelam.

Cientes de que um saber acadêmico tradicional, articulou-se, como saber competente, à construção de poderes hegemônicos, contribuindo na conformação da sociedade capitalista, uma, homogeneizadora e excludente, cumpre enfrentar, no nosso entender, o desafio de buscar aprofundar perspectivas do presente que estão sendo articuladas em nossos estudos e reflexões, sem perder a idéia de que incorporar a compreensão das relações sociais significa acentuar a diferença, a pluralidade, sem

perder o antagonismo e traduzindo essa dimensão com um olhar político.

Nessa perspectiva, reconhecer a importância que a cultura assume no mundo atual, requer tomá-la como todo modo de vida, impregnada das lutas sociais por meio das quais se constrói. Considerar a cultura como a forma como vivemos, interpretamos, atribuímos significados e damos sentido à realidade social vivida, sentida, pensada, construída e disputada, requer buscar superar uma visão dicotomizada de cultura, que atribui valores desiguais a cultura letrada e tradição oral. Reconhecer que ambas as dimensões da cultura, em suas peculiaridades, se imbricam e se definem mutuamente nos possibilita explorar, compreender e tornar mais visíveis as relações de poder por meio das quais a experiência social e histórica se engendra e se transforma e refletir sobre os significados e sentidos da transformação histórica.

Nesse caminho, cumpre avaliar, no terreno que nos interessa mais especificamente, como diferentes concepções de cultura, saber, educação, impregnadas nas políticas de educação, na organização do ensino básico e secundário, na definição dos currículos e nas práticas de ensino e culturais mais amplas, influem de maneiras diferentes e, até mesmo, contraditórias, na construção dos destinos sociais de um país.

Como profissionais atuantes em vários níveis e dimensões de ensino e educação, temos nos indagado de que modos e em que medida políticas educacionais e culturais tem ampliado possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, para o diálogo entre mundos diferenciados entre si, no enfrentamento de posturas disciplinadoras das novas gerações, dentro dos moldes de uma organização social dada, que dita normas e considera outras formas de expressão e organização social como dissidências e desvios. Mesmo quando propõem rearranjos nos conteúdos e processos educativos estarão atendendo a propostas de real integração de uma gama mais ampla de sujeitos à sociedade, numa igualdade de

<sup>18</sup>HALL, Stuart. “Para Allon White. Metáforas de Transformação”, em SOVIK, Liv (org.) *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: UFMG/Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 239-240.

direitos e equivalência de responsabilidades em meio à diferença? Que expressão e que força têm tido grupos e propostas que contestam políticas e práticas conservadoras e propõem alternativas?

Nessa direção, temos vivido desconfortos em relação a algumas questões em nosso trabalho profissional:

- Quanto à natureza de nossas indagações e aos resultados dos conhecimentos que produzimos, indagamo-nos se nossa escrita se põe no interior desse campo das relações sociais, ou se desenvolve em paralelo. Se nos sentimos ansiosos por nos libertar de explicações apoiadas numa historiografia europocentrista, marcadamente racionalista, una, homogeneizadora e excludente, vemo-nos diante do desafio de indagar se estamos construindo um lugar diferente para a África, e também para a América Latina, na produção historiográfica ocidental e como esse conhecimento contribui com a construção de relações mais democráticas, enfrentando pressões e limites, tanto no campo intelectual, quanto fora dele

- No que diz respeito ao ensino de História nas escolas, certo desinteresse do alunado leva-nos a avaliar melhor como esse ensino vem sendo proposto, organizado e ministrado e sobre como ressoa na agenda pública atual e diante dos interesses e perspectivas das comunidades que compõem a nação. Leva-nos a ponderar sobre maneiras de desenvolver o pensamento crítico com este alunado e de criar canais mais efetivos de comunicação na relação professor aluno; sobre maneiras colocar esses desafios em prática, enfrentando e contornando os obstáculos que se nos apresentam.

Para além dos problemas e expectativas que vivemos em nossas rotinas diárias de trabalho, penso que o Mestrado em Educação/Ensino de História que se inicia abre uma oportunidade impar para exercitarmos nosso pensamento crítico, numa relação imbricada entre produção intelectual e responsabilidades sociais e políticas. Esse exercício requer, sobretudo, uma reflexão atenta sobre nossas opções intelectuais e políticas em suas múltiplas

articulações e tensões.

Buscando trazer alguma contribuição para as discussões e debates deste Mestrado, faço algumas reflexões sobre nossa própria experiência, como um grupo específico do Programa de Pós-Graduação em História, da PUC-SP, alinhado com outros colegas historiadores de outras instituições de ensino superior no Brasil.

Nossa proposta de repensar o socialismo no interior do neoliberalismo e da globalização, e nossa disposição de integrar o debate sobre diversidade cultural e de engrossar as lutas por inclusão social, em nossa produção historiográfica e na prática profissional mais ampla, vamos exercitando o desafio de investigar processos reais, num diálogo aberto com a experiência social, buscando compreender, em profundidade, as relações sociais que os engendram nos diversos momentos. Essa postura tem implicado em realizar uma rigorosa análise da pobreza, da exclusão e da instabilidade decorrentes das novas formas de estruturação do capitalismo, repensando a condição dos grupos excluídos nos processos históricos por meio dos quais homens e mulheres concretos buscam garantir a sobrevivência. Importa analisar tendências, possibilidades postas pelo presente e cujos desdobramentos dependem dos embates de forças, dos pactos realizados e do peso das forças sociais em jogo. Isso tem demandado o trabalho de avaliarmos os significados intelectuais e políticos dos temas que escolhemos estudar, das indagações que fazemos a esses temas e de revermos, a fundo, nosso repertório de categorias de análise.

Nos questionamentos que fazemos à produção acadêmica tradicional, quando esta se propõe como única versão autorizada dos acontecimentos, temos buscado desenvolver um olhar capaz de distinguir as múltiplas interpretações atribuídas a referenciais de análise que orientam a produção do conhecimento - tais como cultura e experiência social, luta de classes, identidade, cidadania e direitos sociais e culturais, poder e hegemonia, ideologia, consenso, solidariedade, totalitarismos, individualismos, ação coletiva e

memória - e de distinguir os interesses que os sustentam, ao serem usados para traduzir as contradições, tensões e conflitos historicamente vividos. Temos procurado estar atentos aos modos como abordagens e noções - tais como positivismo, idealismo, humanismo, materialismo histórico, marxismo, micro história, história do cotidiano, história das mentalidades - vão sendo naturalizadas e difundidas de maneira pouco crítica, ao tempo em que encerram perspectivas diferenciadas de análise. Nosso esforço tem sido de avaliar como têm moldado olhares e pensamentos, conduzindo a caminhos que, em princípio, muitas vezes, os pesquisadores não se dispõem a trilhar.

Raymond Williams<sup>19</sup> costumava dizer que noções são problemas sociais; encerram processos sociais vividos e disputados, nos quais algumas forças assumem hegemonia, enquanto outras se submetem, na dinâmica social. Nem por isso estas últimas desaparecem; continuam a nos interpelar, demandando nosso empenho em torná-las mais visíveis publicamente.

Se a nova e ameaçadora fase da política global nos faz correr o risco de um esvaziamento da política e da luta política, a desacreditar do potencial das classes e das lutas sociais, a desacreditar do potencial da cultura e da memória como campos de diálogo e de disputas sociais e a desacreditar da vitalidade da reflexão crítica, estamos dispostos a fazer prevalecer esse potencial. Dispostos a colocar em debate essas noções e os processos por meio dos quais se engendram, fazendo aflorar tendências em embate, que se forjam apoiadas em significados conflituosos e até mesmo contraditórios que lhes são atribuídos. Dispostos a explorar questões e relações que essas e outras noções encobrem em favor de hegemonias postas, cientes que, se estas hegemonias vão sendo realimentadas, elas não estão definitivamente instaladas; continuam a ser contestadas e questionadas.

Ao assumirmos enfrentar esses desafios, cabe avaliando criticamente o comprometimento do

conhecimento que produzimos, nos indagando: que tipo de consciência cidadã estamos trabalhando? Como pretendemos avançar de maneira a contribuir efetivamente com uma transformação social comprometida com a construção de relações sociais mais justas e democráticas? Em outras palavras, que contribuição estamos dando em termos de traduzir em outros conhecimentos e versões, trajetórias e memórias que foram obscurecidas, ou que estamos procurando trazer à tona?

Falar de inclusão, para nós, significa o direito de grupos e comunidades, homens e mulheres, crianças, jovens e velhos serem reconhecidos e respeitados a partir dos modos como se inscrevem na vida social e participam dela, no movimento da história, não no sentido de fazer prevalecer culturas puras, mesmo porque seria uma ilusão acreditar que elas existem, mas disputando hegemonia nos amplos modos culturais de viver e de lutar.

Nessa direção, indagamo-nos, também, sobre perspectivas de ação coletiva, não como a que se constituiu nesse mundo que hoje se desfaz diante de nós, que nos dá uma sensação de vazio, de um consenso que se revela mais como a imposição de uma vontade sobre outras, mitigando o respeito à diferença; e sim, ação coletiva numa perspectiva de abirmos oportunidades de pensarmos novas formas de pertencimento e de ação, também na prática intelectual.

Ao levantarmos essas questões na produção do conhecimento e na prática profissional diária, estamos assumindo uma abordagem da História orientada por um diálogo aberto com a realidade social, por um diálogo profundo e criterioso entre teoria e pesquisa, dispostos a disputar hegemonia com explicações pontuais e fragmentadas dessa realidade, que mitigam o feixe imbricado das relações sociais vividas e os mecanismos de exercício do poder, em nome da unidade, da homogeneidade, do consenso, da harmonia.

Consideramos fundamental, hoje, termos maior

---

<sup>19</sup>WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

consciência da supremacia que a cultura letrada e o “saber competente” exerceram e continuam a exercer na organização da vida social. Em nosso compromisso de enfrentar processos de exclusão e marginalização, de incorporar sujeitos e processos ainda pouco reconhecidos e, até mesmo, silenciados na realidade social, procuramos incorporar com legitimidade as dimensões orais, gestuais, materiais da cultura, por meio das quais tantas experiências sociais se constroem e disputam lugares. Ponderamos sobre a importância de estarmos alertas às experiências cotidianas e às memórias, como campos minados pelas lutas sociais, por meio dos quais os sujeitos e processos se fazem e firmam presenças na realidade social.

Nesse caminho, enfrentando temores, decepções, descrenças, fragmentações e individualismos que nos assolam, vemos como salutar lembrar que o século XX foi o século dos direitos civis, do antiimperialismo, das lutas dos trabalhadores, das lutas por igualdade social, das lutas de grupos étnicos, populares e de mulheres, firmando presença e reivindicando direitos. Pensamos, também, ser de grande estímulo assumir que o século XXI, já em curso, poderá ser o século do direito à palavra de toda sorte de oprimidos, em relação aos quais a história e a memória vêm alargando seus horizontes.

Na era da informação total, globalizada, que vivemos, mais do que estarmos atentos aos processos de exclusão engendrados por novas tecnologias, penso

que temos a necessidade urgente de exercitar o diálogo entre mundos que, há muito, deixaram de se comunicar. Diálogo em busca de explorar novas formas de pertencimento e ação, em busca de ter maior clareza sobre pontos de convergência que possibilitem articular práticas; diálogo entre modos culturais de viver e de lutar diferenciados entre si, como instrumento de libertação e de construção da democracia.

Nossa proposta é que esse diálogo se oriente por uma consciência social mais articulada e crítica, alimentado por compromisso e responsabilidade sociais. Que ele incorpore com legitimidade experiências vividas e narradas em seus significados próprios, e em seus processos de transformação, no sentido de que esse procedimento aponta para uma ampliação das possibilidades de crítica e diálogo sobre os quais a investigação social, acadêmica, e também política, do social pode ser alargada.

### **Bibliografia**

- HALL, Stuart. “Para Allon White. Metáforas de Transformação”, in SOVIK, Liv (org.) *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: UFMG/Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 239-240.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

## O Reajustamento Estrutural e a Tragédia da Dívida Africana



Carlos Mussa<sup>20</sup>

*O presente artigo discute o processo de reajustamento estrutural e seu impacto na sociedade africana e a tragédia da dívida africana.*

### Introdução

Este trabalho talvez seja uma provocação. Mas toda provocação académica é saborosa. A presente pesquisa visa apresentar algumas notas soltas sobre o reajustamento estrutural e a tragédia da dívida africana cujo impacto na vida das populações africanas é arrasador. Com efeito, se se olhar para a realidade africana antes das independências e hoje, segundo os analistas e a memória popular, o nível de vida decresceu acentuadamente e o custo de vida está sempre a subir. O que faz com que os povos africanos continuem a viver na miséria? Como sair desta situação? Sendo a África um dos continentes potencialmente mais rico do Mundo, como perceber que os povos africanos continuem a ter uma vida baseada apenas na esperança e no medo da situação

que se criou em cada país?

Tentando alinhar algumas ideias acerca deste assunto, este artigo discute essencialmente a problemática do reajustamento estrutural e da tragédia da dívida africana e seu impacto na sociedade.

### O Reajustamento Estrutural e Seu Impacto nas Sociedades Africanas

Um dos objectivos do Programa de Reajustamento Estrutural é a compressão das despesas públicas, traduzindo-se, frequentemente, na redução de recursos alocados aos sectores sociais, cujo rendimento ocorre a médio e longo prazos e não imediatamente. Toda política de compressão de despesas públicas, de racionalização da força de trabalho e de reajustamento dos salários incide negativamente sobre os orçamentos da Educação e da Saúde. Por consequência, todo o esforço feito pelos Governos e órgãos decisores para melhorar a qualidade de Ensino e de vida dos habitantes do país são gorados. A compressão de despesas públicas obriga o Estado a modificar os modos de repartição dos fundos alocados aos sectores da Educação e da Saúde, mitigando o esforço do executivo na luta contra a pobreza absoluta.

A política de reajustamento estrutural adoptado nos países “pobres” limita o desenvolvimento das populações mais desfavorecidas porque entre outras coisas promove:

- a transformação da Educação em meio de enriquecimento dos proprietários dos estabelecimentos de Ensino Privado;
- a não extensão do Ensino para as zonas rurais, dada a escassez dos recursos do Orçamento do Estado;
- a fraca qualidade do Ensino Público devido à carência de recursos materiais e humanos compatíveis com as exigências dum Ensino altamente qualificado;
- a transformação dos manuais escolares em simples mercadorias, que asseguram o aumento das fortunas

<sup>20</sup>Licenciado em História e Geografia, pela Universidade Pedagógica; Mestrado em História e Civilização, pela Universidade de Poitiers (França) e Doutorado em História pela Universidade de Poitiers (França). Docente de História Moderna e Contemporânea de África e Ásia e de História Política, na Universidade Pedagógica. Actualmente é também Chefe do Departamento de História na UP e Director do Curso HIPOGEP.

particulares dos comerciantes (livrarias e outros intervenientes) que apenas se orientam pela política do alcance de lucros fabulosos e de livre mercado, segundo a lei da oferta e da procura, esquecendo-se do elemento socializante do Ensino;

- imposição de planos curriculares e de programas de Ensino que pecam por passarem a ser determinados apenas pelas leis do mercado capitalista, determinadas pelo Banco Mundial, subvalorizando-se o elemento moral e o papel humanístico e cultural da Educação<sup>21</sup>;
- a vontade do Poder, que dissimula o desejo de homogeneizar as consciências dos intelectuais e de as reduzir ao papel de simples executores das decisões do Governo e das políticas do FMI, do BIRD e do BM;
- o aumento do índice de criminalidade, a lavagem de dinheiro, o tráfico de drogas e de influências;
- a existência de grandes criminosos que comandam e controlam o centro do poder político que, envolvido nas teias da corrupção e do crime organizado (terrorismo do Estado), alia-se aos malfeitores para se alcançarem objectivos menos lícitos e perpetuar a "desorganização organizada", que facilita e motiva os esquemas de desvios de bens públicos, sem qualquer autorização<sup>22</sup>;
- a introdução da ideia errada, segundo a qual, para se ter o acesso aos fundos doados pelo BM exige-se

um *plano estratégico*,<sup>23</sup> elaborado e aprovado pelos potenciais doadores ou por seus representantes, às vezes até nacionais;<sup>24</sup>

- o subdesenvolvimento das zonas rurais, onde frequentemente ocorre o êxodo rural em direcção aos centros urbanos. Em consequência desta situação, as cidades dos países em desenvolvimento acabam transformando-se em locais de concentração do crime organizado e corredores da morte, do tráfico da droga e da prostituição infantil, uma vez que o ambiente eco-peri-urbano fica saturado e o desemprego aumenta substancialmente.<sup>25</sup>
- a industrialização das Organizações Não Governamentais (ONG's)<sup>26</sup>, que, na prática, apenas minimizam alguns efeitos negativos das guerras civis e dos desastres naturais como inundações e seca. Por exemplo, em termos globais e reais, muito pouco têm construído para capacitar os povos africanos a serem eles próprios a gerirem a sua vida. De certa forma, as ONG's promovem a mentalidade de mendigo, porque sempre que ocorre uma situação de desastre natural ou de guerra, primeiro pensa-se em estender as mãos para pedir o apoio de emergência ao exterior, antes de se tentar superar o problema, usando os nossos próprios meios e recursos. Isto não cria condições para a definição duma política clara sobre as formas de melhorar a gestão das situações

<sup>21</sup>Aqui é interessante ver que, as mudanças e nas reformas que se fazem nos estabelecimentos do Ensino, a todos os níveis, o principal argumento que tem sido usado é o da defesa da ideia segundo a qual "não se pode fazer assim ou desta maneira senão o Banco mundial corta a ajuda financeira, por não sermos sérios!" Portanto, nós fazemos "deste modo" não porque é mais exequível, mas porque é o Banco Mundial quem determina que assim seja: mudança dos currículos, dos programas de ensino, introdução do sistema de ensino bilingue, mudança do calendário escolar, mudança do modelo de formação de professores, fixação de salários de docentes e do pessoal da saúde.

<sup>22</sup>Desorganização promovida por agentes infiltrados (criminosos, corruptos...) nas estruturas do Aparelho do Estado, visando impedir a existência duma administração transparente, limpa, séria e credível, "para confundir o povo", segundo Samora Machel.

<sup>23</sup>O Plano Estratégico define e formaliza os grandes objectivos, o eixo fundamental e termos de objectivos a alcançar na organização-pública ou privada- a médio prazo (entre os 3 e os 5 anos). O Plano Estratégico, de que muito se fala em Moçambique nos últimos tempos, não deve ser confundido com os Planos de Investimento e de financiamento. Para haver sucessos na execução de qualquer plano estratégico é preciso que para cada plano estratégico exista um plano operacional correspondente, que define e indica as linhas mestras da forma como executar o Plano Estratégico nas diferentes etapas. No caso de Moçambique, apenas se fala dos planos estratégicos e não dos planos operacionais. Cf. MARGERION, 1991, 26.

<sup>24</sup>O pior de tudo isto é vermos a instituição elaborar um programa de actividades, contando com o dinheiro que eventualmente poderá receber dos doadores (FMI ou BM) para o executar. Quando o dinheiro não vem, tudo pára de funcionar. Está na moda falar-se de programas ou planos estratégicos, que não passam duma utopia dos gestores do executivo.

<sup>25</sup>O fenómeno do crescimento do índice de criminalidade e do desemprego, aliado ao consumo de substâncias psicotrópicas nas zonas urbanas e peri-urbanas preocupa muitos governos no mundo actual. São problemas globais da humanidade cuja resolução passa pela mudança do comportamento dos dirigentes dos países endemicamente pobres ou empobrecidos, pela mudança da atitude do FMI e do BM, que neste momento apenas se preocupam em obter lucros fabulosos à custa duma aparente recuperação económica dos países onde os seus programas são implementados. O FMI e o BM não promovem o desenvolvimento sustentado, criam uma burguesia nacional frágil, eles não investem nem no Ensino, nem na Saúde para perpetuarem a dependência do país em recursos humanos qualificados. Eles não criam empresários nacionais competentes, actantes e críticos.

<sup>26</sup>Por exemplo, o jornalista e analista da política internacional, Gustavo Mavie, no programa da Rádio Moçambique "Café da Manhã, orientado por Emílio Manhique, do dia 9 de Abril de 2003", afirmou que em Moçambique chegaram a existir pouco mais de duzentas ONG's. Com a guerra no Iraque, muitas destas ONG'S, isto é, as mais "pesadas" em termos de importância, certamente correrão para o Golfo Pérsico, onde depois da guerra irá fluir muito dinheiro, em benefício dos apoiantes do projecto da "Coligação Anglo-americana", consequentemente, em Moçambique ficarão os "restos", ou seja as ONG's sem grande significado. De forma humorística, Mavie afirmou: "quando há festa, ficam sempre os restos."

dos desastres naturais.<sup>27</sup>

- a criação de um clima de falta de estabilidade política, económica e social, aliada à ausência de medidas legais coerentes, capazes de atrair mais investimentos em África.<sup>28</sup> Apesar de se falar frequentemente da corrupção, os investidores externos não penalizam os governos que não são sérios, porque alguns dos agentes do FMI e do BM e outros representantes locais entram nos esquemas da corrupção organizada hierarquicamente, colhendo mais benefícios do que prejuízos.<sup>29</sup> Noutros países aprovam-se governos eleitos com base na fraude eleitoral, para manter o esquema do saque de riquezas pela via da corrupção.
- a introdução da falsa ideia segundo a qual promover a mulher é criar mecanismos de discriminação participativa positiva. Assim, há países onde as bolsas de estudo são distribuídas dando prioridade as mulheres. O mais caricato é colocarem-se condições de acesso às bolsas de estudo indicando itens como: “a candidatura da mulher é encorajada”; “a idade máxima dos candidatos é: homens 40 anos e mulheres 45 anos”. Mas existe um pormenor importante a considerar que é este: a mulher reforma-se aos 50 anos de idade, enquanto o homem é reformado aos 60 anos de idade. A mulher é reformada com 30 anos de serviço, enquanto o homem reforma-se depois de 35 anos de serviço. Entre formar uma pessoa que depois da sua formação só vai trabalhar mais 3 ou dois anos e formar um indivíduo que após a conclusão do seu curso poderá trabalhar mais 15 anos o que é mais exequível e rentável? Contudo, os doadores internacionais impõem estas condições e os dirigentes

Africanos entram na armadilha sem que se apercebam que se estão enganando a si mesmos. Hoje, existe a percepção e a ideia errada de que género é a mulher, uma deturpação do significado deste termo. Politicamente poderá ser correcto usar a palavra género para designar a mulher, mas socialmente talvez não seja adequada tal utilização.<sup>30</sup>

O desenvolvimento durável e sustentado só pode ser conseguido através de um controle social forte e credível. Investir na formação das pessoas é contribuir para o fortalecimento da Democracia. O regime democrático impõe que as pessoas saibam no mínimo, ler e escrever, para saberem e entenderem o que se quer, para interpretarem o conteúdo dos programas dos partidos políticos. As pessoas devem aprender a votar através da escolha dos programas e não olhando para as caras dos potenciais candidatos presidenciais ou dos deputados propostos nas listas dos partidos políticos.

As democracias africanas são frágeis, elas não respeitam o princípio da complementaridade da oposição. Por outro, em África apesar de não estar legislado, nota-se também a tendência de se criar um poder gerido na base de herança do tipo monárquico, isto é não se aceita a ideia de alternância ao poder instituído. Toda oposição séria é sempre tida como inimigo a ser abatido pelo partido no poder. Alguns estadistas africanos chegam a afirmar: “*Nous ne organisons pas les élections pour les perdre!*” (nós não organizamos as eleições para as perder)<sup>31</sup>. Assim em África ser oposição ou ser partido no poder são papéis a serem assumidos perpetuamente pelos mesmos grupos. Deste modo, em África oposição e

<sup>27</sup>Muito recentemente, em Abril de 2003, na Assembleia da República, o deputado da RENAMO-União Eleitoral, Máximo Dias, fez um apelo ao Governo de Moçambique, no sentido de se criarem espaços e definirem-se políticas claras acerca da gestão dos desastres naturais, como forma de mitigar a dependência externa, sempre que ocorram situações de cheias e de seca ou de outros desastres naturais.

<sup>28</sup>Cf. Jornal “Notícias”, do dia 7 de Abril 2003. Nesse Jornal matutino publicado em Maputo, o Presidente de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano, afirma que a falta da estabilidade política e a não existência de medidas legais objectivas em África, propicia a fuga de capitais e cria um clima propício para não atrair o investimento estrangeiro nos países Africanos. Em tempo, como futuro Presidente da União Africana ele apelava para que se criassem espaços de confiança no continente, de modo a atrair mais investimentos estrangeiros, extra-africanos, que beneficiarão de facto os Povos da África.

<sup>29</sup>Por exemplo, em Moçambique sempre existiram auditorias internas e externas das contas. No entanto, os resultados destas auditorias nunca são divulgados de modo a proporcionar um controle social mais forte e determinante no combate a corrupção.

<sup>30</sup>Quando se pratica o protecționismo em relação a mulher, não estamos a promovê-la, antes pelo contrário, estamos a desqualificá-la ao considerar que ela é uma “coitada” que deve ser protegida para não ser espezinhada pelo homem, ou seja é o mesmo que dizer que a mulher é incapaz de competir em pé de igualdade com o homem. Ora se se diz que o homem é igual a mulher em direitos e deveres seria interessante que ambos os géneros fossem encorajados a competirem em pé de igualdade. A mulher deve aprender a conquistar o seu espaço sem precisar de ser protegida. Se ela for protegida morrerá dependente do(s) seu(s) protector(es).

<sup>31</sup>Discurso de Denis Sassou N’Gouesso ao ser investido depois das últimas eleições que ocorreram no seu país. Denis Ng’uessou derrubou Pascal Lissouba, eleito democraticamente, mas ninguém reclamou, nem os Estados Unidos!

partidos no poder têm rostos concretos. É como se de substantivos próprios ou se de nomes alternativos se tratassem. Perguntem-se os nomes dos partidos da oposição e dos partidos no poder nos diversos países africanos, serão indicados como se fosse a natureza que assim o definiu. A falta de um regime democrático forte promove a instabilidade política, social e económica. Esta situação é pois, a principal causa da pobreza em África.

Não votar em consciência, votar por pressão da polícia, do exército, do director ou do dirigente e chefe da instituição onde se trabalha, votar por pressão deste ou daquele partido é uma das formas de "matar" a jovem democracia em África, é contribuir para perpetuar a eferescência das populações africanas.

Votar a favor de partidos que quase capturam e privatizam os Estados Africanos é contribuir para matar a esperança dos povos africanos que sempre aspiraram ter uma vida mais humana e dignificante: a luta anti-colonial visou acabar com esta situação, mas os governos africanos de hoje tornaram-se mais opressores dos seus povos do que os regimes coloniais europeus.

O ideal seria que cada eleitor votasse nos programas do(s) partido(s) que promete(m) oferecer uma vida melhor para o seu povo hoje e não amanhã, porque "tomorrow is never" (*o amanhã é para sempre*). Os manifestos eleitorais e os programas apresentados em campanhas eleitorais deviam ser promessas quantificadas para permitir aos eleitores fiscalizarem os resultados da governação ao longo do seu mandato.

Nas campanhas eleitorais deveria existir um compromisso social ou um pacto social entre o partido concorrente e o povo do tipo: você vota em mim, eu oferecerei x escolas, y hospitais, construirei k casas e estradas após a vitória. Esta quantificação da promessa eleitoral permitiria a existência dum controle social forte e mais sério. Mas não basta prometer, é preciso que de facto se realize o que se prometeu, não se pode viver eternamente à espera dum futuro melhor.

O desenvolvimento durável e sustentável dos países Africanos passa por uma maior cooperação regional e continental, pelo desenvolvimento da Agricultura, das vias de comunicação e dos transportes, pela disseminação de pequenas e médias indústrias e empresas no campo, pela electrificação das zonas rurais, pela facilitação da vida das populações, pelo combate contra a burocracia pesada e prejudicial, pelo combate contra a exclusão política e social. Para se ser um bom técnico, não é imperativo que se seja um membro ou apoiante do partido, mesmo que este esteja no poder. O homem vale à medida da sua competência intelectual e profissional.

Para um desenvolvimento durável e sustentável em África é preciso acabar com a privatização do Estado, é necessária a execução de políticas e de programas ajustados à realidade africana, segundo o princípio de contar com as nossas próprias forças e não recorrer sistematicamente aos programas de reajustamento estrutural e económico, porque estes não passam duma fantasia e duma ilusão que existe na mente dos políticos dos países africanos. A África não é o continente mais pobre do Mundo, o continente é empobrecido devido as políticas erradas e a privatização de Estados promovida pelos seus governantes que apenas se preocupam em fazer fortunas pessoais em prejuízo dos seus povos.

A nova ordem internacional não dá primazia ao desenvolvimento equilibrado internacional, ela visa perpetuar a situação de dependência nos países em via de desenvolvimento. É dentro deste quadro que podemos compreender a agressão contra o Kosovo, o Iraque, o Afeganistão, entre outras invasões. Os patrões do Mundo não querem que haja novos patrões! Eles querem que em África continuem a existir homens pobres, porque os ricos só são ricos quando exploram os pobres.

### **A Tragédia da Dívida Africana**

Em cada reunião do FMI, do BM e do G8, a questão do endividamento dos países menos avançados ou subsdesenvolvidos é um dos aspectos

sempre agendados, mas raramente a questão da dívida é devidamente analisada. Nessas reuniões muitas questões são colocadas à volta do problema da dívida dos países africanos, latino-americanos, asiáticos e da ex-Europa do Leste.

A realidade mostra que, quanto mais se pedem empréstimos para o saneamento financeiro, mais se multiplica o valor da dívida externa. Em 2000, o stock da dívida dos países menos avançados, isto é, o total da dívida contraída junto aos principais doadores, para apoiar o serviço da dívida externa e a balança de pagamento, cifrava-se em cerca de 2044 milhões de dólares americanos. Se se adicionar a dívida da Turquia e dos ex-países da Europa do Leste, o valor ascende a cerca de 2527 milhões de dólares americanos.<sup>32</sup>

Apenas no ano 2000, os países menos avançados fizeram reembolsos em cerca de 3150 milhões de dólares americanos, valor alocado ao serviço da dívida externa. Quer dizer, pagou-se mais do que o valor da dívida contraída nesse mesmo período. A política do FMI, do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e do BM, que visa a "ajuda ao desenvolvimento público", não promove um desenvolvimento durável e sustentado. Só em 2000, o valor dirigido ao serviço de ajuda ao desenvolvimento foi calculado em 53 milhões de dólares americanos, segundo dados avançados pela OCDE.

Em 1980, o total da dívida dos países menos avançados calculava-se em cerca de 530 milhões de dólares americanos, mas no mesmo período, eles pagaram ao FMI e ao BM pouco mais de 3 450 milhões de dólares americanos, quase seis vezes mais do que o valor pedido emprestado.

A ambivalência do discurso oficial dos membros do executivo dos países menos avançados mostra que eles utilizam um discurso bastante falacioso. Nas análises dos governantes, eles afirmam

sempre que a economia está a crescer, mas esse crescimento macro-económico não se reflete na melhoria da vida das populações, o crescimento económico aludido não significa a diminuição do custo do pão, do milho, do feijão, da farinha, do arroz, do óleo alimentar, nem significa ter uma casa melhorada e condigna. O crescimento económico não acompanha a redução da pobreza absoluta. Assim, quando os governantes dizem que a economia está a melhorar, noutro sentido, eles apelam à ajuda externa para reduzir a pobreza absoluta, mas tal ajuda apenas serve para agravar a situação da dívida externa e de dependência crónica dos países não industrializados em relação aos países desenvolvidos.

Na realidade, a ajuda do FMI e do BM apenas serve para enriquecer cada vez mais os países já ricos, tornando os países pobres cada vez mais pobres. A falta duma governação "limpa e isenta", séria, credível, competente e transparente favorece a corrupção. Consequentemente, os governantes dos países pobres, na ânsia de quererem enriquecer rapidamente, praticam o desvio dos fundos públicos, organizam o terrorismo de Estado, para "*limpar os incómodos*" do regime. Em contrapartida, vemos todos os dias a comprarem-se viaturas muito luxuosas para os dirigentes, (Mercedes Benz, Volvo, Pajeros-4X4, etc). Esta gestão promove a "*hemorragia*" nas finanças públicas e arruína o Estado.<sup>33</sup>

A falta do controle social e a fraca organização da sociedade civil nos países menos avançados favorece o desvio dos bens públicos praticado pelos governantes e pelos seus colaboradores directos. Cada Ministro tem uma viatura oficial, uma viatura pessoal de afectação, uma viatura para a esposa, uma viatura para os filhos, etc., dependendo do seu "peso" no Governo, tudo adquirido com os fundos do Estado. Com o valor dispendido na compra de um Mercedes Benz, quantos autocarros poderiam ser comprados em favor das populações, diminuindo a carência de

<sup>32</sup>Global Development Finance 2001, Banque Mondiale

<sup>33</sup>O custo real do luxo que rodeia a classe política e dirigente africana são as crianças de rua, são as estradas sem transitabilidade segura, são as escolas sem carteiras, são os muceques de Luanda, são os bairros de Mafalala, de Chamanculo e de Xípamanine, de Mote-Mote, de Namutequeliua e da Muala, são as escolas de Macubar em Kaocha no distrito de Inhassunge, são os hospitais e os centros de saúde mal apetrechados e sem condições para uma assistência médica e medicamentosa adequadas para uma vida de qualidade.

transportes no meio urbano e peri-urbano?

O ideal seria criar um esquema de gestão transparente, onde cada agente responsável do Estado fosse obrigado declarar a sua fortuna pessoal e os seus bens antes de assumir qualquer cargo público. Ao ser exonerado do cargo que ele assumia, devia igualmente ser obrigado a declarar a sua fortuna e os seus bens, como forma de assegurar o controle social.<sup>34</sup>

A guisa de conclusão, podemos afirmar que investir na Educação, na Saúde, na Agricultura, nas vias de comunicação e no desenvolvimento de micro e de médias empresas aceleraria o desenvolvimento dos países menos avançados de África.

Portanto, o reajustamento estrutural devia priorizar exactamente o investimento nessas áreas e no desenvolvimento das zonas rurais, partindo-se das localidades, dos distritos até chegar ao escalão da província. De facto é nesses locais onde se concentra a maior parte da população dos países africanos. Caso não se introduzam tais programas de desenvolvimento será muito difícil evitar o ressurgimento de golpes de Estado e das guerras civis que, de tempo a tempo, destroem a África.

## Bibliografia

- BERNARDI, Bernardo. Introdução aos Estudos Etno-Antropologicos. Lisboa: Edições 70, 1974.
- BOBBIO, Norberto. O Futuro da Democracia. Uma Defesa das Regras do Jogo, 6ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- CHARLOT, Jean. *La Politique en France*. Paris : Éditions de Fallois, 1994.
- CHAGNOLLAUD, Dominique. Science Politique. 5<sup>e</sup> édition. Paris: DALLOZ, 2004.
- FLEURY, Jean. *La Culture. Editions. Thèmes et Débats*. Paris: Bréal, 2002.
- GLOBAL DEVELOPMENT FINANCE 2001, Banque Mondiale.
- KESLASSY, Éric. *Démocratie et Égalité. Thèmes et Débats*. Paris : Bréal, 2003.
- KI-ZERBO, Joseph. *À Quand L'Afrique? Entretien avec René Holstein*. Paris: Seuil, 2003.
- OFFERLÉ, Michel. *Les Partis Politiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.
-

## Integração das lideranças tradicionais no quadro político administrativo colonial do centro de Moçambique



Milton Correia<sup>35</sup>

*Os objectivos da integração das lideranças tradicionais no quadro político colonial e o papel subversivo das mesmas nas relações com a administração colonial portuguesa, são os aspectos discutidos pelo autor.*

### Introdução

Em clara obediência aos princípios da unificação administrativa da colónia e do nacionalismo económico, expressos nos artigos 12º (e respectivas alíneas) e 13º do Acto Colonial, aprovado pelo decreto n.º 18570, de 1930, o decreto-lei n.º 31896, de 1942 fixou para o dia 18 de Julho desse ano o termo dos poderes privilegiados da Companhia de Moçambique concedidos ao abrigo do decreto de 11 de Fevereiro de 1891. O Território de Manica e Sofala era, então, reintegrado na administração directa do Estado português. Com efeito, a partir de 1 de Janeiro de 1943, o mesmo Decreto-lei n.º 31896 criou a Província de Manica e Sofala, compreendendo os distritos da Beira e de Tete.

### Integração das lideranças tradicionais no

### quadro político administrativo colonial do centro de Moçambique

A portaria n.º 5639 (B.O. n.º 31 de 29 de Julho de 1944) aprovou o Regulamento dos Auxiliares da Administração Civil (RAAC), cuja criação insere-se na política colonial portuguesa de instituir uma estrutura social ao nível das regedorias.<sup>36</sup> Esta reestruturação social visava na essência: (i) a desestruturação das formas de organização e mobilização sociais tradicionais entre as populações africanas, por meio da implantação de novas instituições, nomeadamente cipaiois, regedores, chefes de grupo de povoações e chefes de povoação, divisão territorial, hierarquia política, deveres, direitos, medidas repressivas, entre outras; (ii) amputação da legitimidade político-administrativa e prevenção de organização de actividades contestatárias pelas lideranças tradicionais africanas e (iii) garantir a organização e mobilização das populações africanas em trabalhos de construção e produção económica coloniais.

A característica deste tipo de relações de subordinação política é a sua disposição em escadaria, cujas susceptibilidades são: (i) intermediação da autoridade do topo para a massa social, (ii) distanciamento entre o poder da autoridade colonial e a massa social, (iii) fragilidade e vulnerabilidade da estrutura administrativo-social colonial e (iv) recorrência à repressão política e social pelas autoridades coloniais. A dependência desta estrutura político-administrativa à uma plataforma de intermediação, para a organização e mobilização social coloniais, reflecte não só o reconhecimento do poder e prerrogativa das lideranças tradicionais nesta matéria, mas também a fragilidade mobilizadora das autoridades coloniais, se considerarmos que no caso em estudo está-se perante uma liderança tradicional

<sup>35</sup>Licenciado em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica, afecto ao Departamento de História, lecciona a disciplina de História Social e Cultural.

<sup>36</sup>As regedorias são divisões territoriais habitadas por populações africanas das circunscrições e parte não urbana dos concelhos. Subdividiam-se em grupos de povoações e estes, por sua vez, em povoações (Portaria n.º 5639, Art.75º, B.O. n.º 31, 29 de Julho de 1944).

alargada. Nesta conformidade, é difícil assegurar uma subordinação efectiva dos vários chefes constituintes e das suas populações. É neste contexto que se deve entender o recurso à política de assimilação e à métodos repressivos por parte das autoridades coloniais portuguesas.

As autoridades portuguesas estiveram quase sempre concentrados num cosmos de dominação perpétua dos territórios ultramarinos, do que se compreende o discurso “mitológico” de superioridade e inferioridade raciais na relação de Portugal com as populações africanas dos domínios ultramarinos (Mondlane, 1977, p.31-36). Doravante, a própria política assimilacionista portuguesa começou por manifestar um certo clarear gradual, indicando, mas de forma tímida, a resistência à velha doutrina de “inferioridade natural” (Ibid., p.33). Esta renovação doutrinária deve ser considerada como causada também pelos seguintes factores: a percepção da pequenez portuguesa para o funcionamento administrativo civil na base da dependência apenas dos portugueses e a possibilidade da actividade contestatária africana. É nesta base político-administrativa que as lideranças tradicionais foram um dos principais alvos do enquadramento colonial em clara demonstração do seu poder tradicional de organização e mobilização sociais e, também, contestatário ao nível das suas áreas de influência. O que era bem capaz de reforçar a fragilidade e a vulnerabilidade da administração civil portuguesa nas circunscrições

Assim, o conceito de assimilação ou política assimilacionista portuguesa não se deve resumir a “levar a população através da educação a participar numa cultura europeia e a gozar direitos de cidadania no império português” (Hedges & Rocha, 1999, p.182) ou à “entrada de um homem na comunidade lusíada” (Mondlane, 1977:46); mas, deve ser visto na sua forma mais alargada, nos termos do enquadramento colonial dos membros de grande influência política e social dentro da sociedade africana, numa situação de reconhecida fragilidade

e pequenez da autoridade administrativa colonial portuguesa para o seu pleno funcionamento público e civil. Ao nível das circunscrições, aos regedores e chefes de grupo de povoações foram concedidos direitos em troca dos complementos para o exercício da administração civil colonial.

Depois de estabelecidas as disposições legais que regulariam o enquadramento colonial das lideranças tradicionais, seguiu-se a reestruturação da disposição e do número de regedorias e grupos de povoações justificada por razões administrativas e financeiras.

Os relatórios datados de 1947 redigidos pelos administradores das circunscrições de Sofala e Búzi aconselharam as hierarquias administrativas superiores a uma redução do quadro político tradicional como condição para a necessária e prevista criação de uma diferenciação social que elevasse e reforçasse o prestígio e a influência das lideranças tradicionais junto do resto da população dentro das circunscrições, em benefício da política e administração coloniais portuguesas (AHM - Fundo do Governo do Distrito da Beira - FGDB: caixa - cx.- 595, nota n.º 1545/B/2, de 10/11/1947; nota n.º 1582/B/2, de 9/11/1947 e nota n.º 4063/B/2, de 22/12/1948). O relatório assinado em 1947 pelo administrador A. Côrte-Real, da circunscrição de Sofala, enviado para a Direcção Provincial da Administração Civil de Manica e Sofala (DPACMS), é elucidativo: “...para bom andamento dos serviços que impomos às autoridades gentílicas, para que se obtenham resultados de uma boa política, para as elevarmos, a redução de Quadros gentílicos é aconselhável...” (AHM, FGDB: cx. 595, nota n.º 1582/B/2). A circular n.º 7759/B2, de 20 de Novembro de 1948, expedida da DPACMS, no concelho da Beira, para todas as administrações das circunscrições, concelhos e intendências da província, comunicava a dificuldade do governo em pagar as remunerações ao elevado número de regedores existentes naquela altura conforme é atestado a seguir: “Com um tão elevado número de regedores como o actual dificilmente se lhes poderão pagar as remunerações.”

(AHM, FGDB, cx.595). Na linha de pensamento das razões financeiras talvez se justifique que os chefes de grupo de povoações, embora integrados no quadro dos auxiliares da administração civil, viriam a estar excluídos das remunerações atribuídas pelo governo colonial português, até pelo menos 1969 (AHM-ISANI, cx.55, folha 52).

Com efeito, inicia, em 1948, um longo e amplo processo de agrupamento das áreas das regedorias e grupos de povoações, previsto no art.º 84 do RAAC. Segundo a portaria n.º 7284, de 27/03/1948, e, sucessivamente reajustada, pelas portaria n.º 10836, de 26/02/1955, e a portaria n.º 13834, de 05/03/1960, o governo colonial português condiciona a atribuição das remunerações aos regedores, a um prévio agrupamento das regedorias e grupos de povoações, pelo que seriam a elas elegíveis os regedores que agrupassem dentro da sua área de jurisdição um número de contribuintes do imposto indígena igual ou superior a 500.<sup>37</sup> Este processo de agrupamento das divisões políticas tradicionais foi sendo imposta de uma forma meticulosa e cuidadosa, num meio prenhe de contestação já que se contrapunha ao plano da disposição política e administrativo-social tradicional. O administrador António C. de Freitas-Ferraz, da circunscrição de Mossurize, em 1948, informava a DPACMS que: “nenhum dos regedores aceita de bom grado a anexação” (idem, nota n.º 370/B/2, de 25/06/1948). Segundo o mesmo administrador, um dos regedores dissera, numa das “banjas” realizadas na altura em Mossurize, que o facto de existirem “nações” pequenas não justificava a sua anexação (idem). Este processo de concentração explica a redução das regedorias entre 1943 e 1963 na região em estudo, conforme depreende-se no quadro seguinte:

**Quadro 1:** Variação do número de regedorias

	1943	1963 <sup>38</sup>
Circunscrição de Búzi	41	15
Circunscrição de Sofala	27	12
Circunscrição de Mossurize	42	33 <sup>39</sup>

**Fonte:** *Fundo do Governo do Distrito da Beira (FGDB) - relação das regedorias dos anos 1943 e 1963.*

Paralelamente, a este processo foram distribuídas medalhas de “*Bons Serviços no Ultramar*” às lideranças tradicionais que dessem provas de mérito e dedicação aos serviços coloniais (AHM-FGDB, cx. 596, circular n.º 6055/A/20, da DPACMS, de 17/9/1947).

A fase da implementação dos agrupamentos das áreas nas circunscrições coincide também com o início das atribuições das penas de suspensão, prisão e deposição contra os regedores e chefes de grupo de povoações registadas na região. A série de processos administrativos, tendo como arguidos as lideranças tradicionais das circunscrições de Búzi, Sofala e Mossurize, revela que durante o período de 1943 a 1963 a acção destas lideranças contrapôs-se ao processo de concentração, bem como ao de servirem como estruturas de intermediação entre as autoridades administrativas coloniais e a população africana conforme vem plasmado no *Regulamento dos Auxiliares de Administração Civil* (RAAC). Com efeito, neste último aspecto, a informação n.º 22/1970, de 26 de Agosto de 1970, da Inspeção dos Serviços Administrativos (ISA), rotulada de confidencial revela que as lideranças tradicionais permitem e facilitam a infiltração de “*ideias subversivas*” na região em estudo e como meio de reverter a situação, aconselha a atribuição de uma remuneração mensal aos chefes

<sup>37</sup>A portaria n.º 7284 fixava também um máximo de 55 regedores elegíveis à remuneração para todo o distrito da Beira. Esta remuneração anual deveria ser atribuída aos regedores elegíveis em duodécimos, sendo 6600\$ para os dos distritos da Beira, Lourenço Marques e província do Sul de Save, e 4200\$ para os do distrito de Tete e províncias da Zambézia e Niassa. Mais tarde, a portaria n.º 13834, em 1960, fixaria uma tabela remunerativa, que alterava os valores: 2400\$ (até 100 contribuintes), 3000\$ (de 101 a 250 contribuintes), 4200\$ (de 251 a 500 contribuintes) e 6600\$ (mais de 500 contribuintes).

<sup>38</sup>Tomamos, neste caso, os dados de 1963, porque os dados dos anos subsequentes até 1970 não estavam disponíveis na altura.

<sup>39</sup>Este dado é referente ao recenseamento de 1966, segundo o inspector administrativo António A. S. Borges (ISANI/ISA, cx.54-AHM, Relatório da Inspeção Ordinária à Circunscrição de Mossurize, 1968, fls.27-28).

de grupo, conforme o recomendado no Relatório da Inspeção Ordinária à Circunscrição de Sofala de 1969, pelo inspector administrativo António A. S. Borges.

### Conclusão

A política de enquadramento colonial que recaia sobre as autoridades tradicionais moçambicanas, visava completar a montagem do aparelho administrativo colonial. O poder colonial reconhecia não poder efectivar um controlo político eficaz sem a integração das autoridades tradicionais. O poder colonial reconhecia assim a importância desta estrutura local. O estudo mostra que o enquadramento colonial em que as mesmas autoridades foram sujeitadas não impediu que assumissem um firme e decisivo protagonismo anti-colonial.

### Bibliografia

#### □ Documentação

1. Decreto-lei n.º 23229, de 28/12/1933 (Suplemento ao B.O. n.º 51)- *Reforma Administrativa Ultramarina*.
2. Decreto-lei n.º 31896, de 27/03/1942 (Diário do Governo, I Série- Número 47).
3. Decreto n.º 39858, de 13/11/1954.
4. Decreto n.º 18570, de 08/07/1930 (Em Substituição do Título V da Constituição Política da República Portuguesa), Imprensa Nacional, Lourenço Marques.
5. Portaria n.º 4941, de 12/12/1942 (B.O. n.º 49).
6. Portaria n.º 5639, de 29/07/1944 (B.O. n.º 31)- *Regulamento dos Auxiliares da Administração Civil*.
7. Portaria n.º 7284, de 27/03/1948 (B.O. n.º 13)
8. Portaria n.º 10836, de 26/02/1955 (B.O. n.º 9)
9. Portaria n.º 13834, de 05/03/1960 (B.O.)

10. Regulamento do Decreto n.º 15/2000, de 20 de Junho (Boletim da República de Moçambique, I Série, n.º 34, Agosto de 2000)

11. Fundo do Governo do Distrito da Beira (AHM)

Cx. 595:

- Circular n.º 7759/B/2, de 20/11/1948
- Nota n.º 1545/B/2, de 10/11/1947
- Nota n.º 1582/B/2, de 09/11/1947
- Nota n.º 4063/B/2, de 22/12/1948
- Nota n.º 370/B/2, de 25/06/1948

Cx. 596:

- Circular n.º 6055/A/20, de 17/09/1947
- Nota n.º 2061/B/2, de 31/03/1947
- Nota n.º 67/B/2, de 06/08/1949
- Cópia da Nota n.º 95/B/2, de 12/03/1947

Cx. 598:

- Cópia assinada na Secretaria da administração da circunscrição de Sofala, Nova Sofala, pelo substituto do secretário, Júlio Pereira Cardoso, 05/07/1951.

Cx. 598:

- Nota n.º 3456/B/2, de 20/06/1962
- Circular n.º 3543/B/2, de 15/06/1963

Cx. 122:

- Relatório de 01/07/1953
- Relatório de 24/10/1953
- Nota n.º 8402/4/11, de 06/06/1953
- Nota n.º 711/A/11, de 08/04/1958

12. Fundo da Administração Civil, Secção A, cx. 21 (Contém o *Processo de averiguações relativas às actividades do Núcleo Negrófilo de Manica e Sofala*, de Novembro de 1955).

13. ISANI/ISA (AHM)

- Cx. 47 - Relatório da Inspeção Ordinária à Circunscrição do Búzi, 1958 e de 1969.
- Cx. 54 - Relatório da Inspeção Ordinária à Circunscrição de Mossurize, 1968 - Ofício de 1967 (*ver* no Anexo deste Relatório).
- Cx. 55 - Relatório da Inspeção Ordinária à Circunscrição de Sofala, 1969 - Informação n.º 22/1970, de 26/08/1970 (*ver* Anexo deste Relatório).