

PALESTRA

**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA
COMPARADA.**

Profa. Dra. Idalina Maria Almeida de Freitas ¹

A presente investigação nasce a partir das experiências já iniciadas no Brasil frente ao campo de pesquisa em Ensino de História, o qual já venho desenvolvendo em torno de 4 anos enquanto coordenadora e docente na área de Estágio Supervisionado em História. Após a mudança de instituição, agora fazendo parte do corpo docente da UNILAB/Malês, percebo a necessidade de aprofundar tais discussões, pensando a articulação e a pesquisa em instituições de ensino superior em países da lusofonia. A Prioridade estabelece-se uma investigação de caráter bibliográfico, análise das produções didáticas lusófonas em abordagens por meio da literatura didática, estabelecendo contrapontos com o Brasil. Problematizando, no que tange aos seus conteúdos e narrativas², formas de abordagens sobre a História Africana, em tal recorte.

Mantem-se ainda o objetivo de compreender o contexto histórico de produção dos manuais escolares e seus usos didáticos no Ensino de História, pensando temáticas que envolvem os processos históricos em África e no Brasil. Por fim, um dos desdobramentos desta pesquisa, será avaliar as formas de interação destes materiais didáticos com o universo escolar no qual estão inseridos, no que concerne aos seus usos e alcance no processo de ensino-aprendizagem, como se orientam temporalmente por meio da aprendizagem histórica, construções de narrativas históricas por meio da literatura didática, práticas de leituras, diálogos entre historiografia e saberes escolares, pensando como essas questões se articulam na construção de identidades locais e atlânticas. Temos buscado uma atenção especial a nossas relações com a África, trata-se de uma aspiração antiga do Brasil, mas que nenhum outro governo levou a diante com tanta determinação.

Nessa empreitada, tem-se presentes nossos laços históricos, nossa condição de país com grande população de afrodescendentes e, também, outros esforços internos para a promoção da igualdade racial. A UNILAB veio reforçar esses laços de integração e

¹ Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira Campus dos Malês/Bahia.

² Como salienta Rusen, a narrativa é a face material da consciência histórica. Neste contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. Pela análise de uma narrativa histórica ganha-se acesso ao modo como seu autor concebe o passado e utiliza as suas fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à história. In Significados do Pensamento de Jorn Rusen para investigações na área da educação histórica. SCHUMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel, GARCIA, Tania. Curitiba: ed. UFPR, 2011. pp.12

cooperação. A introdução da licenciatura em História em 2016 no campus dos Malês, acompanhará essa trajetória, e nesse sentido, estabelecerá vínculos de cooperação entre os países parceiros da UNILAB e fortalecerá a compreensão das dinâmicas nas cidades do seu entorno. A intenção é estabelecer uma perspectiva comparada entre a produção didática moçambicana, angolana e brasileira, analisando, no que tange aos seus conteúdos, o modo como trabalham a História desses países e as relações históricas entre o Brasil e o continente africano. Por fim, um dos desdobramentos desta pesquisa, será avaliar as formas de interação destes materiais didáticos, formação docente em geral com o universo escolar no qual estão inseridos, no que concerne aos seus usos e alcance no processo de ensino-aprendizagem, empreendendo aqui novamente, um estudo comparativo em relação à realidade do recôncavo baiano.

A UNILAB, Universidade Federal criada em Redenção-CE, sob o escopo da cooperação Sul-Sul, iniciou suas atividades em 25 de Maio de 2011 e mantém, segundo as premissas de sua fundação, a missão institucional específica de formar profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos e Timor Leste, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Destaca-se nesse escopo, a entrada de alunos estrangeiros, oriundos dos países ditos parceiros. Em Maio de 2014, foi inaugurado um novo campus da UNILAB com os cursos de Letras e Bacharelado em Humanidades, na cidade de São Francisco do Conde, estado da Bahia. Trata-se de um grande desafio, mas também de parte de um processo que visa inserir a UNILAB em um espaço historicamente marcado pela presença africana: o recôncavo baiano, dando maior impulso ao projeto de integração Brasil-África.

As histórias de portugueses e africanos se encontram estreitamente ligadas entre si, pautadas durante séculos pela constituição de importantes redes de trocas comerciais, nas quais circulavam ouro, marfim, pedras preciosas, tecidos, sal, mandioca, milho, e, sobretudo escravos. Contatos que se iniciaram em empreitadas lusitanas à região norte da África por volta do primeiro quartel do século XV. Neste mesmo século, em meados dos anos 80 chegariam à região do Congo, para já nos primeiros lustros do século XVI, atingirem também o litoral índico, acompanhando as rotas em direção às Índias e estabelecendo feitorias em Sofala (1503), Quiloa (1505) e Moçambique (1507).

É mister destacar que os ventos atlânticos do alvorecer quinhentista, trariam os portugueses também ao Brasil, importante parceiro comercial que se ressentia de tudo o que se passava no continente africano. Em 1575, a fundação de Luanda traria estabilidade à

presença lusitana em terras africanas. Após diversos conflitos na região, Angola transformar-se-ia em posição estratégica no processo de consolidação do império marítimo português. O século XVII trouxe consigo a consolidação de relações comerciais que envolveriam Portugal, Angola e o Brasil. À época, a Holanda empreendeu duras investidas aos litorais africano e brasileiro, deflagrando, segundo Charles Boxer (2002): a verdadeira primeira guerra mundial, em um processo de expansão que se deu pelos sete mares e de fato uniu os quatro continentes (p. 120). O medo de perder a frutífera colônia africana ante a força da fúria holandesa, fez com que os portugueses se servissem de exércitos e governadores brasileiros no esforço maior de retomar o espaço perdido. Estes últimos atuaram com mão de ferro e se imiscuíram no lucrativo trato negreiro (ALENCASTRO: 2000, p. 247-325).

No tocante ao Brasil e a Angola, Alencastro (2000) apontou a íntima relação entre as duas colônias, separadas pelo Atlântico mas fortemente unidas pelo intenso comércio de mandioca (este sim nosso primeiro grande ciclo!), das moedas-concha, do tabaco, da cachaça, de escravos. O autor destaca a extrema dependência que o Brasil guardava das importações angolanas da mandioca e da cachaça. O cauri do Recôncavo comprava escravos, pagava os salários dos missionários jesuítas que traficavam em solo africano e inflacionava o mercado nativo, e o fumo de corda baiano manteve-se preferido por séculos na outra margem do Atlântico (p. 251-259). Nesse período de constante insegurança face às empreitadas dos holandeses às possessões portuguesas em Angola, o Brasil desempenharia um importante papel nas estratégias militares de proteção. A intervenção brasileira, segundo Alencastro (2000), traria grandes mudanças nas dinâmicas políticas africanas.

Dois episódios marcaram fortemente essas transformações: a conversão da Rainha Nzinga da Matamba e a Batalha de Ambuíla. Para o autor, os métodos de guerra empregados nas bandeiras da América portuguesa, trazidos por militares transferidos do Brasil, a partir da governança de Francisco Vasconcelos em 1635, foram fundamentais para a vitória das tropas sob o comando do administrador de Angola, André Vidal de Negreiros, entre os anos de 1661 a 1666, durante as guerras angolanas desse período (2000: 294). No decorrer dos séculos, essas relações se estreitaram ainda mais, assentadas no comércio de escravos, tornando-se a região centro-africana a maior fornecedora de mão de obra para as Américas durante todo o período de existência do tráfico. Outros povos europeus aportaram no continente africano antes do século XIX. Holandeses, franceses e britânicos, investiram, com maior ou menor sucesso, em empreitadas na costa ocidental africana, estabelecendo ali fortes e fortalezas, nos quais altercavam-se correntemente e que, no mais das vezes, trouxeram-lhes pouca ou nenhuma autonomia junto ao concorrido comércio costeiro.

Segundo Roquinaldo Ferreira (2010), essas ocupações se estabeleciam mediante disputadíssimos acordos comerciais e diplomáticos que deixavam os europeus à mercê dos povos africanos, uma vez que não garantiam qualquer poder local ou territorial e, inclusive, eram modificados à larga pelas populações locais, de acordo com seus interesses e as vantagens que lhes pudessem resultar (p. 487-491). É importante salientar-se que até meados do último quartel do século XIX, apenas as possessões portuguesas em Guiné, Angola e Moçambique, alguns fortes na Costa Ocidental e na contracosta, a Argélia, Lagos, os territórios boers da África do Sul e o Cabo da Boa Esperança, estavam em mãos europeias, e assim: imensos eram os espaços vazios no conhecimento que a Europa tinha da África (COSTA E SILVA: 2003, p. 64-65). Nesse sentido, os oitocentos trariam consigo uma inflexão às antigas relações entre os europeus e as diversas sociedades africanas, é o momento em que, segundo Costa e Silva (2003, p. 53): começam a integra-se, na comunidade mundial, ainda que de modo imperfeito, as nações africanas, até então fora das grandes rotas do caravaneiro e do navegador.

Essa integração, violenta e dolorosa, passou num primeiro momento, pela invasão do continente africano ao qual a idade mecânica impunha um novo papel a desempenhar. (Ki-Zerbo: 1991, p. 67). No tocante a Portugal, Pélissier (1997) afirma que este não soubera aproveitar a oportunidade de exclusividade nas relações com o interior da África que a sua longa permanência nas costas atlântica e índica lhe proporcionara, quer por falta de recursos ou por vontade política (p. 92-93). Dessa forma, uma efetiva colonização de Angola, Moçambique e Guiné- Bissau pelos portugueses, seria gradual e dar-se-ia apenas em meados do final do século XIX, sempre sob a pressão de seus congêneres europeus, que lhes queriam tirar as preciosas colônias e impunham agora a sua presença de modo muito mais contundente.

Na inflexão dessas relações, pautadas doravante pela consolidação do sistema capitalista, reside a estruturação de um processo de colonização assente no imperialismo que se prolongará pelo século XX. Fenômeno que traria profundas transformações nas dinâmicas intestinas do continente e no qual a imposição de uma cultura e educação ocidentais tornou-se instrumental teórico e peça essencial.

Os sistemas de ensino em África forma influenciados diretamente pelo colonialismo dos estados modernos europeus, a educação atuou como instrumentos de colonização e descolonização nos países africanos. A educação no contexto do colonialismo seguiu o modelo metropolitano, tendo como principal objetivo a formação de mão-de-obra barata e a

civilização dos “indígenas”³. No caso das colônias portuguesas em África, apesar de ser utilizada como instrumento de segregação e dominação, a educação foi mecanismo central dos movimentos de luta anticolonial. No decorrer dos processos de independência, tornar-se-ia ferramenta de construção de identidades nacionais, e, nesse contexto, o ensino de História seria essencial.

Tem-se como objetivo nesse texto, por meio da experiência do Ensino de História em Moçambique, promover uma reflexão acerca de manuais escolares produzidos pós reformulação na década de 1990 pelo governo moçambicano, em articulação com narrativas de práticas docentes de dois professores de história⁴. As narrativas expõem experiências de ensino, o que por sua vez nos permite tanto a análise das estruturas de ensino, quanto provocar primeiras reflexões em torno de temas em comum com os saberes ensinados no Brasil produzidos pelos manuais escolares e percebidos na prática docente.

Em Moçambique a educação pode ser descrita em três momentos: educação tradicional, colonial e pós-independência. Destinada aos “indígenas”, esses compunham grande parte da população, o ensino passou a ser condição para a elevação à categoria de assimilados (africano civilizado):

Torna-se, por outro lado, necessário distinguir entre cidadania originária e cidadania derivada (assimilação), atribuindo sempre ao termo cidadania o conteúdo que acima se indicou. A primeira nunca se perde, ao passo que a segunda pode ser retirada nos termos do art. 64.º de 5te Est. (Cf. Prof. Adriano Moreira, Administração da Justiça aos indígenas, 1955, pag. 118).⁵

Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam a11da a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicado do direito publico e privado dos cidadãos portugueses⁶.

Publicado em formato de manual e intitulado: “Organização do ensino indígena na Colônia de Moçambique”, definia em seu Artigo 1º que:

“o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e à si próprio”⁷.

³ Estatuto dos indígenas portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. José Carlos Ney Ferreira e Vasco Soares da Veiga, Lisboa, 1957.

⁴ Entrevistas com professores moçambicanos Cecília Avelino e Noé José na cidade de Maputo, Moçambique, 2015.

⁵ Estatuto dos indígenas portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. José Carlos Ney Ferreira e Vasco Soares da Veiga, Lisboa, 1957.p.13

⁶ Idem.

⁷ Biblioteca Nacional de Moçambique. Organização do ensino indígena na colônia de Moçambique. Governo Geral de Lourenço Marques. Referência: CDU37-37-316/R 1316, pp. 5-6.

Demorariam os portugueses, exatos dez anos para proceder à extinção do regime de indigenato, igualando-se, teoricamente, a partir de 1961, a condição social de africanos e portugueses. Nos processos pós-independência a Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique)⁸ se consolida dentro de seu viés de organização da educação, desmontando a estrutura de educação colonial, mudança comportamental, atuando na construção de unidade e identidades políticas em diferentes grupos.

A Frelimo insistiu na formação política dos seus cidadãos, embora obedecendo os padrões da modernidade, definindo a educação como principal arma para o desenvolvimento humano⁹. Modlane via na educação o único meio para lutar contra a situação de subjugação e constituir consciência sobre a situação real de Moçambique. A obra escrita por Modlane “Lutar por Moçambique” configura-se enquanto produção que segue tais inspirações:

“O livro cumpre o seu valor como instrumento de reflexão para uma historicidade do pensamento político moçambicano/africano, mantendo a actualidade de tópicos sobre a constituição da moçambicanidade, da libertação e da emancipação dos moçambicanos no quadro do sistema-mundo (...) A Coleção “Nosso Chão” preparou a terra, trouxe o adubo, as alfaias, a “previsão metereológica” cabendo, pois, ao leitor encontrar a forma mais engenhosa de fazer medrar as riquezas de Modlane, como figura histórica e sobretudo como ensaísta, nos propõe outras colheitas de novos saberes a desvendar...”¹⁰

Ensino de História e Literatura Didática

Em Moçambique, o ensino primário divide-se em dois graus: o ensino primário do 1º grau que responde às primeiras cinco classes/séries e o ensino primário do segundo grau vai da 6ª à 7ª classes. A 7ª classe é o terminal desse ensino, e dá acesso ao secundário, comercial, industrial e acesso ao mercado de trabalho. O Ensino secundário compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes, e o Ensino Pré-universitário contempla a 11ª e 12ª classes. O termo classe é usado em Moçambique sendo equivalente a série no Brasil. Tanto no Ensino primário do 1º e 2º graus, como no Ensino Secundário também no 1º e 2º graus, a disciplina História é trabalhada.

Por meio de relatos de dois professores moçambicanos atuantes em uma escola que no nosso entender podem ser tidas como privadas pois não pertencem ao Estado, no entanto, essas escolas recebem um variado grupo de estudantes, muitos deles bolsistas e em condição

⁸ A Frente de Libertação de Moçambique, FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de Junho de 1962, com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

⁹ BASÍLIO, Guilherme. O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana. Tese de Doutorado em Educação - Currículo, São Paulo: PUC, 2010.

¹⁰ MODLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique, Maputo: Coleção Nosso Chão, 1995. Pós-fácio de Alexandrino José, pp. 172-173.

social vulnerável. Os professores relataram algumas impressões sobre o Ensino de História em um contexto específico: a região norte de Maputo, capital de Moçambique. A professora Cecília Avelino é formada pelo Instituto de Formação de Professores Primários da Universidade Pedagógica de Moçambique¹¹, concluiu o curso regular em Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e conta que nessa formação a História é ensinada a partir da perspectiva geográfica, conhecimento de mapas, regiões, dando ênfase “*só a história do continente africano*”¹².

A abordagem das aulas é através da divisão, em regiões: África Austral, Oriental, Central, Ocidental e Norte. É na África Austral que situa-se Moçambique, a professora destaca que dentre outros temas, a questão da fixação das populações na África Austral, grupos Bantu, atividades econômicas, progresso e religião, etc. A docente diz que a mesma abordagem descritiva é utilizada para outros espaços do continente, e salienta também a perspectiva de ensinar uma história que pontue a interferência de outros povos para o continente, como os árabes por exemplo.

Encontra-se também na 6ª classe, conteúdos referentes à escravidão, segundo Cecília: “*fala-se em Angola e Moçambique, como eram obtidos, transportados e trabalhos no local de chegada*”¹³. Pensando sobre o passado colonial que permeia as aulas de História nesse nível de ensino, é interessante perceber o processo de aprendizagem das crianças envolvidas, segundo a docente: “*as crianças sabem que quando falam de Portugal, remetem ao passado colonial*”¹⁴, na sua interpretação a aprendizagem desse passado faz surgir algumas vezes conflitos, com crianças brancas dentre outras.

O Ensino de História nesse contexto atravessa dimensões temporais e cria outras experiências no presente, tendo como centralidade o fato histórico. Essas impressões que a priori são contextualizadas no fato passado, incidem fortemente sobre demandas sociais do presente, disputas de memórias individuais e coletivas, assentamentos de discursos e práticas.

No segundo relato encontra-se o professor Noé José que é formado em História, também na Universidade Pedagógica de Moçambique. O docente leciona 7º (Ensino Primário), 8º, 9º, 10º (Ensino Secundário Geral do Primeiro Grau), 11º e 12º (Secundário

¹¹ A Universidade Pedagógica é uma instituição pública de ensino superior, mantida pelo governo de Moçambique. Como universidade, foi a primeira e é a única pública totalmente vocacionada para a formação de professores no país.

¹² Entrevista Cecília Avelino.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

Geral do Segundo Grau) classes. Por meio de sua narrativa de sua experiência no Ensino de História nos informa:

“7º classe já são com vários continentes, já esta a descolonização, formas de abordagens a partir da localização geográfica partindo para a história, 8º classe – civilizações antigas, 9 classe – história universal, feudalismo, mercantilismo, vantagens e desvantagens, revoluções, último capítulo a conferência de Berlin, 10º classe – história universal das guerras, revolução russa, crises econômicas, continente africano no período de descolonização, década de 50 – movimentos nacionalistas, guerra fria, 11º classe – descolonização do continente africano, volta a abordar um pouco da 7º classe, historiografia europeia, eurocentrismo, base para análise (será que foi bom ou não?), 12º classe – historiografia de Moçambique – colonialismo em Moçambique – bantus na África Austral, forma superficial, exploração portuguesa, (se foi bom ou não), depois na situação atual de independência...¹⁵.

Sobre os processos de escolha dos manuais didáticos, o docente expõem:

“até a 7º classe o governo escolhe um dentre outros manuais (...) as editoras mandam os livros e o ministério faz um concurso, o ministério publica a escolha e os professores escolhem, quais manuais são convenientes de acordo com o programa da escola, ainda não vi nenhum manual que aborde bem o programa...”¹⁶,

Tomando por base a sua prática o professor também afirma “*fazer os cruzamentos de outras fontes, de acordo com as abordagens dos livros*”, relata que os manuais não aprofundam muito e alerta que há muito trabalho de pesquisa que precisa ser realizado a “*partir da própria África*”, utiliza as obras do historiador Joseph Ki Zerbo em suas aulas e destaca a importância da pesquisa histórica e da historiografia na produção dos saberes ensinados em História. Ainda sobre os manuais didáticos, os relatos informam que o governo distribui até a 7º classe, levando muitos professores a utilizarem materiais e manuais variados, não necessariamente da mesma coleção ou editora, podem ser vários tipos de livros. Porém mesmo com a escassez nesses níveis de ensino de manuais didáticos, os mesmos quando disponíveis são seguidos nas aulas, os docentes julgam o livro uma base importante e acrescenta o uso de “*textos de apoio*”.

Em relação à conteúdos que façam alguma menção ao Brasil, o professor destaca que na 9º classe se fala sobre o Brasil na dinâmica do “*comércio triangular*”, realça a narrativa do continente africano como fonte de mão de obra escrava para as Américas e inclui o Brasil. Nos manuais pesquisados podemos perceber o que sobressai na fala do professor:

¹⁵ Entrevista Noé José.

¹⁶ Idem.

Cronologia da Expansão Portuguesa

1498 – Vasco da gama chegava à Índia, tendo aportado antes em Moçambique

1500 – Pedro Álvares Cabral chegava ao Brasil

(...) Ciclo dos escravos

(1750-1900) – A partir de meados do século XVIII, a procura de escravos ultrapassou a do ouro e a do marfim. O tráfico de escravos teve três etapas a saber: antes de 1750: comércio menos intenso com os escravos, sendo enviados para as ilhas francesas do Índico; 1750-1842: período alto do tráfico de milhar saem anualmente para as plantações e minas da América (Brasil); 1842: (abolição oficial em Moçambique), fim do tráfico clandestino. Os escravos saíam principalmente pelos reinos afro-islâmicos da costa, tendo como destino as ilhas francesas no Índico.¹⁷

Na 11^o e 12^o classes, segundo ele, volta-se a se falar mais sobre a escravatura, o que na sua experiência estabelece conexão com o tema das relações raciais, tema complexo e cheio de nuances no contexto africano, ele diz que “o moçambicano conhece muito o Brasil”¹⁸. José Noé retoma a questão da escravidão para falar do Brasil, sobretudo quando ressalta os Prazos no conteúdo de História, em dois manuais diferentes encontramos as seguintes definições para a dinâmica portuguesa no contexto colonial em África:

“Os Prazos da Coroa, tão ligados a fortuna dos afro-portugueses, constituíram-se uma das características que mais marcou a história de Moçambique. As suas origens remontam ao século XVI, mas eles só seriam abolidos, formalmente nos anos 30 do século XX. Durante todo este período constituíram-se uma das instituições mais visíveis no vale do Zambeze.”

Os prazos eram terras doadas, conquistadas, compradas ou simplesmente cedidas no vale do Zambeze pela Coroa Portuguesa¹⁹

A questão dos Prazos é abordada pela historiografia com ênfase nos estudos africanos e destaca que o Conselho Ultramarino era instituição que tutelava o processo de concessão de terras sesmariadas no Brasil e que a legislação pensada para o Prazos em Moçambique adotou as mesmas normas legais²⁰.

Compreende-se o “ensinado” como um espaço-tempo composto por múltiplas forças²¹. Nesse sentido vale destacar que aliado aos professores, a dinâmica de produção didática

¹⁷ Livro História 9^o classe – Salvador Agostinho Sumbane, Capítulo – Formação do Sistema Capitalista Mundial (séculos XV – XVIII), 2008, Texto Editores Ltda. pp. 19

¹⁸ Entrevista Noé José.

¹⁹ Livro História 12^o classe – Carlos Musa – Capítulo - Os estados de Moçambique e a Penetração Mercantil Estrangeira, 2008, Texto Editores, Ltda. pp. 59; Livro História de Moçambique, de África e Universal. Manual de Preparação para o Ensino Superior. 10^o à 12^o classes, Dionísio Calisto Recama, Plural editores, 2006.

²⁰ RODRIGUES, Eugênia. As donas de prazos do Zambeze. Políticas imperiais e estratégias locais. In RODRIGUES, Eugênia, Portugueses e Africanos nos Rios de Sena. Os prazos da Coroa nos séculos XVII e XVIII, Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Doutorado em História, 2002.

²¹ AZEVEDO, Patrícia. A produção de sentido na História Ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço. In Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

adquire lugar de valor nesse processo, assim como a historiografia produzida em espaços acadêmicos. Deve-se refletir que o livro permeia e dá suporte a uma intencionalidade de história ensinada. E de que forma essas relações adquirem sentido na aprendizagem histórica?

O conhecimento sobre o Brasil segundo tanto a narrativa do professor quanto de alunos africanos angolanos, moçambicanos, guineenses, são tomenses e cabo-verdianos no espaço da Unilab/Malês, é bastante veiculada a partir de telenovelas e/ou outros instrumentos na dimensão pública da História, muito embora tenha-se também conhecimento dos laços históricos permeados pelo colonialismo. O professor em sua fala lamenta ser por meio da escravidão, uma das formas de “*recuperar*” as relações com o Brasil e demonstra sua associação também por meio das telenovelas, fazendo com que os estudantes percebam por meio de características físicas (o professor ressalta as pessoas negras que porventura aparecem nas novelas), o quanto nos assemelhamos. Outra informação interessante que nos concebe refletir sobre a construção dos saberes ensinados em História, é a prática de relacionar o conteúdo ensinado, especialmente a escravidão, com relatos orais, nesse contexto os dois professores entrevistados afirmam que os alunos “*quando chegam em casa tem a oportunidade de questionar os seus avós, tem a vantagem de ouvir o que os pais e avós tem a dizer sobre o tema, as aulas se constroem nesse contexto*”²². Os sentidos de tais relatos também permeiam a construção do aprendizado em História.

Isso permite evocar em outra situação, a partir de algumas falas e reflexões de alunos no cotidiano das aulas de História no espaço da Unilab/Malês, experiências articuladas a narrativas pessoais ou de grupos específicos, construções identitárias em contextos lusófonos apontando que ainda é importante pensar como o ensino e a aprendizagem em história no tempo presente, remete a uma construção de suas próprias histórias pela ótica de um passado colonial.

O passado realmente está distante do presente, guardado num “arquivo fixo” ou adquire ressonância no universo de experiências socioculturais de professores e alunos? Nesse sentido, por mais que alguns fatos e eventos narrados nos livros didáticos não se refiram a um “tempo vivido”, múltiplas memórias e experiências no tempo presente podem ser interpretadas a partir desse movimento de refletir sobre esse tempo, identidades de classe, raciais, experiências de lutas, etc. Para esse viés de análise é interessante observar o que os estudantes pensam sobre as aulas de História.

²² Entrevista Cecília Avelino.

Tais temas e suas formas de abordagens, nos levam a uma questão maior e crucial, qual seja a de percebermos que as narrativas históricas criadas na perspectiva de um saber escolar são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história, por sua vez interfere nas concepções de uma história da África contemporânea. Perceber como são construídas essas narrativas por meio de manuais escolares e práticas de leituras que os professores implantam em sala de aula, são fundamentais para ampliarmos o debate na área da pesquisa e do ensino em história.

O contato direto com as demandas cotidianas de estudantes em formação docente na universidade, as dinâmicas dos estágios supervisionados nas escolas públicas, me fazem pensar como se dão os processos de ensino e aprendizagem, articulando a noção de temporalidades históricas, nos levando a estabelecer conexões entre a história ensinada e a sua realidade com forte preocupação de que ela lhe sirva como instrumento para o entendimento das sociedades no seu tempo.

No Brasil, em relação as formas e estratégias de implementação da lei 10.639/03 nos espaços acadêmicos e escolares, percebe-se que ainda existem muitas lacunas, sobretudo quando pensa-se no continente africano ou em “africanos” como um bloco homogêneo. O desconhecimento da geografia do continente, das especificidades dos países e suas trajetórias históricas, dentre outras questões, levam a ensinar e aprender sobre história da África numa perspectiva que “*privilegia o cultural*”²³ ou a partir da Europa por meio do Imperialismo e a colonização em África.

Sobre o caráter das construções de manuais escolares e suas reformulações, os professores apresentam as mudanças que ocorreram na década de 90 no plano dos conteúdos a serem trabalhados, tendo a perspectiva de uma África contemporânea situada no plano da História Universal. Entre os anos de 1990 e 1995 reformulou-se os conteúdos de História, segundo os professores: “*diminui-se mais as questões políticas, diminui-se a história específica da África*”²⁴. Nesse sentido, pode-se perceber de acordo com Basílio²⁵, a busca por uma construção de identidade universal a partir das identidades locais, resultado das interações entre Estados e instituições globais. Nos manuais didáticos, os usos políticos e históricos na constituição de uma identidade moçambicana passa a ser fruto da coexistência e entrelaçamentos entre o local e o universal. As mudanças no conteúdo que se abre para a

²³ SOUZA, Marina de Mello. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África. In Revista História Hoje, v. 1, p 17-28, 2012.

²⁴ Entrevista Noé José.

²⁵ BASÍLIO, Guilherme. O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana. Tese de Doutorado em Educação-Currículo, São Paulo: PUC, 2010.

história mundial direciona para essa interpretação, a de uma abertura a partir do capitalismo e acordos de cooperação internacionais. As mudanças do ponto de vista da educação e do ensino de história refletem-se também na produção de manuais escolares e nas práticas docentes que se reinventam. Estudar o Ensino de História da África no próprio continente, permite um “encontro” com o passado, intrincadas por outras “marcas” do tempo expostas pela mídia, família, sociedade, desse modo os alunos precisam desenvolver estruturas históricas que o permitam orientação no tempo, pensando uma aprendizagem satisfatória.

Nesse contexto perceber como os manuais didáticos atuam nesse processo - elaboração e práticas de uso – bem como os professores se apropriam em aulas, desses materiais, nos permite pensar se há uma preocupação com a reflexão do aluno sobre a sua identidade, compreensão sobre si mesmo e seu entorno no presente e não somente reproduzir fatos históricos, a partir de uma tradição disciplinar estabelecida.

Tendo como recorte os espaços lusófonos, pode-se contribuir para potencializar a compreensão das ferramentas de construção do passado, podendo resignificar a história da África aqui aprendida e ensinada, que por sua vez denota representações dessa história nas narrativas de experiências históricas afro-brasileiras. O conhecimento sobre o continente africano, localização geográfica, diversidade linguística, perspectivas sobre identidades, pode incidir nas construções das consciências históricas e diferentes apropriações da História entre alunos africanos e brasileiros, nesse novo movimento via Atlântico, mas isso será assunto para outro artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENCASTRO, Luis Felipe de. **O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul séculos XVI e XVII**. Cia das Letras, 2000.

AZEVEDO, Patrícia. **A produção de sentido na História Ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço**. In Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2014.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Moçambique: Universidade Pedagógica de Moçambique; São Paulo: PUC-SP, 2006. Dissertação.

BENOT, Yves. **Ideologias das independências africanas**. Luanda: INALD, 1968. Volumes I e II.

BOAVIDA, Américo. **Angola: cinco séculos de exploração portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BOXER, Charles. **O Império Marítimo português, 1415-1825**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BRUNSWIC, Etienne e HAJJAR, Habib. **Planificação do desenvolvimento dos livros escolares para o ensino primário na África: relatório de um seminário do IIPE**. Paris: IIPE/UNESCO, 1992. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091900poro.pdf>.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CASTIANO, José P., NGOENHA, Severino E. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Publifix, 2013.

CHOPPIN, Alain. 2002. **O historiador e o livro escolar. História da Educação**. Pelotas. n. 11, abr. 2002. p. 5-24.

HOFISSO, Narciso. **História - 6ª Classe. Maputo: República Popular de Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1987.

FERREIRA, Roquinaldo. **A primeira partilha da África: decadência e ressurgência do comércio português na Costa do Ouro (ca. 1637 ca. 1700)**. *Varia hist.* [online]. 2010, vol.26, n.44, pp. 479-498.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra. Vol. II**. Publicações Europa-América, Lisboa, 1991, p. 67.

MARGARIDO, Alfredo. **A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2000.

MONDLANE, Janet Rae. **Janet Rae Mondlane (depoimento 2009)**. Rio de Janeiro. CPDOC/FGV; LAU/IFCS/URFJ/ISCTE/IUL;IIAM, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade**. In: *Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. Memória del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. San Luis Potosí, CD-ROM, 2003.

MUSCALU, Ivana Pansera de Oliveira. **Donde o ouro vem: Uma história política do reino do Monomotapa a partir das fontes portuguesas (século XVI)**. São Paulo: FFLCH/USP, 2009. Dissertação.

NEGRÃO, José. et. alii. **A História da minha pátria 5ª Classe**. Maputo: República Popular de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1986.

NEWITT, Malyn. **História de Moçambique**. Lisboa: Edições Europa-América, 1995.

NORÉ, Alfredo e ADÃO, Áurea. **O ensino colonial destinado aos indígenas de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo**. *Revista Lusófona de Educação*, número 001, pp. 101-126, 15/07/2015 02:07:05 PM Página 8 de 15/2003.

PÉLISSIER, RENÉ. **História das Campanhas de Angola Resistência e Revoltas 1845-1941**. Editorial Estampa, Lisboa, 1997.

SANTOS, Patrícia Teixeira. **Reflexões sobre o ensino colonial em África: trajetórias da instituição escolar no antigo Sudão (1889-1952)**. Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 139-155, 2012.

SERRA, Carlos (org.). **Identidade, moçambicanidade, moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1998.

SILVA, Alberto Costa e. **A enxada e a lança. A África antes dos portugueses**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SITOE, Lucas António. **Ensino da História no 1º Grau da Escola Primária em Moçambique: o caso de Maputo Cidade, 1975-1995**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000. Monografia, p. 38.

SOUZA, Marina de Mello. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de História da África**. In Revista História Hoje, v. 1, p 17-28, 2012.