



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

GERSON ZACARIAS MASSINGUE

**A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia  
Marxista-leninista da Frelimo no Ensino de História**

GOIÂNIA - GO  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Gerson Zacarias Massingue

#### 3. Título do trabalho

A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista da Frelimo no Ensino de História

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Professor do Magistério Superior**, em 06/03/2026, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gerson Zacarias Massingue, Discente**, em 06/03/2026, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5956649** e o código CRC **C98BFF07**.

---

GERSON ZACARIAS MASSINGUE

**A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia  
Marxista-leninista da Frelimo no Ensino de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em História..

Área de concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades

Orientador(a): Dr. Breno Mendes

GOIÂNIA  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Massingue, Gerson Zacarias  
A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista da Frelimo no Ensino de História [Manuscrito] / Gerson Zacarias Massingue. - 2026.  
185 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Breno Mendes  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2026.  
Anexo.  
Apêndice.  
Bibliografia.  
Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Ideologia Marxista-leninista; Liberalismo; Ensino de História; Representação..

I. Mendes, Breno, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata nº **005/2026** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **GERSON ZACARIAS MASSINGUE**, que confere o título de **MESTRE em História**, na área de concentração em **Culturas, Fronteiras e Identidades**.

Ao/s **cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**, a partir da(s) **13h00min**, em **formato híbrido** (por videoconferência e na Sala de Defesas do PPGH - Prédio de Humanidades I), realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista da Frelimo no Ensino de História”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Breno Mendes (PPGH/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Thiago Henrique Mota (University of California/UC-Santa Cruz)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (PPGH/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Breno Mendes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Coordenador de Pós-Graduação**, em 06/03/2026, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Professor do Magistério Superior**, em 06/03/2026, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 06/03/2026, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5956600** e o código CRC **953CB027**.



## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação *in memoriam* à mãe, Rita Mabalane Zucule, que faleceu em 15 de Outubro de 2023, no mesmo dia em que recebia notícia de que viria ao Brasil para realizar o curso de História na UFG. Sua lembrança permanece como fonte de inspiração e força em minha trajetória acadêmica e pessoal.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, a confiança e o carinho de muitas pessoas e instituições que marcaram profundamente esta caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que aceitou o desafio de vir ao Brasil para que eu pudesse realizar os estudos. O sacrifício e a presença de vocês foram o alicerce que sustenta cada etapa desta jornada.

À UFG e ao GCUB, pela oportunidade concedida ao me selecionar para esta vaga, e à CAPES, cujo suporte financeiro tornou viável a materialização desta pesquisa. Sem essa bolsa, este propósito não ter-se-ia concretizado. À FAPEG, pelo auxílio instalação, que foi essencial nos primeiros dias em Goiânia, oferecendo segurança e acolhimento para que eu pudesse iniciar meus estudos.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Breno Mendes, que desde o primeiro contato em Moçambique esteve presente com generosidade e dedicação. Sua recepção no aeroporto Santa Genoveva, o acompanhamento constante, a preocupação com cada etapa do trabalho de campo e o espírito democrático e tolerante foram fundamentais para meu aprendizado e crescimento acadêmico e materialidade deste trabalho.

Aos professores que tive o privilégio de acompanhar em disciplinas, deixo meu reconhecimento e agradecimento: Professora Dr. Cristiano Nicolini, Professora Dra.<sup>a</sup> Sônia Magalhães e Professora Dr.<sup>a</sup> Heloisa Capel, cujas reflexões sobre História local e interpretação de imagens enriqueceram esta pesquisa através da disciplina História e História Local: Identidades, Memórias e Potencialidades de Pesquisa; Professor Dr. Luiz Sérgio Duarte da Silva, cuja disciplina de Teoria da História e Pós-estruturalismo me desafiou intensamente, mas também me abriu novos horizontes teóricos; Professora Dr.<sup>a</sup> Cristina de Cássia, pela disciplina de Métodos e Técnicas de Investigação Histórica, que me deu clareza sobre as normas de ABNT de produção científica; a Professora Dr.<sup>a</sup> Raquel Campos, Professora Dr.<sup>a</sup> Valéria Bezerra e Professor Dr. Sébastien Rozeaux pela disciplina Estudos Temáticos de Literatura, História e Sociedade, que me instigaram com desafios que se revelaram preciosos para este trabalho, e a todos os colegas dessas turmas que partilhamos juntos os momentos de aprendizagem, o meu muito *kanimambu*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Significa “obrigado” em língua Changana, falada na zona sul de Moçambique.

Ao professor Cristiano Nicolini, registro um agradecimento especial. Sua atenção desde minha saída de Moçambique, o apoio nas questões burocráticas, o acolhimento em Goiânia e a dedicação no estágio supervisionado na escola Municipal João Braz com turmas de graduação foram gestos que ultrapassaram a sala de aula e se transformaram em verdadeira amizade e inspiração.

À banca de qualificação, composta pelo Professor Dr. Thiago Mota, Professor Dr. Cristiano Nicolini e Professor Dr. Breno Mendes, agradeço pelas contribuições que iluminaram caminhos antes obscuros e abriram horizontes decisivos para esta pesquisa.

Ao PPGH/UFG, pela estrutura e apoio contínuo, e à secretaria do programa, à Cintila, Marco Aurélio, Flaviana, Margarida e tantos outros, que estiveram sempre prontos a ajudar.

À Secretaria das Relações Internacionais, à comunidade de estudantes internacionais, pela partilha de experiências culturais, e em especial à comunidade moçambicana, que me fez sentir em casa mesmo estando longe.

À diretoria das escolas secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana, aos delegados de disciplina de História e, sobretudo, aos professores e alunos entrevistados, minha gratidão sincera. A coragem de vocês em compartilhar suas vozes, mesmo diante de riscos, deu vida a esta pesquisa. Aos que recusaram participar, também agradeço, pois suas posições ajudaram a compreender melhor os desafios da docência e de ser moçambicano neste período.

Por fim, agradeço aos professores que participaram do Fórum Goiano de Pesquisa, cujas reflexões e considerações foram decisivas para o alinhamento teórico e metodológico deste trabalho.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta pesquisa, deixo meu agradecimento mais profundo e emocionado. Este trabalho é fruto de uma construção coletiva, e cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada partilha de conhecimento se transformaram em pilares que sustentaram esta trajetória.

*“Infelizmente, não vou poder dar a entrevista. O material o meu colega deixou no sector pedagógico com a Chefe Sara. Não vou dar por ser um tema que o acho polémico, tendo em conta que os currículos assim como os livros escolares, há um peso político. Não tenho bases para contrariar isso. Sorry qualquer coisa”.*

**Professor (a) Paulo (a) Zavale**

## RESUMO

Esta dissertação parte das raízes históricas da influência do pan-africanismo, negritude e apoio da URSS à luta pelas independências africanas, isso para entendermos as opções ideológicas da Frelimo que se consolidam na década de 1970, no âmbito da fulvoscência do socialismo africano. Esta pesquisa realiza uma análise crítica da presença e dos efeitos da ideologia marxista-leninista no ensino de História em Moçambique, investigando como os seus traços residuais continuam a moldar currículos e metodologias no período liberal (1990 a 2023), baseia-se na verificação da representação dessa ideologia nos recursos didáticos e nas práticas pedagógicas atuais. Com base em análises bibliográficas e do trabalho de campo feito nas escolas secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana, o estudo evidencia tensões entre narrativas oficiais e perspectivas plurais da história oficial. Ao mesmo tempo, propõe abordagens pedagógicas inovadoras que promovem uma visão mais equilibrada, crítica e inclusiva da história de Moçambique, valorizando a diversidade de narrativas que compõem o tecido social do país neste período liberal. Assim, a dissertação não apenas ilumina os mecanismos de permanência da ideologia marxista-leninista no ensino de história, mas também oferece caminhos viáveis para a construção de uma educação histórica dialógica com o pluralismo e os desafios contemporâneos.

**Palavras-chave:** Ideologia Marxista-Leninista; Liberalismo; Ensino De História; Representação.

## **ABSTRACT**

This dissertation draws on the historical roots of Pan-Africanism, negritude and the USSR's support for the struggle for African independence to understand the ideological choices made by Frelimo, which consolidated in the 1970s amid the rise of African socialism. This research conducts a critical analysis of the presence and effects of Marxist-Leninist ideology on history teaching in Mozambique, investigating how its residual traces continue to shape curricula and methodologies in the liberal period (1990 to 2023), based on the verification of the representation of this ideology in current teaching resources and pedagogical practices. Based on bibliographic analyses and fieldwork carried out in the Francisco Manyanga, Josina Machel and Polana secondary schools, the study highlights tensions between official narratives and plural perspectives of official history. At the same time, it proposes innovative pedagogical approaches that promote a more balanced, critical and inclusive view of Mozambique's history, valuing the diversity of narratives that make up the society of the country in this liberal period. Thus, the dissertation not only sheds light on the mechanisms of the permanence of Marxist-Leninist ideology in history teaching, but also offers viable paths for the construction of a historical education that is dialogical with pluralism and contemporary challenges.

**Keywords:** Marxist-Leninist Ideology; Liberalism; History Teaching; Representation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Unicidade e centralismo do sistema educativo.....	105
<b>Imagem 1:</b> Capa do livro de História da 12ª classe.....	111
<b>Imagem 2:</b> Obra Redenção de Cã de Modesto Brocos.....	113
<b>Imagem 3:</b> Representa os tipos de fontes no livro didático.....	125
<b>Imagem 4:</b> Representa o Museu da revolução como lugar onde pode ser encontradas as fontes materiais.....	126
<b>Imagem 5:</b> Representa como as diferenças no partido Frelimo eram interpretadas.....	126
<b>Imagem 6:</b> Arrumação dos conteúdos e sua relação com as imagens de Eduardo Mondlane e Josina Machel.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANC	African National Congress (Congresso Nacional Africano)
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
CONP	Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas
DINAME	Distribuidora do material Escolar
DTI	Departamento do Trabalho Ideológico
EN	Editora Nucleus
ESG	Ensino Secundário Geral
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de Goiás
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GCUB	Grupo de cooperação Internacional de Universidades Brasileiras
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
MANU	Mozambique African National Union
MEC	Ministério da Cultura
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OMM	Organização da Mulher Moçambicana
PAIGC-	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PCES	Plano Curricular do Ensino Secundário
PPI-	Plano Prospectivo Indicativo
RDA-	República Democrática Alemã
RENAMO-	Resistência Nacional Moçambicana
SNE	Sistema Nacional de Educação
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
UDENAMO	União Democrática Nacional de Moçambique
UNAMI	União Nacional Africana de Moçambique Independente
UP	Universidade Pedagógica
RDC	República Democrática do Congo

## SUMÁRIO

<b>0. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>I PARTE – ANÁLISE TEÓRICA</b> .....	20
<b>I CAPÍTULO: DISCUSSÃO TEÓRICA DOS CONCEITOS ORIENTADORES DO TRABALHO</b> (Ideologia, Marxismo-leninismo e Materialismo Histórico). .....	20
1.1. Ideologia-discussão teórica.....	21
1.2. Os teóricos marxistas e o conceito de Ideologia.....	25
1.4. Karl Marx e o Materialismo Histórico: A base teórica para a transformação social .....	33
1.4.1. Análise teórica do Marxismo-leninismo.....	35
<b>II PARTE – NACIONALISMO AFRICANO E EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA EM MOÇAMBIQUE</b> .....	40
<b>I CAPÍTULO-ÁFRICA: PROCESSO DE INDEPENDÊNCIAS E ADOÇÃO A IDEOLOGIA MARXISTA-LENINISTA</b> .....	40
<b>II CAPÍTULO: PROCESSOS E CONTORNOS DA EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA</b> (1975-1990).....	52
2.1. Nacionalização da educação e o projeto de formação de homem novo.....	54
2.2. A educação entre a transição de uma economia planificada para liberal. ....	72
<b>III CAPÍTULO - O ENSINO DA HISTÓRIA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA ATÉ 1990</b> (Primeira República) .....	77
3.1. O ensino de história em Moçambique na primeira república .....	77
<b>III PARTE- ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO LIBERAL</b> (Segunda República) .....	88

<b>I CAPÍTULO – A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO LIBERAL</b> (Segunda República) .....	89
1.1. A representação da história nos programas da segunda República .....	89
1.2. Os programas e o ensino de História.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS.....	140
<b>APÊNDICES A: Fotos que representam a carga ideológica nos espaços urbanos de Maputo</b> .....	149
<b>APÊNDICES B- Fotos das atividades de campo</b> (Escola secundária Polana, Josina Machel e Manyanga .....	152

## 0. INTRODUÇÃO

*A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum* (Adichie, 2019, p. 13). Essa reflexão da feminista Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie ajuda-nos a evidenciar o poder das narrativas na construção da realidade social. Assim como a história única, limita a compreensão da diversidade humana, a ideologia atua como um filtro que organiza, seleciona e naturaliza determinadas percepções e visões do mundo. Ao longo da história, diferentes ideologias moldaram sociedades, legitimaram práticas políticas e influenciaram também a educação e a história em particular e criaram o “estado de exceção” (Agamben, 2004). Daí, no estudo da ideologia é necessário adotar estratégias para melhor compreender o seu desdobramento, por isso esse trabalho faz um jogo na temporalidade dentro do tripé (passado, presente e futuro): ligando um passado recente (história da primeira república de Moçambique) com a recente (história da segunda república de Moçambique), recuando estrategicamente (pan-africanismo, negritude, etc.), com o propósito de “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 2005, p. 70), por isso, colocamos como proposta temática para a nossa reflexão: “A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista da Frelimo<sup>2</sup> no Ensino de História”.

A construção deste trabalho passou por diversas reformulações desde sua origem. Inicialmente, a primeira proposta estava centrada na educação infantil em Moçambique, no entanto, após diálogo com meu orientador, constatamos que essa temática não se enquadra às linhas de pesquisa do PPGH/UFG, e logo pensei que na licenciatura havia refletido sobre os programas de ensino de forma exclusiva. Daí, agora pensamos em estudar os recursos didáticos usados nas escolas, e buscar insights sobre o ensino de história. O estudo urbanístico da cidade de Maputo surgiu de forma espontânea e empírica, durante minhas visitas às escolas Josina Machel, Francisco Manyanga e Polana. Ao transitar pelas ruas e avenidas da cidade entre uma escola e outra, observando os materiais didáticos utilizados, percebi que o espaço

---

<sup>2</sup> Na sequência da polarização da sociedade Brasileira (esquerda e direita), onde a esquerda brasileira não se revê naquilo que abordo e crítico aqui, coloquei “marxismo-leninismo da Frelimo” para diferenciar da ideologia marxista-leninista propriamente dita, e fazer sentido aos leitores que se identificam com os partidos de esquerda, que a nossa crítica não é à ideologia marxista-leninista no seu todo mas sim à Frelimo camuflada no Marxismo-leninismo, digo isso uma vez que tem elementos próprios incomuns que a Frelimo incorporou que os partidos da esquerda talvez não se identificam com eles e que não tem ligação com Marx ou com Lenin.

urbano de Maputo também se relacionava com os conteúdos ideológicos presentes no ensino de História.

Assim, propõe-se como objetivo geral analisar como os traços residuais da Ideologia Marxista-leninista influenciam o currículo e a metodologia do ensino de História em Moçambique no período liberal compreendido (1990 a 2023), para materializarmos o nosso objetivo central, busca-se como objetivos específicos compreender de que forma a História de Moçambique pós liberalização político-económica é representada nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas; além disso pretende-se avaliar os impactos dessa representação na formação da identidade nacional e na consciência histórica dos alunos, considerando as transformações políticas e sociais ocorridas no país. E, por fim, pretende-se avaliar os impactos dessa representação na formação da Identidade nacional e na consciência histórica dos alunos e nas práticas pedagógicas que promovam uma visão mais equilibrada, crítica e inclusiva da história de Moçambique.

Com vistas à consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa foi organizada em três partes principais, cada uma com uma abordagem metodológica distinta e foco temático específico: **I PARTE – ANÁLISE TEÓRICA** — esta primeira parte é de carácter analítico e está dedicada à construção da base teórica da pesquisa que nos ajuda a enxergarmos as possibilidades e limites do nosso estudo. Compõe-se de um único capítulo, no qual são discutidos os conceitos fundamentais que orientam o estudo: ideologia, marxismo-leninismo e materialismo histórico. A análise é realizada com base em diversos teóricos que contribuíram para o desenvolvimento dessas correntes de pensamento, buscando estabelecer os alicerces conceituais que sustentam as reflexões posteriores, com o propósito de construir uma base conceitual sólida que permita compreender as dinâmicas que permeiam o ensino de história no período liberal, cuja sua abordagem será a partir de uma perspectiva crítica, articulando as diferentes correntes teóricas e autores clássicos na temática, de modo a evidenciar como tais categorias influenciam a construção dos discursos históricos, a seleção de conteúdos e as práticas pedagógicas na sala de aulas.

**A II PARTE – Nacionalismo Africano e Educação Pós-Independência em Moçambique** — esta segunda parte de natureza exploratória, se concentra no nacionalismo africano e na educação pós-independência, para facilitar um entendimento da adoção do marxismo-leninismo em Moçambique. Ela é composta por três capítulos que abordam o contexto histórico e educacional de Moçambique após

a independência, isso para clarear melhor o nosso recorte: **I Capítulo** — África: processo de independência e adoção da ideologia marxista-leninista. Este capítulo examina os movimentos de libertação africanos e a incorporação do marxismo-leninismo como orientação política e ideológica no período pós-independência. O **II Capítulo** — Processos e contornos da educação pós-independência (1975-1990), aqui se examina a estruturação do sistema educacional moçambicano no período imediatamente posterior à independência, com foco nas políticas públicas e nas transformações institucionais; o **III Capítulo** — O ensino de História no período pós-independência até 1990 — este capítulo investiga como a disciplina de História foi concebida e implementada nas escolas moçambicanas no meio da fulvoscência da independência, na afirmação de um estado novo e na operacionalização do projeto da formação do Homem novo, considerando os objetivos ideológicos e pedagógicos do Estado.

E por fim, a **III PARTE – O Ensino de História em Moçambique no Período Liberal** — a terceira parte da pesquisa também possui caráter exploratório e está voltada à análise do ensino de História em Moçambique no contexto das reformas liberais. Vamos examinar o currículo e materiais didáticos utilizados no ensino de história, bem como, avaliar as narrativas históricas predominantes e como elas refletem a ideologia marxista-leninista, mostrando os impactos da Ideologia Marxista no Ensino de História; aqui vamos discutir como a ideologia marxista influenciou/a formação da identidade nacional moçambicana, bem como da construção da consciência histórica dos alunos, e mostramos com exemplos específicos de que forma a história é ensinada nas escolas moçambicanas. Essa parte divide-se em dois capítulos: **I Capítulo** – Representação do ensino no período liberal – este capítulo descreve as principais características e mudanças no ensino de História após a transição para o modelo liberal, onde oferece instrumentos analíticos necessários para interpretar as permanências, continuidades e rupturas ideológicas no ensino de história, e o **II Capítulo** – Relação entre Ideologia, ensino de história e espaço urbanístico da cidade de Maputo: discutimos o paralelismo e a coincidência que existe entre a cultura histórica, ideologia e espaço urbanístico na construção da consciência histórica do aluno, articulando o ensino de História e narrativas históricas predominantes e baseadas no trabalho de campo feito nessa cidade.

Como justificativa e delimitação do tema, podemos dizer o seguinte: após independência, a adoção educacional consolidou uma leitura histórica centrada na

luta de classes e na resistência anticolonial, promovendo uma memória oficial que privilegia a trajetória do partido libertador (Frelimo). Embora essa perspectiva tenha sido fundamental para a afirmação da identidade nacional pós-independência, ela também restringiu a pluralidade de vozes e experiências históricas, limitando o espaço para narrativas alternativas e locais. Assim, torna-se essencial avaliar criticamente os efeitos dessa ideologia na formação da consciência histórica dos alunos, a fim de enriquecer os conteúdos curriculares e promover uma abordagem mais inclusiva, reflexiva e representativa da diversidade histórica que vai ao encontro da pluralidade preconizada na constituição liberal.

Essa análise tem como recorte temporal (1990 a 2023), uma vez que em 1990 é aprovada a nova constituição da República que materializa de forma oficial o fim de uma economia planificada de cariz Marxista-leninista (a economia era controlada pelo estado, tanto na produção bem como na precificação de bens e serviços) para uma economia de mercado (liberal, e influenciada em grande medida por instituições financeiras de Bretton Woods<sup>3</sup>), e de país politicamente monopartidário (a Frelimo era até então partido-estado e único que tinha legitimidade legal de ser uma organização política) para um país multipartidário (vários partidos políticos surgem para entrar no jogo democrático), cuja educação deixaria de formar o “Homem Novo” (esse conceito vamos discuti-lo oportunamente ao longo desse trabalho) e a consolidação da ideologia revolucionária para *formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica*<sup>4</sup>; e 2023 foi o ano do início da implementação do PCES, aprovada pela Lei n° 18/2018, de 28 de Dezembro, do SNE, que preconiza uma escolaridade obrigatória de nove classes (1ª à 9ª classe)<sup>5</sup> e um Ensino Secundário com dois ciclos de aprendizagem, sendo o primeiro da 7ª à 9ª classe<sup>6</sup> e o segundo da 10ª à 12ª classe<sup>7</sup>, e que essa nova composição influenciou também na arrumação dos conteúdos da disciplina de História.

---

<sup>3</sup> Apesar de que, a entrada e financiamento das instituições internacionais pode ser datada para o fim da década 80 mas não significa por si só liberalismo económico na perspectiva de abandono da ideologia marxista-leninista mas financiamento de uma economia severamente devastada pela guerra civil ou seja, liberalismo no ensaio.

<sup>4</sup> SNE (1992, p. 8).

<sup>5</sup> Série 1º e 9º ano do ensino fundamental.

<sup>6</sup> Seria equivalente 7º e 9º ano do ensino fundamental.

<sup>7</sup> Seria equivalente ao 1º ano do ensino médio e 3º ano do fundamental respetivamente.

Sendo uma temática multifacetada, que aborda questões de Representação, Ideologia, Marxismo-leninismo, currículo e Ensino de História, buscarei bases de análises e revisão bibliográfica em vários autores clássicos: em Marx, Gramsci, Ricoeur, Lukács e Althusser, sobre o conceito da Ideologia e sua problematização; no afunilamento do conceito de Ideologia perspectivamos captar e termos uma visão sobre o campo educacional, ensino e currículo, daí buscamos em Apple a fronteira entre Ideologia e Currículo; em Hobsbawm captamos um outro dado importante na pesquisa que é a percepção sobre o materialismo Histórico, que é bastante reflexivo nos programas de História em Moçambique; e em Rüsen queremos entender como o livro didático pode condicionar a consciência histórica do aluno. A composição bibliográfica que usamos está estruturada da seguinte forma: Gramsci, António. *Cadernos Cárcere* (2000); Marx, Karl, Engels, Friedrich. *A Ideologia Alemã* (2007); Ricoeur, Paul. *Ideologia e Utopia* (2015); Althusser, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970); Lukács, Georg. *Para uma Ontologia do Ser Social* (2018) Apple, Michael. *Ideologia e Currículo* (1982); e Rüsen, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História* (2023). A temática sobre ideologia e ensino de História em Moçambique ainda é incipiente, apesar de que Brazão Mazula fez um trabalho interessante nessa temática na tese de Doutorado com o título *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985* defendida em 1995 na USP e posteriormente publicado em livro, mas aborda a ideologia numa análise meramente educacional cultural, e seu foco não é na perspectiva do ensino de história. Os poucos materiais encontrados sobre ensino de história e ideologia é um livro de Alexandrino José e Paula Meneses com título *Moçambique 16 anos de Historiografia: Focos, Problemas, Metodologias, Desafios para a década de 90*, que engloba capítulos de Conceição Osório, com título *Educação e Ensino de História*, e da Eulália Maximiano e Abel de Assis, com o título *o Ensino da História no período pós-independência*, publicado em 1991 pela CEGRAF. Esses trabalhos fazem os primeiros questionamentos do ensino de história em Moçambique pós-independência. Todas essas referências ajudaram-nos a termos alicerces teóricos para esta pesquisa.

A nossa análise baseia-se em (3) três hipóteses onde tínhamos o entendimento de que: (i) A Representação da história de Moçambique nos materiais didáticos não é exceção, tende a ser parcial, destacando certos eventos e figuras históricas em detrimento de outros; (ii) há uma necessidade de revisar e diversificar o currículo de História para incluir múltiplas perspectivas e narrativas, promovendo uma

compreensão mais completa e inclusiva da história de Moçambique, uma vez com o tempo novos atores surgem, sejam políticos, sociais ou culturais; (iii) a contínua prevalência da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História contribuiu para a formação da Ideia de que a Frelimo deve ser um ator principal e perpétuo na condução dos destinos do povo moçambicano, sendo um partido da vanguarda moçambicana que derrubou o regime colonial Português, mesmo não tendo atualmente uma legitimidade/aceitação no seio do povo e usa os aparelhos ideológicos<sup>8</sup> ao seu dispor para se afirmar como ator principal.

Problematizando o nosso trabalho, entendemos que o ensino de História em Moçambique, influenciado em grande medida pela Ideologia Marxista-leninista, tem sido fundamental na formação da identidade nacional e na consciência histórica dos alunos. Mas, essa abordagem pode ser limitada pela diversidade de narrativas e a inclusão de múltiplas vozes na história nacional mesmo no período pós-monopartidário (desde 1990). Diante disso, surge a necessidade de entender como a Ideologia Marxista-leninista moldou o currículo e a metodologia do ensino de História por um lado; por outro, assiste-se um partido dominador Marxista (Frelimo) que desde 1975 está no poder, mesmo com os excessos que tem cometido continua influente na esfera política. Daí queremos entender como o ensino de História em Moçambique contribuiu na formação da consciência histórica dos alunos ao longo deste período em recorte, e como podemos oferecer uma visão mais equilibrada e inclusiva da História de Moçambique. Daí, partimos da seguinte pergunta: como a Ideologia Marxista-leninista impactou a Representação da História em Moçambique, e quais são os impactos dessa abordagem na formação da consciência histórica dos alunos ao longo do tempo?

Quanto à metodologia e cronograma, recorreremos a várias metodologias de ciências sociais e humanas. Começando pela análise bibliográfica, que constitui na busca e seleção de materiais como: obras bibliográficas e de referência que abordam sobre a História da Educação, Ideologia Marxista-leninista no Ensino de História, e examinamos os currículos e programas de ensino e outros materiais didáticos como o Manual do Ensino, e para captarmos a articulação entre o ensino de história,

---

<sup>8</sup> Althusser (1970), enumera uma série de instituições como sistemas: os religiosos, escolar, político, sindical, da informação, cultural, que pela sua importância se depreende facilmente que nenhuma classe pode duravelmente deter do Estado sem exercer simultaneamente sua hegemonia sobre os aparelhos Ideológicos do Estado.

ideologia, analisamos os espaços urbanísticos, onde o aluno vive e convive. Buscamos dados em leituras dos programas de ensino de História, livro didático, artigos, teses, dissertações e várias referências que abordam a temática em análise no mesmo recorte temporal e diversos documentos oficiais do estado em geral e específico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e do Arquivo Histórico de Moçambique. Pela especificidade temática e dos objetivos delineados poderíamos ter optado pela perspectiva etnográfica, mas devido ao tempo de pesquisa desfavorável (curto) não foi possível, reservando essa metodologia nas próximas pesquisas que se aproximam, uma vez que essa pesquisa não encerra o ciclo, mas inaugura várias etapas de pesquisa que me darão tempo necessário de me apropriar da análise etnográfica, o que me valerá ver *in loco* a receção do currículo e implementação numa sala de aulas que tem várias perspectivas socioculturais, étnicas e linguísticas.

Por enquanto, realizamos a pesquisa de campo na cidade de Maputo (onde a máquina ideológica opera, obviamente por ser a capital do país), concretamente nas escolas Secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana (as maiores e mais antigas do país), nessa etapa utilizamos as técnicas de recolha de dados que basearam-se exclusivamente, em entrevistas semiestruturadas, que foram coletadas com recurso a um gravador de voz e obedecer dois critérios de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, cuja entrevista foi individual e levou (2) dois meses.

Em alguns contextos de atividade de campo, identificamos restrições ao uso de gravadores por motivos de índole religioso, falo em especificamente da religião islâmica especialmente entre algumas entrevistadas do sexo feminino, que não autorizavam o registo de áudio. Além disso, por questões de segurança, outras fontes optaram por conceder entrevistas de forma anónima, utilizando pseudónimos. Respeitamos integralmente essas escolhas, assegurando que cada entrevistada pudesse se expressar da maneira mais confortável possível, em conformidade com as recomendações éticas estabelecidas pelo comité de ética em pesquisa (CEP), contudo a preparação de toda documentação necessária desde a concessão da autorização das estruturas das escolas e atendimento das questões burocráticas do CEP levou sensivelmente (8) oito meses, confesso que foi desafiante. Desafiante porque a temática é polémica, ninguém estava disposta na primeira abordagem, foi preciso mostrar com documentos oficiais do CEP que eles estavam cobertos de privacidade total e a pesquisa era de carácter confidencial e meramente académico,

mesmo com isso uns aceitaram, outros recusaram as entrevistas. Mas as recusas eram também uma forma de resposta para aquilo que eu pesquisei “influência da ideologia no ensino de história”, como dizia um (a) professor(a) que declinou quando tentativa lhe contactar sem sucesso, escreveu uma mensagem para mim,

*Infelizmente, não vou poder dar a entrevista. O material o meu colega deixou no sector pedagógico com a Chefe Sara. Não vou dar por ser um tema que o acho polémico, tendo em conta que os currículos assim como os livros escolares, há um peso político. Não tenho bases para contrariar isso. Sorry qualquer coisa<sup>9</sup>.*

Com mais calma entendi que esse (a) professor (a) não poderia dar a entrevista por receio de represálias do governo como tantos outros professores, e também ele (a) está quase para aposentar, então não queria “estragar” a sua aposentadoria. Confesso ainda que os professores mais antigos nas escolas são os que mais declinaram às entrevistas e os jovens professores também estavam divididos, uns receosos de serem exonerados num país onde a falta de emprego antes “de fazer algo na vida”, e como escreveu um (a) professor (a) *Irmão, a Sr<sup>a</sup> que falou com ela antes é minha Delegada. Ela é mesmo daquelas radicais. Aconselhou a não aderir. Eu sou novo aqui, é meu primeiro ano, e devo estar sobre orientações dela<sup>10</sup>*. Uns mais ousados e dispostos a entrevista e ajudar a mobilizar outros professores para a contribuíram na pesquisa, como mostra a mensagem seguinte, *está certo. Vou procurar informá-los. Mas há muito receio, visto que o Tema é polémico, e sabes como é as políticas do nosso País. Aí como Escola pública é complicado. Mas vou falar com uns colegas da privada que também são professores de História<sup>11</sup>*.

O mesmo cenário registamos nos alunos, uns declinaram as entrevistas nas vésperas dela uma vez os pais tinham receio de represálias dos alunos deles mesmo como encarregados de menores, mas outra camada de alunos sempre entusiasmada em dar a sua opinião sobre o ensino de história, diante disso conseguimos entrevistar (24) vinte e quatro pessoas intervenientes diretos do processo, dos quais (9) nove professores de história e (15) quinze alunos ambos do ensino básico, com o propósito

<sup>9</sup> Mensagem escrita recebida do (a) professor (a) Paulo (a) Zavale, no dia 02 de Outubro de 2025.

<sup>10</sup> Mensagem escrita recebida do (a) professor (a) Clementino(a) Munziane, no dia 16 de Outubro de 2025.

<sup>11</sup> Mensagem escrita recebida do (a) professor (a) Cláudio (a) Mate, no dia 16 de Outubro de 2025.

de perceber os insights sobre a influência da Ideologia Marxista-leninista no Ensino de História, e usamos a análise comparativa na base de estudos e pesquisas que abordam diferentes metodologias de ensino de história e com base nestes achados nas fases anteriores, elaboramos propostas pedagógicas que integrem múltiplas perspectivas e narrativas históricas; e os últimos três (3) meses foram de análise, confrontação e compilação de dados recolhidos do campo.

O roteiro de questões foi elaborado previamente em língua portuguesa por ser um meio urbanístico da cidade de Maputo, onde o aluno e o professor falam com naturalidade a língua portuguesa, apesar da diversidade linguística (a cidade de Maputo é a cidade que mais se articula em língua portuguesa em Moçambique). Depois, seguiu a elaboração de fichas de leituras, confrontação das informações recolhidas e a produção da síntese da pesquisa bibliográfica, onde no aprimoramento da linguagem académica empregaram em alguns casos ferramentas de inteligência artificial, a exemplo de *copilot*, restritas ao aperfeiçoamento da redação, da coesão e da articulação textual, sendo utilizado apenas como recurso auxiliar da revisão linguística.

## **I PARTE – ANÁLISE TEÓRICA**

Esta primeira parte tem caráter analítico e está dedicada à construção da base teórica da pesquisa, com objetivo de entendermos as abordagens que são arroladas no texto completo, e orientam melhor as nossas possibilidades e limitações nesta pesquisa. Jörn Rüsen, fala que a teoria da história é importante para gerenciar e organizar a grande quantidade de material de pesquisa existente, além de formar a capacidade de reflexão dos historiadores, isso significa que os historiadores precisam ter uma compreensão profunda da natureza da história, da metodologia histórica e das teorias que guiam a interpretação histórica, daí reservamos um capítulo para condução teórica.

### **I CAPÍTULO: DISCUSSÃO TEÓRICA DOS CONCEITOS ORIENTADORES DO TRABALHO** (Ideologia, Marxismo-leninismo e Materialismo Histórico).

“O Homem é por natureza um animal ideológico” (Althusser, 1970, p. 94).

Neste capítulo, vamos discutir os conceitos orientadores deste trabalho buscando bases teóricas de Ideologia, Marxismo e Materialismo-Histórico, assim, analisaremos como o conceito de Ideologia surgiu usando a versão de Destutt Tracy, como ela atua partindo da perspectiva do próprio Marx e Lenin, passando por Gramsci, Lukács, Ricoeur, Althusser, Löwy até Mannheim; iremos a Apple para afunilar a perspectiva com propósito de termos uma visão sobre a ideologia, o campo educacional, ensino e currículo (sendo Apple estudioso do campo). Adotamos essa estratégia de arrumar os conteúdos deste jeito, justamente para captar a ideologia e suas nuances em vários ângulos. Como sabemos, a Ideologia não se estuda com “um único olho”; se acreditarmos que ela é falsidade ou dissimulação na perspectiva do próprio Marx ou de Ricoeur, sendo assim, não mostra o rosto, apresenta as costas, a primeira função da ideologia é a produção de uma imagem invertida (Ricoeur, 2015, p. 13), ou seja, tanto Marx como Ricoeur seguem o modelo antecipado por Feuerbach onde no cristianismo o sujeito e o predicado são invertidos. *Enquanto na realidade os seres humanos são os sujeitos que projetaram no divino os seus próprios atributos (os predicados propriamente humanos)*, por isso era importante fazer uma volta de 360° para enxergarmos melhor esse conceito complexo. Também mostraremos as

várias perspectivas conceituais provocativas da ideologia, os debates controversos mesmo na mesma Escola de pensamento e de reflexão (Marx e Lenin são destes exemplos), e isso mostraremos ao longo do texto. E, por último, analisaremos o conceito de Marxismo-leninismo e Materialismo-Histórico em Hobsbawm e em Bobbio nas várias nuances de sua concretização em sua influência no mundo.

### 1.1. Ideologia-discussão teórica

No campo conceitual, é difícil encontrar nas ciências sociais ou mesmo no quadro da História dos conceitos, um conceito tão complexo, tão cheio de significados quanto o conceito de ideologia, por isso levaremos alguns parágrafos que um conceito “normal” não levaria, tentando seguir os contornos tortuosos que esse conceito percorreu no tempo, mas é importante referenciar logo à priori que o conceito ideologia não vem de Marx: ele simplesmente o retomou com mestria.

Este conceito (Ideologia), foi literalmente inventado por um filósofo francês pouco conhecido, Destutt de Tracy (1754-1836), discípulo de terceira categoria dos enciclopedistas, que publicou em 1801 um livro chamado *Eléments d'idéologie* (é um vasto tratado que, hoje em dia, ninguém tem paciência de ler). A ideologia, segundo Destutt de Tracy, é o estudo científico das ideias, e as ideias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente, ou seja, é um subcapítulo da zoologia que estuda o comportamento dos organismos vivos<sup>12</sup> (até naquela época ideologia era entendida dessa forma) (Löwy, 2015, p. 17-p. 18) e (Althusser, 1970, p. 69).

Em 1812, Destutt de Tracy e seu grupo, enciclopedistas franceses, entraram em conflito com Napoleão Bonaparte que, em um discurso em que atacava Destutt de Tracy e seus amigos, os chamou de ideólogos. No entanto, para Napoleão, essa palavra já tem um sentido diferente: Os ideólogos são metafísicos, que fazem abstração da realidade que vivem em um mundo especulativo. Foi assim que entrou para o linguajar corrente (Löwy, 2011).

Quando Marx, na primeira metade do século XIX, encontra o termo em jornais, revistas e debates, ele está sendo utilizado em seu sentido napoleônico, considerando ideólogos aqueles metafísicos especuladores que ignoram a realidade. É neste

---

<sup>12</sup> É por esse caminho que se segue a análise, de um cientificismo materialista vulgar, bastante estreito, que caracteriza essa obra de Destutt de Tracy.

sentido que Marx vai utilizá-lo a partir de 1846 em seu livro chamado *A ideologia alemã*.

Em *A ideologia alemã*, o conceito de ideologia aparece como equivalente à ilusão (Marx e Engels, 2007), falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Mais tarde Marx tomaria o conceito e falaria das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real. Para Marx, ideologia é um conceito pejorativo, ilusório que se dá através das ideias das classes dominantes na sociedade (Löwy, 2015, p. 19).

É importante referir que esse conceito continua sua trajetória no marxismo posterior a Marx, sobretudo na obra de Lenin, onde ganha um outro sentido, bastante diferente: a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais.

Para Lenin, existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária. Aparece então, a utilização do termo no movimento operário, na corrente Leninista do movimento comunista, que fala de luta ideológica, de trabalho ideológico, de reforço ideológico etc. Ideologia deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe (Löwy, 2015).

Ora, em linguagem simplista para Lenin, ideologia é a capacidade do povo se mobilizar para preparar-se para revolução ou fazer-se frente a revolução, foi nessa lógica conceitual que a FRELIMO (Frente de libertação de Moçambique-mesmo não sendo contemporâneo de Lenin), usou a Educação e a disciplina de História em particular como campo de batalha ideológica criando no III Congresso da Frelimo<sup>13</sup> o DTI, abarcando os sectores do antigo Departamento de Informação e Propaganda que funcionava desde a fundação da Frelimo. O DTI foi considerado como o instrumento principal para o Trabalho Ideológico do Partido Frelimo que visava essencialmente contribuir para o desenvolvimento da sua linha política (Frelimo, 1977, p. 28).

Assim, a palavra vai mudando de sentido, não só quando passa de uma corrente intelectual para outra, mas também no seio de uma mesma corrente de ideias (Marxismo-leninismo) (Löwy, 2015).

---

<sup>13</sup> Atribui à Educação um importante papel: “cabe à Educação assegurar a formação política, ideológica, científica e pedagógica dos professores e alunos. O Ensino deve estar íntima e permanente ligado à produção e à luta das classes trabalhadoras (Maximiano e Assis, 1991, p. 158).

O sociólogo Karl Mannheim em seu livro *Ideologia e Utopia* (1929), tenta colocar uma ordem no campo conceitual de ideologia, Mannheim entende ideologia como:

O conjunto das concepções, idéias, representações, teorias, que orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo carácter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida. Mannheim ainda no aprofundamento conceitual vai diferenciando ideologia da utopia como sendo aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente com uma função subversiva, uma função crítica e, alguns casos, uma função revolucionária (Löwy, 2011, p. 20).

Na verdade, a ideologia e a utopia, são conceitos que longe de serem opostos, podem se complementar mesmo partilhando a mesma fronteira. A ideologia apresenta uma visão de um mundo estruturado e sustentado por valores, enquanto a utopia projeta uma possibilidade idealizada de sociedade, por outras palavras, «não há ideologia sem utopia» porque utopia é projeto da ideologia, por isso muitos ideólogos na verdade, nascem de utopias e vice-versa, e a história mostra como utopias influenciaram movimentos ideológicos (o próprio socialismo também foi utópico antes de ser científico) e como ideologias moldaram novas utopias, daí entendemos como a Frelimo adotou o marxismo-leninismo como uma ideologia após independência.

Na verdade, a sua adoção não partiu em 1975 (ano da independência) mas sim como um projeto utópico na guerra da libertação (há evidências que as primeiras regiões já libertas pela Frelimo na zona norte, foram uma espécie de ensaio ideológico que seria replicado em todo o país posteriormente à proclamação da independência, e a educação é o exemplo mais claro disso), daí Ricoeur (2015, p. 27), nos lembra que a utopia permite variações imaginárias em torno de questões como a sociedade, o poder, o governo, a família, a religião. O tipo de neutralização que constitui a imaginação como ficção se elabora na utopia.

Outro exemplo de jogo entre a utopia e ideologia foi o PPI, cuja missão era eliminar a pobreza num período de 10 anos, elaborado pelo Governo de Moçambique em 1980. O PPI apresentou-se como um plano de ajuste da situação econômica e de

modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projetos econômicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo, criaria bases para a eliminação do subdesenvolvimento em dez anos, e, assim, Moçambique se situaria ao nível dos países do mundo.

O conceito de ideologia como falsidade segundo Marx, é também defendida por Ricoeur<sup>14</sup> que define como:

Falsificação da realidade (ou da ciência que trata desta, a ciência da práxis); é justificação e legitimação dessa realidade; é a experiência de integração social sem a qual nenhuma de suas outras faces faria sentido, pois quando se falsifica uma realidade se o faz para legitimar certa relação de poder que, mantendo-se legitimado (Ricoeur, 2015, p. 7).

Ricoeur, mesmo não sendo contemporâneo de Marx, estudou a ideologia e saiu com a ideia de que ideologia é sinônimo da realidade falsificada, por outras palavras, ideologia é um signo. Mas amplia a compreensão da ideologia de Marx ao mostrar que ela não se limita ao falseamento da realidade, como muitas das vezes é interpretada. Ele propõe que a ideologia também tem uma dimensão simbólica, funcionando como um meio de estruturar a ação humana e dar sentido à experiência coletiva. Na sua abordagem hermenêutica, Ricoeur explora como os símbolos e narrativas moldam a percepção da realidade e influenciam a ação.

Na esteira do simbolismo da ideologia de Ricoeur, é possível entender que a educação em Moçambique não só representava um projeto científico, foi usado como meio de unidade nacional (projeto ideológico), por isso, em respostas às determinações do III Congresso, em 1981, o MEC apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª Seção, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido por Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação. O SNE foi concebido, basicamente, para responder às metas do PPI de criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo a escolaridade

---

<sup>14</sup> Em vez de apenas distorcer a verdade, a ideologia pode ser vista como um instrumento de coesão social, ajudando a construir identidades próprias e orientar práticas políticas e culturais daí, o conceito de ideologia como falsificação da realidade de Marx e de Ricoeur interessa esse trabalho para melhor orientar os próximos capítulos desta discussão sobre a ideologia da Frelimo na interpretação simbólica de linguagem contida dentro do ensino de História.

obrigatória, estratégia para erradicar o analfabetismo com o objetivo de formar técnicos básicos e médios necessários para os projetos agroindustriais (Mazula, 1995, p. 170-171).

Como mostramos, o conceito ideologia é mais complexo, diverso e cheio de significações, que foi se moldando com tempo tendo um percurso longo que começa desde Destutt, passando por Napoleão, Marx que deu uma “apimentada”, esse conceito foi polêmico e muito debatido ganhando repercussão mesmo na mesma corrente de pensamento de Lenin até que Mannheim estabeleceu uma ordem conceitual.

## **1.2. Os teóricos marxistas e o conceito de Ideologia**

Como vimos nos parágrafos anteriores, o conceito ideologia teve várias percepções ao longo do tempo, bem como em várias escolas de pensamento, entretanto, aqui queremos entender como os pensadores da mesma linha de pensamento (Marxista/Marxiana) vão divergindo ou convergindo, num dos conceitos mais polêmicos das ciências humanas. iremos começar por Lukács, depois Gramsci e por último Althusser, não apenas pela ordem cronológica de outros pensadores, mas também pela sequência lógica conceitual que vai nos abrir a percepção de ideologia. Da opinião própria de Marx e Lenin, não reservamos aqui uma vez que acolhemos e explicamos o seu pensamento sobre o conceito na discussão teórica nos parágrafos anteriores.

Para Lukács (1885-1971) (2018, p. 398), ideologia antes de tudo, aquela forma de elaboração intelectual da realidade a qual serve para fazer consciente e capaz de ação a práxis social dos seres humanos, ou seja, para Lukács ideologia é uma forma de organizar e interpretar a realidade de maneira intelectual, servindo para tornar os indivíduos conscientes de suas condições e capacidades, e, assim, possibilitar que atuem sobre o mundo, acrescenta que:

O sentido concreto da ideologia é portanto mais amplo que o do conceito restrito de ideologia. Ele diz apenas-aparentemente tautologicamente-que no ser social nada pode ser encontrado cujo surgir não seja decisivamente codeterminado por ele. A simples facticidade refere-se a toda uma espécie de ser, a todo objeto, na medida em que ela pertence a essa esfera de ser portanto ela, de

modo algum, exclui a determinabilidade biológica nos seres humanos como ser vivo, a saber, naquelas manifestações de vida que são essencialmente de qualidade biológica (Lukács, 2018, p. 401).

Para Lukács, a Ideologia pode interagir também com aspectos biológicos uma vez que a ideologia pode influenciar ou condicionar como as pessoas entendem sobre questões ligadas a dieta alimentar<sup>15</sup> de um ser homem, que são muitas das vezes determinadas por questões, culturais, religiosas e mesmo de estrato social (na perspectiva ampla da visão sobre ideologia- essa visão da ideologia está intrinsecamente conectada com sua abordagem ontológica, que busca entender as categorias fundamentais do ser social). Na perspectiva Marxista/Marxiana, que influenciaram Lukács, a ideologia não é apenas um reflexo da realidade, mas também uma ferramenta prática que orienta a práxis, a ação transformadora baseada na consciência das condições materiais. Em outras palavras, a ideologia ajuda a moldar a forma como os seres humanos compreendem sua situação e planejam suas ações, sempre no contexto das relações sociais e históricas (na perspectiva restrita da visão de ideologia).

Em poucas palavras, na perspectiva de Lukács, a ideologia se conecta à ontologia por meio da práxis, funcionando como uma forma de elaborar e interpretar a realidade social de maneira que possibilite a ação consciente dentro das estruturas históricas.

Nos Cadernos do Cárcere<sup>16</sup>, buscamos a percepção de Gramsci (1891-1937), sobre ideologia. Ele entende como Ideologia-um campo ideativo e axiológico da sociedade e, ao mesmo tempo, estaria fundamentada nas posições de classe, seria percebida como relação de poder, ou seja, dos aspectos da dominação de classe;

---

<sup>15</sup> Essa teoria de Lukács da ideologia ter influência na comensalidade, foi estudado por Weber na sociologia das religiões, tomando como exemplo a Índia, onde a comensalidade era uma expressão das divisões sociais e religiosas, onde as regras sobre quem podia compartilhar refeições com quem reforçaram as hierarquias de casta. Ele argumentava que essas práticas contribuem para a manutenção da ordem social e para a separação entre os diferentes grupos. Isso, segundo ele, era um dos fatores que dificultavam a mobilidade social e a racionalização econômica na sociedade indiana (Weber, 2006, p. 80-p. 82).

<sup>16</sup> Lemos o livro *cárceres*, não encontramos um tratamento específico conceitual sobre ideologia mas entendemos o momento fascista que o Cárcere foi escrito, nas quais eram necessárias imprecisões terminológicas para burlar a censura, com mudanças de nome e de foco, etc., assim exige-se do estudioso uma análise de conhecimento filológico para encontrar os diversos termos que possam, por exemplo, ser traduzidos conceitualmente como ideologia (Baratta, 2011 apud Perrusi, 2015, p. 419).

seria um instrumento privilegiado para a classe dominante assegurar a coesão social e, também, uma forma de as classes subalternas tomarem consciência de sua existência coletiva e da própria realidade de sua subordinação e dominação.

As representações ideológicas seriam como implícitas e explícitas, mas não seriam por definição ocultas ou invisíveis, necessariamente manipuladoras ou reacionárias. Gramsci prefere outras dicotomias, que fujam da velha divisão entre essência e aparência, tais como passiva/ativa. Articulada, orgânica/inorgânica. A ideologia, em Gramsci, não seria imaginária, mas sim real, com materialidade estrutural específica (Perrusi, 2015).

Gramsci (1999, p. 175 e p. 208), critica a visão de que ideologia é “ciência das ideias”, ou “análise sobre a origem das ideias” de filósofo francês Destutt de Tracy esta mesma “ideologia” deve ser analisada historicamente, segundo a filosofia da práxis, como uma superestrutura. Ele propõe que, ideologia acima de tudo, seja o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.

Para Gramsci, o elemento de erro na consideração sobre o valor das ideologias (axiologia da ideologia), ao que parece, deve-se ao fato de que o nome de ideologia tanto a superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como as elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido pejorativo da palavra ideologia tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturalizou a análise teórica do conceito de ideologia. O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído em três aspectos: 1) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa; 2) Afirma-se que uma determinada solução política é “ideologia”, isto é, insuficiente para modificar a estrutura, enquanto crê poder modificá-la se afirma que é inútil, estúpida. Etc. 3) Passa-se a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, inútil; estúpida, etc. (Gramsci, 1999, p. 237).

Gramsci indica que há erros comuns na análise de ideologias que distorcem seu real significado. Esses erros estão ligados ao uso pejorativo do termo e à tendência de reduzi-lo a algo inútil ou irrelevante, por isso é necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma

validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de uma posição, lutam, etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (Gramsci, 1999, p. 238).

Um exemplo dessa ideologia historicamente necessária Gramsciana em Moçambique, foi a implementação das aldeias comunais, que tinham o objetivo de “reorganizar a sociedade”, segundo princípios coletivistas. Essas aldeias foram concebidas como espaços de produção agrícola coletiva (roças do povo), onde o povo deveria trabalhar em conjunto para garantir o desenvolvimento econômico e social do país. Essa política refletia a tentativa de criar uma nova estrutura social baseada na coletivização dos meios de produção e na eliminação das desigualdades herdadas do colonialismo. Ideologias arbitrárias inspiradas em Gramsci foi a imposição de certas práticas políticas e económicas sem considerar plenamente as condições materiais e culturais e de origem da população, desencadeou em descrédito da Frelimo e conseqüentemente na dificuldade na implementação desse modelo de organização social.

O combate das classes dominadas contra a ideologia dominante não seria contra a sua falsidade, porque ela é real, tão verdadeira que se tornou historicamente objetiva. A luta da ideologia dominada, pela sua emancipação e contra a ideologia dominante, seria uma luta entre duas “verdades” objetivadas no terreno da história, isto é, seria o choque de duas hegemonias diferentes e antagônicas “*correspondentes a dois modos de produção visíveis historicamente*” (Badaloni, 1978 apud Perrusi, 2015).

Ideologia em Althusser (1918-1990): é uma “*representação*” da *relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência* (1970, p. 77), ou seja, para ele a ideologia não descreve necessariamente a realidade como ela é, mas sim como os indivíduos a percebem e a experimentam através de um filtro imaginário.

Essa relação imaginária não é aleatória; ela cumpre uma função social e política crucial: garantir a coesão e a reprodução das relações sociais existentes. Por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (escolas, religiões, mídia, etc.), a ideologia interpela os indivíduos, ou seja, molda suas identidades e os posiciona como “sujeitos” dentro da sociedade, de acordo com a lógica e os interesses do sistema dominante (função da ideologia na sociedade), e por isso “o Homem é por natureza um animal ideológico” (Althusser, 1970, p. 94).

Althusser ainda argumenta que mesmo que o homem seja influenciado pela ideologia de forma espontânea ou natural, a “ideologia não tem história” (Althusser, 1970, p. 72-76), a ideologia, como estrutura, não evolui e muda de acordo com o tempo (atemporal) ou as condições materiais (imaterial) da mesma forma que outros aspectos da sociedade. Ela é uma característica constante de toda formação social, existindo em todos os momentos históricos, independentemente das transformações concretas na sociedade, isto é, ideologia é “Omnipresente”.

A ideologia também opera em dois campos: Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos ideológicos do Estado (AIE); O ARE funciona pela violência enquanto os AIE funcionam pela ideologia. Todos esses Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o ARE funciona de maneira massivamente prevalente pela ideologia; enquanto o AIE constitui um todo organizado cujos diferentes membros estão subordinados a uma unidade de comando, a da política da luta de classes aplicada pelos representantes políticos das classes dominantes que detêm o poder de estado; enquanto a unidade do ARE é assegurada pela organização centralizada unificada sob a direção dos representantes das classes do poder, a unidade entre a diferente AIE é assegurada, na maioria das vezes em formas contraditórias, pela ideologia dominante, a da classe dominante (Althusser, 1970, p. 54).

Em Moçambique, tanto os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) de Althusser, não só eram representados por instituições legais como (escolas, religiões, mídia, forças de defesa e segurança, tribunais etc.), mas também por Grupos Dinamizadores (GD)<sup>17</sup>, cujo objetivo: controle populacional, mobilização popular, contacto com as massas, engajamento político, e levar o povo a assumir o projeto político, particularmente o educacional.

Eles surgiram praticamente da base, funcionavam como espaço de divulgação da linha Ideológica da Frelimo, de aprendizagem do exercício do poder e de democracia, instrumento de vigilância contra as manobras de sabotagem inimiga e de controlo da economia (essa massa mobilizadora intervinha na produção industrial e do campesinato formal, nas fábricas, escolas, hospitais, ministérios governamentais, etc.). Em certos momentos, assumiram o papel jurídico (julgavam e condenavam),

---

<sup>17</sup> Eram indicados em função de sua militância e comportamento e não na base de afinidades raciais, étnicas e religiosas.

quando os tribunais (instituições oficiais) sofriam o abalo da transformação ideológica da Frelimo.

Os membros dos GD não eram, necessariamente, membros da Frelimo, mas eleitos em reuniões de massa de trabalhadores ou residentes, contudo os GD acabaram funcionando como uma corrente de transmissão das determinações do Estado/Partido à população. Esses grupos procuravam, supostamente, construir o chamado “Poder Popular” (Mazula, 1995, p. 147-148), cuja missão era garantir que os habitantes respeitassem a «linha política» do partido, elaborar um registo contendo informações sobre sua situação familiar, emprego, etc., “mobilizá-los” para o “trabalho voluntário”, ou para as manifestações organizadas pelo partido (Brito, 2019, p. 103).

Tanto os ARE como AIE, continuam atuar da mesma forma mesmo no período liberal, onde as forças de repressão do estado combatem os opositores da classe dominante, silenciando os que possuem uma visão diferenciada do país, esse silenciamento não é só físico mesmo em termos de liberdade de expressão. A ideologia atua, ainda, nos órgãos de comunicação de massa onde os opositores não possuem o mesmo espaço de opinião. Através da rádio, televisão, e imprensa escrita, o estado difunde valores, narrativas e discursos que reforçam a legitimidade das instituições e promovem a coesão social (Thompson entende ideologia como “cimento social”<sup>18</sup>, e os meios de comunicação de massa visto como mecanismo especialmente eficaz para espalhar o cimento), cujo os painéis de comentário só tem uma linha de pensamento, e sem contraditório (os tais comentaristas, são previamente selecionados e treinados para legitimar uma ideologia “espalhar o cimento”).

Esses meios, muitas vezes sob forte influência ideológica, atuam como instrumentos de socialização política, orientando a opinião pública acreditar na sua forma de repressão ideológica, enquadrando os debates dentro de parâmetros que favorecem a manutenção da ordem estabelecida, reproduzindo dessa maneira mecanismos ideológicos que sustenta a classe dominante, e como dizia Thompson (2011, p. 31), a comunicação de massa se tornou um fator principal de transmissão da ideologia nas sociedades modernas, mas ela não é, de modo algum único meio. É importante acentuar que a ideologia, entendida de forma ampla como sentido a serviço do poder-opera numa variedade de contextos da vida cotidiana, desde as

---

<sup>18</sup> Ideologia é vista primariamente como um tipo de substância simbólica que circula no mundo social e que prende os indivíduos à ordem social de tal modo que essa ordem se torna sempre mais rígida e resistente à mudança.

conversações cotidianas entre amigos até as declarações ministeriais no espaço nobre de televisão e das mídias de comunicação no geral.

### **1.3. Norberto Bobbio e as dimensões da Ideologia: Uma análise dual**

Vários outros autores estudaram o conceito, como Norberto Bobbio. Ele propõe duas tendências gerais para entender a Ideologia: o “significado fraco” e o “significado forte”.

Significado Fraco da Ideologia, refere-se a sistemas de crenças políticas, um conjunto de ideias e valores sobre a ordem pública que orientam os comportamentos políticos coletivos, ou seja, é um conceito neutro e não implica falsidade ou caráter mistificante das crenças políticas, enquanto o Significado Forte baseia-se no conceito marxista, denotando a falsa consciência das relações de dominação entre classes sociais, é um conceito negativo, identificando a Ideologia como uma crença falsa e mistificante. Esse conceito se diferencia claramente do primeiro porque mantém, no próprio centro, diversamente modificada, corrigida ou alterada pelos vários autores, a noção da falsidade de uma consciência de crença política, por outras palavras, uma crença falsa no significado forte, e no significado fraco, ideologia é um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas (Bobbio, 1998, p. 585).

A este uso particular ou, melhor, a este grupo de usos particulares do significado fraco de Ideologia se liga o tema do “fim” ou do “declínio das ideologias” nas sociedades industriais do ocidente, originado entre os anos 50 e 60 pelas interpretações de sociólogos como Raymond Aron, Daniel Bell e Seymour Martin Lipset, terminando, depois, num complexo e longo debate que, em certos aspectos, dura ainda hoje. O significado forte de Ideologia sofreu, por sua vez, singular evolução. Em Marx, Ideologia denota idéias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinam tais relações, dando-lhes uma falsa consciência. Na evolução sucessiva do significado da palavra, perdeu-se geralmente, salvo na linguagem polêmica da política prática, a conexão entre Ideologia e poder. Quanto ao mais, o destino deste significado de Ideologia foi centrado nas relações entre dois dos elementos constitutivos da formulação originária: o caráter da falsidade da Ideologia e a sua determinação social. De uma parte, manteve-se e se generalizou o princípio da determinação social do pensamento, com

o resultado de perder de vista o requisito da falsidade: a Ideologia se dissolveu no conceito geral da sociologia do conhecimento (Bobbio, 1998, p. 586).

O conceito forte de Ideologia torna-se, por isso mesmo, um conceito importante para o estudo científico do poder e portanto para o estudo científico da política. A averiguação do caráter ideológico de uma crença política permitiria, na verdade, tirar conclusões significativas sobre a relação de poder a que a crença se refere: por exemplo, sobre sua potencial conflitualidade e sobre sua estabilidade. Por conseguinte, um discurso sobre o estado dos empregos e da utilidade do conceito de Ideologia na análise política não pode deixar de ocupar-se do significado forte da palavra, ao mesmo tempo que de seu significado fraco (Bobbio, 1998, p. 586).

Por fim buscaremos o conceito de Ideologia em Apple, sendo um estudioso de Ideologia, faz uma articulação muito saudável com o campo educacional ensino e currículo. Apple (1982, p. 34), diz que a ideologia tem sido avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce a imagem que se faz da realidade social e serve aos interesses das classes dominantes numa sociedade. Entretanto, também tem sido tratada, como expressa Geertz, como “sistemas de símbolos que agem entre si” e fornecem as formas básicas de tornar portadoras de “sentido situações sociais que de outro modo seriam incompreensíveis”, ou seja, como criações inevitáveis e essenciais que funcionam como convenções de significado compartilhadas, para tornar inteligível uma realidade social complexa. Essas distinções sobre a função da ideologia não passam, é claro, de tipos ideais, de pólos entre os quais incide a maioria das proposições sobre o que é e o que faz a ideologia. Essas duas proposições ideais provêm na verdade de tradições, e têm seus advogados contemporâneos.

O segundo pólo, o da tradição que vê a ideologia como “deformação do real”, tem em Durkheim e Parsons seus advogados mais conhecidos, em geral considera como a função mais importante da ideologia o seu papel de conferir significado em situações problemáticas, apresentando uma “definição útil da situação”, por assim dizer, tornando possível deste modo a atuação de indivíduos e de grupos. Mesmo com essas orientações bastante divergentes, parece haver uma base comum entre os que estão preocupados com o problema da ideologia, na medida em que geralmente se considera que ela apresenta três características diferenciadoras (legitimação, luta pelo poder e estilo de argumentação).

De que forma as ideologias agem? Começaremos pela legitimação: Os sociólogos como Weber, parecem estar de acordo quanto ao fato de que a ideologia está relacionada à legitimação: a justificação da ação de um grupo e sua aceitação social. “A ideologia procura sacralizar a existência submetendo-a ao domínio dos princípios fundamentalmente corretos.”; e luta pelo poder: Toda a literatura sociológica liga a ideologia às lutas pela procura ou pela preservação do poder. Mas alguns autores têm em mente o poder, ou a política, num sentido mais restrito, ao passo que outros num sentido mais amplo. No sentido mais restrito esses termos se referem à distribuição formal, numa sociedade, de autoridade e recursos, o que de modo geral ocorre dentro de um domínio: a esfera da política. No sentido mais amplo, o poder e a política envolvem qualquer esfera de atividade, e todos os seus aspectos estão sempre em jogo nas disputas ideológicas, quer ou não os implicados reconheçam expressamente essa dimensão. E por último o estilo de argumentação: Muitos autores observam que a argumentação que se realiza no domínio da ideologia é caracterizada por uma retórica muito especial e por uma comoção exaltada. Vê-se a retórica como altamente explícita e relativamente sistemática (Apple, 1982, p. 35-p. 28).

Assim, entendemos com Apple (1982) que a ideologia, refere-se a um conjunto de crenças, valores e práticas que são utilizadas para justificar e manter as relações de poder e dominação em uma sociedade, e a educação é um destes campos. Esse conceito liga-se ao de Althusser (1970), quando refere-se aos aparelhos ideológicos, incluindo a escola como meios de dominação e controle da sociedade.

#### **1.4. Karl Marx e o Materialismo Histórico: A base teórica para a transformação social**

O jovem Marx leu e se inspirou em Ludwig Feuerbach (1804- 1872), especialmente em sua crítica à religião e à ideologia. Feuerbach (2007), em sua obra *A Essência do Cristianismo*, argumenta que a religião é uma projeção das aspirações e qualidades humanas em um ser divino (desconhecido). Essa ideia influenciou Marx ao abordar como as ideologias podem mascarar e distorcer a realidade, dando um passo além. Ele adotou o conceito de alienação de Feuerbach, mas o aplicou ao contexto econômico e material (sendo um filósofo materialista). Enquanto Feuerbach focava na crítica à religião, Marx começou a questionar como as condições materiais, como o sistema econômico, alienam os indivíduos de sua própria essência humana, essa teoria foi desenvolvida no curso da crítica feita à filosofia e ideologia alemãs (ao

Idealismo Hegeliano — nos parágrafos seguintes vamos explicar quando tratarmos sobre o materialismo histórico), que estava essencialmente dirigida contra a crença de que “ideias, pensamentos e conceitos produzem, determinam e dominam os homens, suas condições materiais e sua vida real. Originada em 1846, essa concepção permaneceu essencialmente a mesma. Pode ser sintetizada em uma única frase, repetida com variações: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

A influência de Feuerbach é evidente nos escritos iniciais de Marx, como nas *Teses sobre Feuerbach*, onde Marx reconhece a importância de Feuerbach na sua linha de raciocínio, mas o critica por se limitar a uma análise puramente teórica. Para Marx, era essencial transformar o mundo por meio da prática revolucionária e não apenas interpretá-lo como simplesmente o fazia Feuerbach (Hobsbawm, 1997, p. 164).

No entanto, para entender a abordagem marxista sobre como as ideias e crenças são formadas e como elas se relacionam com as condições materiais e econômicas da sociedade, Marx e Engels estudaram as relações entre a superestrutura, o modo de produção burguês-capitalista e a sociedade civil, e chegaram a conclusão de que essa relação produz uma dialética que condiciona ou impulsiona o decurso da História, ou seja, aquilo que eles chamam de: “determinismo econômico” ou Materialismo Histórico — que pode ser entendido como desenvolvimento da sociedade humana e da história a partir das condições materiais e econômicas. Segundo essa teoria, as relações de produção e as condições materiais são fundamentais para entender a estrutura social, política e ideológica de qualquer sociedade no tempo (Hobsbawm, 1997, p. 165).

Por outras palavras, neste quadro teórico, o materialismo histórico surge na fronteira entre o Idealismo de Hegel, segundo a qual toda a realidade econômica e social tem origem na ideia, na captação da relação existente entre as estruturas econômicas e sociais e as diversas formas que estas assumem em cada uma das várias épocas e situações históricas, por um lado, e as instituições políticas e os respectivos valores em sua evolução histórica, por outro (Bobbio, 1998, p. 584).

Ao explicar o nexos condicionador que liga a superestrutura política à estrutura social, o materialismo histórico apresenta o critério mais genérico de classificação dos Regimes políticos, cujos tipos fundamentais correspondem às diversas fases da evolução dos modos de produção. Se examinarmos as relações que existem entre

sociedade civil e Estado, ou, mais particularmente, entre um regime e a sua base social, parece que não se poderá duvidar de que existe entre ambos os fatores uma relação de condicionamento recíproco. Contudo, baseando-nos no materialismo histórico, parece que podemos afirmar que o dado social expresso na evolução do modo de produção constitui a variável independente, mesmo que o dado político representado pelo Estado seja de uma relativa autonomia.

#### **1.4.1. Análise teórica do Marxismo-leninismo**

Para Bobbio (1998, p. 738), Marxismo-leninismo é uma linha combinada de pensamento político que concilia os conceitos de imperialismo e centralismo democrático Marxista de Vladimir Lenin e a mudança de foco revolucionário dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos. O marxismo-leninismo constitui uma adaptação das teses de Marx por Lenin para formar as bases ideológicas com o objetivo de criar um bloco comunista centrado na URSS.

Bobbio (1998, p. 738), considera o Marxismo — o conjunto das ideias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de propostas até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, que se podem deduzir das obras de Karl Marx e de Friedrich Engels.

Por sua vez Lenin<sup>19</sup>, leu os três livros que foram de capital importância na formulação das suas ideias revolucionárias primeiro foi “Manifesto Comunista” publicado em 1848, este texto que foi fundamental para a formação do pensamento revolucionário, especialmente no que diz respeito à luta de classes e à necessidade de uma revolução proletária, segundo “o Capital” de 1867 – faz análise de Marx sobre o capitalismo e suas contradições econômicas, foi uma base teórica essencial para Lenin, que adaptou essas ideias à realidade russa, e o terceiro de capital importância foi a “Crítica ao Programa de Gotha” que foi escrita em 1875, e publicada posteriormente em 1891, oito anos após a sua morte, ajudaram a Lenin a entender as

---

<sup>19</sup> Lenin (1870-1924) está entre os clássicos da tradição marxista, pela importância teórica de suas ideias e pelo destaque que logrou no âmbito do movimento socialista internacional. O pensamento de Lenin assinala uma corrente própria no marxismo, como um movimento teórico-político constitutivo de um verdadeiro leninismo.

críticas de Marx ao socialismo utópico e a desenvolver uma abordagem mais prática e científica para a construção do socialismo.

Lenin, foi a maior expressão revolucionária marxista do século XX. Lenin foi idealizador e organizador do partido Revolucionário Novo-Tipo, que transcende o que até então, entendia-se como partido político, isto é, as tradicionais organizações políticas voltadas para a atuação institucional e parlamentar. A novidade da concepção de organização política, nuclear--se numa forma-organização revolucionária que pressupunha a formação intelectual de seus militantes, particularmente dos trabalhadores, elevando-os à condição de intelectuais de sua classe (“sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário” — são expressões do pensamento crítico-dialético leniniano). Esse fundamento foi o elemento basilar para as posteriores formulações do dirigente comunista italiano Antonio Gramsci, considerado o seguidor de Lenin que iria atualizar e aprofundar seu conceito de partido de *Novo-tipo*.

Lenin empreendeu uma dura luta teórica, escrevendo textos direcionados não somente ao combate da influência positivista no movimento operário e à crítica do espontaneísmo, etc, mas também e ao mesmo tempo, contra interpretações que ossificavam a teoria social de Marx. Mas é a elaboração de sua teoria do imperialismo que permite ao revolucionário russo vislumbrar a possibilidade de revoluções proletárias em todas as partes do mundo, pondo a “atualidade da revolução” na ordem do dia para o movimento socialista e comunista.

As ideias leninistas foram decisivas para o sucesso do processo revolucionário russo. Posteriormente, construiu-se em torno delas, no interior da Internacional Comunista, um verdadeiro leninismo que foi, ao mesmo tempo, uma expressão prático-política do pensamento de Lenin — suas ideias postas em movimento, como uma expressão teórica representada pelos vários seguidores de Lenin que, a partir dele, balizaram suas ideias. O bolchevismo — que representava a maioria do Partido — foi fundado por Lenin, que o reconhecia como tendência e como partido.

Como herdeiro de uma tradição teórico-política privilegiada e tendo vivenciado intensamente como protagonista um momento histórico riquíssimo, pôde não só atualizar as ideias de Marx e Engels, mas também dar continuidade a elas introduzindo análises inovadoras sobre questões antes inéditas ou não plenamente desenvolvidas, postas pelo desenvolvimento capitalista em seu estágio monopólio e imperialista. Renovou teoricamente o debate sobre a revolução e, nela, a questão da

organização política do proletariado, a sua relação com o Estado, acentuando a necessidade de criação de uma organização revolucionária disciplinada, coesa e preparada politicamente para se assumir como a vanguarda do proletariado (Braz, 2015, p. 58).

A criação da Internacional Comunista em 1919 sob orientação de Lenin e, a partir dela, a criação dos partidos comunistas, foram fatores fundamentais para toda a história das lutas do movimento operário mundial, inclusive Moçambique. A partir de Lenin, modifica-se substantivamente, tanto no plano teórico, quanto no prático-político. Pode-se dizer que Lenin avançou e aperfeiçoou o comunismo moderno, adicionando a ele uma concepção de instrumento (partido) para viabilizar a fase de transição para a sociedade comunista (Braz, 2015, p. 58).

Apesar de Lenin não ser contemporâneo da criação do estado moçambicano nem da Frelimo, tanto o marxismo como o leninismo foram resultado da apropriação histórica, e Moçambique tomou como legado ao seu favor, que servia o seu percurso político histórico. O leninismo foi concebido como fonte de inspiração da criação da Frelimo, através do conceito de vanguardismo político onde a Frelimo<sup>20</sup> toma a dianteira como partido de massas, de aliança de operários e camponeses, onde seria única força capaz, desde a luta de libertação; se Lenine via o imperialismo como a fase superior do capitalismo, a Frelimo incorporou essa visão e entendeu que a luta anticolonial seria uma e única forma de fazer revés as investidas seculares do imperialismo e o uso da força armada seria a única saída possível no meio da agressividade do imperialismo ocidental, e através da ditadura do proletariado Moçambique ia transitar para um estado socialista dirigido pelas massas fruto do seu engajamento desde a luta de libertação nacional até a consolidação de estado, cuja sua construção foi beneficiada em grande medida pelo internacionalismo revolucionário, através de apoio dos seus aliados principalmente do leste europeu.

Lenin (2011, p. 54), já havia adiantado que na Rússia, a aliança entre operários e camponeses como condição indispensável para evitar uma solução reacionária para a revolução burguesa transformava a questão agrária no elemento decisivo da revolução. Consciente das diferenças estratégicas entre o proletariado antípoda do capital e o camponês, um pequeno burguês, Lenin insiste na necessidade de que a

---

<sup>20</sup> Segundo a Frelimo (1983, p. 32), inspirado pelo leninismo, o partido era da vanguarda da aliança operário-camponesa, sob a direção da classe operária, cujo objetivo é destruir o capitalismo.

composição com os camponeses pobres tivesse como base programática “a supressão dos restos do regime feudal” e “o livre desenvolvimento da luta de classes no campo”, único meio de levar a conquista da liberdade política e econômica às últimas consequências. A primeira condição contrapunha a revolução aos interesses dos senhores feudais; a segunda, aos da burguesia. Esta última era fundamental para que a aliança com os camponeses não ficasse circunscrita ao horizonte burguês, comprometendo a luta pelo socialismo.

O legado dessa teoria leninista fez com que a Frelimo acreditasse na possibilidade dessa aliança (discurso de aliança operário-camponesa era frequente nos documentos oficiais mesmo nos comícios populares). A aliança propalada pela Frelimo era impossível dado que após a independência houve o deflagrar da guerra civil com maior incidência nas zonas rurais (onde concentra-se o número maior de camponeses) também porque os camponeses não tinham a noção de país e de nação, por outro lado operariado era incipiente e com uma consciência de classe pouco consciente, excepto em uns poucos setores industriais e de serviços (portos de caminhos de ferro e empresas açucareiras), quando a Frelimo se percebeu dessa fragilidade de aliança operário-camponesa surgiu como acrescenta Mosca (2005, p. 156), a aliança com os cidadãos com missão de defender as zonas urbanas criava-se os GD como estruturas da Frelimo ao nível da base com o objetivo de difundir a linha política.

Em poucas palavras, a interpretação teórico-prática do marxismo, com cariz revolucionário, elaborada pelo próprio Vladimir Lenin ficou conhecido por Leninismo (seria uma cópia autenticada das ideias forjadas por Marx), que seria uma espécie de profecia de Marx sobre a materialização da revolução, e dizia que as suas ideias só se assentaram num e para um país atrasado industrialmente, como a Rússia, onde os camponeses representavam a enorme maioria da população na época. O leninismo, ganhou campo por ter sido antecedido por populismo<sup>21</sup>, que embora favorecessem a

---

<sup>21</sup> O populismo russo caracterizou-se por três elementos; 1) uma devoção mística pelo povo do campo; 2) a rejeição da industrialização por causa do preço que, na forma privatístico-concorrencial do modelo inglês, cobra das classes rurais, com a conseqüente ideia de se chegar diretamente ao socialismo partindo da estrutura comunitária tradicional própria do campo, alicerçada na comuna rural ou obstina, pulando a etapa do capitalismo; 3) e, por último, um elemento messiânico-nacionalista, que recebeu da direita eslavófila e a ela o assimilou, através do qual a percepção do enorme atraso do país, tão dolorosamente sentida pelos intelectuais russos, transforma-se num sentimento compensatório de superioridade, totalmente irreal, mas nem por isso menos poderoso e eficaz como estímulo para a ação (Bobbio, 1998, p. 679).

penetração do marxismo na Rússia, impediram no entanto, que ele obtivesse uma vitória definitiva sobre o populismo.

A experiência do “socialismo real” deixou o legado que até hoje repercute no movimento revolucionário: nos partidos ligados ao campo da esquerda, nos diversos organismos políticos das classes trabalhadoras e no conjunto das lutas de classes nos países capitalistas (Braz, 2015, p. 64).

## **II PARTE – NACIONALISMO AFRICANO E EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA EM MOÇAMBIQUE**

A segunda parte criamos alicerces para entendermos a gênese das opções ideológicas em África e em Moçambique em particular, indicando os passos para a consolidação do nacionalismo, independência e políticas educativas pós independências. Separamos (3) três capítulos que abordam o contexto histórico e educacional de Moçambique, isso para desbravar o nosso caminho rumo ao nosso recorte temporal e espacial.

### **I CAPÍTULO-ÁFRICA: PROCESSO DE INDEPENDÊNCIAS E ADOÇÃO A IDEOLOGIA MARXISTA-LENINISTA**

“A educação não é um caminho para escapar da pobreza, é um meio de combatê-la”  
(Nyerere, 1967).

Como estamos falando sobre ideologia, e sobretudo a ideologia Marxista-leninista vamos fazer uma breve contextualização temporal desse fenômeno. Não podemos falar do Marxismo em Moçambique de forma isolada e não incluir África nessa discussão para melhor entendimento uma vez que, Moçambique em grande medida foi influenciado pelos fenômenos internos africanos para adoção do marxismo, desde a forma como o imperialismo se comportou: agressividade e usurpação de direitos fundamentais em nome da necessidade de civilizar, segundo a interpretação das ideias racistas de Charles Darwin. Isso fez com que os africanos olhassem o imperialismo como um inimigo comum a combater, e o socialismo (URSS) como parceiro próprio no resgate desses direitos ligados à soberania dos estados. É importante referir até aqui que a luta dos povos africanos surge no âmbito da luta ideológica-guerra fria (mais adiante mostraremos como a África abraçou o apoio da URSS), onde obviamente os oprimidos encontrariam um alento no bloco do leste e claramente os exploradores (colonos) estavam doutro lado do bloco ocidental. É importante referenciar que Moçambique como nação, esteve dentro da luta dos povos africanos e nasce dos escombros da luta de libertação nacional, inspirada pelos primeiros países africanos que cedo alcançaram a independência, seja de forma violenta ou negociada, entendida como impulso das ideias contidas no pan-

africanismo numa primeira fase, da negritude na segunda e na terceira e última fase culminou com apoio da URSS.

É importante referenciar desde já, que a ideia de descolonização da África por um lado foi produto de

Uma Educação ocidentalizada, geralmente completada por uma viagem ou um período de estudos no estrangeiro, igualmente favorecera, no seio desta elite instruída, a emergência de uma perspectiva pan-africana em cujos numerosos dirigentes africanos reconheciam-se, constituinte de um importante aspecto da luta nacionalista (Habte e Wagaw, 2021, p. 820)

Ou seja, para Taimo (2010) o movimento pan-africanista

Era liderado por negros que tinham tido a oportunidade de ter acesso à escola, especialmente à universidade, nas metrópoles; que tinham tido acesso aos princípios ocidentais formulados por John Locke, Rousseau, assim como pela revolução francesa, sobre liberdade. Aliás, no proto-panafricanismo, o conceito de luta contra a escravatura serviu de grande estímulo para a luta pela independência nacional.

Numa situação incômoda entre os povos do mundo oprimido pelo imperialismo assiste-se uma das primeiras manifestações dessa ligação entre africanos e negros americanos desde a década de 1860, apoiado por um lado pelas igrejas protestantes e de missionárias como Alexander Crummell (1819-1898), um padre negro norte-americano que havia emigrado para a Libéria, padre Edward Wilmot Blyden (1832-1912), educador, escritor e diplomata antilhano, que adotara a Libéria como pátria e o bispo norte-americano Henry McNeal Turner (1834-1915) procurou combinar a ideia de necessidade de emigração para a África com o trabalho missionário de evangelização (Mendonça, 2019, p. 123).

Houve ainda outras iniciativas no mesmo sentido, promovidas, em sua maioria, por líderes religiosos ligados a igrejas protestantes. Uma delas foi a criação, em 1884,

da African Methodist Episcopal Church (AME), que realizou diversos congressos sobre a política dos negros americanos em relação à África, além de enviar missionários negros para o continente durante todo o período colonial. Do mesmo modo, em 1896 a Igreja Presbiteriana passou a mandar missionários para Camarões. Também o Reverendo William Henry Sheppard (1865-1927), formado pelo *Hampton Institute*, procurou incentivar a ida de pastores para o Congo, enquanto os Adventistas do Sétimo Dia enviaram missionários para a Niassalândia (atual Malawi). Já na África do Sul, os missionários procuravam matricular negros em escolas americanas, fornecendo também ajuda financeira com o objetivo de promover sua integração na sociedade.

Os esforços empenhados no século XIX pelos missionários europeus e norte-americanos, com vistas à expansão do cristianismo na África, favoreceram a difusão da educação ocidental e permitiram o desenvolvimento da alfabetização, não somente em idiomas europeus, assim como nas diversas línguas africanas (Habte e Wagaw, 2021, p. 818).

Tanto em Moçambique como em África no geral, essas igrejas protestantes por causa dos seus ensinamentos sobre a igualdade, pregação contra o racismo, desde o início do século XX faziam deste, alvo a combater. A Igreja Metodista Episcopal, ao exemplo das igrejas independentes africanas e das chamadas igrejas históricas (Igreja Anglicana e Presbiteriana) foi apontada como igreja subversiva (Taimo, 2010, p. 74).

A missão suíça introduziu nos anos de 1930 um tipo de educação não formal da juventude, os *mintlawa* (pessoas do interior) que serviu para desenvolver muitos dos aspectos culturais de uma forma ideologizada, ao contribuir para o estímulo da autoconfiança e das competências individuais nos jovens moçambicanos, como Mondlane. A missão suíça terá encorajado o desenvolvimento de uma consciência “africana” mais alargada que a consciência “étnica”, desenvolvendo um conceito e uma perspectiva nacional em contraposição à perspectiva local, fomentando a luta ideológica perante a opressão portuguesa. O pensamento de Eduardo Mondlane é fruto desta influência protestante, quer enquanto estudante na missão, quer posteriormente, como pastor e catequista (Ngoenha, 2000).

É como catequista e pastor protestante da Missão Suíça que se abre uma nova etapa no processo de formação política e ideológica em Mondlane. É Lourenço Marques (atual Maputo) que teve de enfrentar os problemas inerentes a uma grande

cidade, em que a diferenciação entre ricos e pobres era mais vincada. Teve, igualmente, que suportar os problemas do dia-a-dia associados com o seu estatuto de homem negro, com discriminação por todo o lado, o uso obrigatório da “caderneta indígena” e outras barreiras de classe e cor (Taimo, 2010).

A missão suíça em Moçambique<sup>22</sup> construiu gradualmente o caminho para a autonomia da Igreja, particularmente através da formação de pastores africanos, evangelistas, jovens e outro tipo de ativistas, e Eduardo Mondlane<sup>23</sup> foi fruto do impacto das igrejas protestantes sobretudo pela missão suíça no resgate dos valores africanos, o que lhe levou a estudar nos EUA antes de se inscrever na universidade de Lisboa, onde conheceu na casa do império os nacionalistas Agostinho Neto (Angola) e Amílcar Cabral (Guiné).

Essas atividades constituem a base para a articulação e difusão no mundo dos oprimidos uma ideologia pan-africanista. No entanto, o primeiro grande ideólogo do movimento foi William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), professor de grego e latim norte-americano que influenciou o movimento pan-africanista (Mendonça, 2019).

Os contatos frequentes entre africanos e negros americanos levariam à expansão do pan-africanismo, com sua transformação em movimento político organizado. Assim, no período compreendido entre 1880 e 1940, houve um intenso intercâmbio cultural, com grande número de alunos das colônias britânicas na África que foram estudar em escolas americanas.

Os empresários coloniais incentivaram, na prática, a ida desses estudantes para os EUA, com o objetivo de adquirirem uma formação adequada para que ao regressarem aos seus países de origem tornarem-se quadros técnicos e mão-de-obra especializada. Mas pelo contrário, em seu retorno à África, entraram em choque com os compatriotas, muitos se transformaram em grandes lideranças nacionalistas,

---

<sup>22</sup> Em 1948, a missão transformou-se numa Igreja moçambicana, passando a denominar-se Igreja presbiteriana de Moçambique (IPM).

<sup>23</sup> Nascido 20 de junho de 1924, na província de Gaza (no povoado de Nwadjahane)., teve os seus primeiros níveis de escolaridade em Moçambique, patrocinados pelas igrejas protestantes, e mais tarde começou seus estudos universitários na África do Sul, por conta da política do apartheid, Mondlane viajou para Portugal a título de tentar seguir seu curso. Porém, seu doutoramento seria obtido nos Estados Unidos da América, na Universidade de Harvard, onde conseguiu uma bolsa de estudos. Eduardo Mondlane trabalhou como professor universitário de História e Antropologia e foi funcionário das Nações Unidas, o que lhe permitiu regressar a Moçambique. Envolvido com a causa da independência de Moçambique, Mondlane foi o principal fundador da FRELIMO, tendo sido eleito o primeiro presidente do movimento, em 1962, e reeleito em 1968. Em meio à violência da guerra anticolonial e de contendas internas à FRELIMO, Mondlane morreria assassinado em 1969 (Bortolotti, 2020, p. 41).

aderindo aos movimentos pela independência. Dessa forma, pouco a pouco ocorreria um processo de reafirmação da cultura negra, tanto na Europa como nas Antilhas e na própria África Ocidental, o que levaria ao surgimento do conceito de negritude. Essa ideia tomaria impulso principalmente a partir de ações de africanos e antilhanos francófonos e anglófonos. Os líderes da negritude passariam, então, a desenvolver a noção de que existe um movimento histórico e cultural a partir de uma solidariedade racial entre os negros e que, portanto, todos os africanos e os povos de origem africana têm um patrimônio cultural comum, motivo pelo qual deveriam ser reforçados os laços entre os integrantes do mundo negro. Dentre os principais expoentes do movimento da negritude, destacam-se: Aimé Fernand David Césaire (1913-2008), escritor, poeta e político martinicano; Camara Laye (1928-1980), escritor da Guiné; Festus Claudius “Claude” McKay (1889-1948), poeta jamaicano; e Léopold Sédar Senghor (1906-2001), poeta e escritor do Senegal, primeiro presidente do país (1960-1980), e um dos fundadores do movimento da negritude (Mendonça, 2019, p. 126).

O pan-africanismo, apesar de não ter tido uma participação significativa das colônias portuguesas, influenciou sem dúvida o curso dos movimentos de libertação que levaram à independência dos seus países por causa da circulação de informações sobre esse evento. Foi com a experiência do passado da resistência secular contra o colonialismo que entenderam a urgência da luta contra a ocupação imperialista. Longe de fugir das influências da teoria marxista assim como dos partidos comunistas, tornou-se aliado na luta contra o capitalismo e o imperialismo. O pan-africanismo aliava a questão da libertação do proletariado do mundo à questão específica da libertação do negro, são essas mesmas convicções que moviam Moçambique também (Taimo, 2010, p. 86).

É importante ressaltar também o papel exercido por Frantz Omar Fanon (1925-1961), psiquiatra, cientista político e filósofo marxista francês de origem martinicana, que se destacaria como um dos principais teóricos do anticolonialismo que influenciou em grande medida vários movimentos de libertação de esquerda em África. Fanon rejeitava o conceito de negritude, sustentando que o *status* de uma pessoa depende de suas condições econômicas e sociais. Acreditava que a violência era a única forma de liquidação da opressão colonial e do trauma cultural do Terceiro Mundo, constituindo uma força de limpeza - uma vez que libertava o nativo do seu complexo de inferioridade, do seu desespero e da sua inação -, eliminando o medo e restaurando o auto-respeito (Mendonça, 2019).

### 1.1. África entre o pan-africanismo, negritude e apoio da URSS

Se por um lado houve os movimentos culturais (pan-africanismo e negritude) que ganharam força a partir da década de 1920 no âmbito do resgate das liberdades africanas do jugo colonial instigando a hostilização do imperialismo ocidental, por outro lado há eventos políticos que intensificaram o seu engajamento como por exemplo, a Segunda Guerra Mundial que culminou com a independência da maioria dos territórios num curto período, que se estendeu de 1957 a 1968. No entanto, para compreender esse processo, é necessário considerar também o papel dos movimentos socialistas e comunistas internacionais e a contribuição da URSS para a vitória da luta pela libertação. *O período compreendido entre 1945 e 1960 foi marcado por um forte avanço do anticolonialismo. O mundo socialista estava pronto para sustentar os movimentos anticolonialistas africanos, com o intuito de enfraquecer o seu inimigo comum: o imperialismo internacional* (Thiam e Mulira, 2021, p. 969).

Nesse sentido, e como salientou Yves Person, a primeira pergunta que se deve fazer é: “como falar do socialismo num continente exclusivamente agrícola, sem proletariado nem capitalismo nacional, fora do caso marginal da África do Sul, e onde as classes sociais nem sempre estiveram diferenciadas?” (Person, 1984, apud Mendonça, 2019, p. 128). A esse respeito, o autor lembra que Marx havia admitido a possibilidade de a Rússia passar diretamente da comunidade rural para o socialismo, o que acabaria se confirmando com a vitória da revolução de 1917. De outra parte, os africanos não se conformaram com a perspectiva de assistir à exploração colonial como algo inevitável, elaborando, então, a *teoria de um socialismo africano que se desenvolveria naturalmente a partir das mentalidades e das estruturas originais das sociedades tradicionais, corroídas mas não obliteradas pela colonização* (Person, 1984, p. 729). Yves Person ressalta, porém, que o socialismo é uma doutrina desenvolvida essencialmente na Europa, onde havia um operariado já constituído e, em grande parte, organizado. E foi exatamente a colonização que possibilitou a sua introdução na África, onde penetrou por meio de intelectuais africanos que haviam estudado na Europa ou tido contato com a cultura ocidental, e que eram, em relação às tradições africanas, já bastante desenraizados. Em consequência, a sua difusão no continente se daria por intermédio de movimentos nacionalistas, como o pan-africanismo e a negritude, estes também baseados em sistemas filosóficos europeus (Person, 1984, apud Mendonça, 2019, p. 128)

Esses intelectuais iriam tentar adaptar a teoria socialista à realidade do continente. Com este objetivo, procuraram demonstrar que, na verdade, tratava-se de atualizar antigas tradições africanas. Assim, para os principais teóricos de um “socialismo africano” mesclado ao movimento nacionalista, com raízes muito fortes no pan africanismo e na negritude entre os quais se destacam Léopold-Sédar Senghor, Kwame Nkrumah e Julius Nyerere, além de algumas lideranças que procuraram colocar em prática essas ideias, como Amílcar Cabral e Sekou Touré, “a tradição africana predispõe para o socialismo, em virtude do caráter ‘coletivista’ (...) das suas sociedades” (Person, 1984, apud Mendonça, 2019, p. 129).

De outra parte, há que se levar em conta também a contribuição da URSS e dos países socialistas na luta pela libertação das nações africanas. Com efeito, desde a vitória da Revolução Russa, a URSS procurou apoiar os processos de independência de todos os países colonizados, desenvolvendo uma política de ajuda direta ou indireta. No caso da África, esse apoio pode ser dividido em quatro períodos: a) 1917-1945, em que houve uma influência indireta, por meio dos partidos comunistas europeus e do movimento pan-africanista; b) 1945-1965, apoio direto ou indireto aos movimentos de independência e ao estabelecimento dos novos Estados no continente; c) 1965-1975, período em que predominaram ações diplomáticas; e d) a partir de 1975, em que a derrota dos EUA na Guerra do Vietnã levou ao enfraquecimento de sua capacidade de intervenção no continente africano e possibilitou um reforço da influência soviética em algumas regiões, como é o caso de Angola e Moçambique (Thiam e Mulira, 2021).

Aliás, antes mesmo da vitória da Revolução Russa, a questão do imperialismo e da libertação das colônias vinha sendo discutida pelos bolcheviques. Uma das primeiras abordagens foi feita por Stalin, em 1912. Segundo ele, os trabalhadores lutariam contra as nações opressoras desde a forma leve até grosseira com vista a resgatar a liberdade arrancada pelos imperialistas, e que as nações são soberanas, e gozam de igualdade de direitos (Stalin, 1979, Apud Mendonça, 2019, p. 30).

Em 1914, Lenin assim apresentaria a questão: por autodeterminação das nações, essa análise seria ampliada em 1916, com a divulgação de uma de suas obras mais famosas, o imperialismo, fase superior do capitalismo. Nela, Lenin assim se manifestou: “(...) o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. (...) o monopólio nasceu da política colonial (Lenin, 1982, Mendonça, 2019, p. 31).

Os bolcheviques sempre se preocuparam com a questão colonial e com a necessidade de apoio aos movimentos de libertação das colônias como parte de uma luta mais ampla contra o imperialismo. Dessa forma, os africanos foram estimulados a integrar uma frente anti-imperialista, e o Komintern procurou estabelecer relações com as primeiras organizações de caráter nacionalista surgidas no continente, tais como o Congresso Nacional da África Ocidental Britânica, a Associação Central Kikuyo ou o Congresso Nacional Africano (CNA). Note-se, porém, que dada a quase inexistência de uma classe operária africana na época, o Komintern reconhecia que esses movimentos eram dirigidos por setores progressistas da burguesia (Thiam e Mulira, 2021). Ademais, a URSS procurou se aproximar de negros norte-americanos e antilhanos, participantes do movimento pan-africanista, bem como dos partidos comunistas das metrópoles com o objetivo de difundir o socialismo. O Partido Comunista Francês (PCF) teve papel importante nessa difusão, levando ao aumento da participação de africanos no movimento comunista internacional. E, com vistas a promover a formação ideológica e política, foi criada em Moscou, em 1930, a escola Stalin de preparação de Quadros ao Partido Comunista Britânico (BCP), teve influência na formação de africanos que estudaram na Inglaterra, tais como Jomo Kenyatta, do Quênia, e Kwame Nkrumah, da Costa do Ouro, etc. que no futuro, teriam papel de destaque nos movimentos de independência de seus países. Já na África lusa, o Partido Comunista Português (PCP) formou vários intelectuais marxistas africanos, entre os quais destacam-se Agostinho Neto, fundador do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), e Amílcar Cabral, que liderou a organização do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) (Thiam e Mulira, 2021)

Na segunda fase, ou seja, de 1945 a 1965, verificou-se um grande avanço do movimento nacionalista africano e do anticolonialismo. A URSS contribuiu para o sucesso desses movimentos, inclusive do ponto de vista do estímulo aos estudos sobre a História da África. Tanto assim que o Instituto Etnográfico de Leningrado, atual São Petersburgo, passou a desenvolver um programa sistemático de pesquisa, publicando toda a documentação conhecida sobre a África subsaariana a partir do século XI. Todavia, para os marxistas, a África apresentava um problema teórico importante: tendo em vista a fragilidade da classe operária no continente, a quem caberia a direção do movimento de libertação? Alguns autores soviéticos não acreditavam na possibilidade de a burguesia africana dirigir o movimento. Contudo, a

URSS acabaria por adotar uma postura mais pragmática, apoiando a luta conduzida por setores da burguesia e da intelectualidade africanas, e engajando-se no processo de descolonização. Dessa forma, fornecia assistência material e diplomática a organizações africanas e às nações que lutavam pela libertação. Dentre as organizações que receberam auxílio soviético estão o CPP, de Gana, o Movimento Mau-Mau e KANU, ambos do Quênia, NCNC), da Nigéria, o CNU de Uganda, PAI e a UPC, de Camarões, AKFM, de Madagáscar, a FLN, da Argélia, FRELIMO em Moçambique, o MPLA, de Angola, ZAPU e a ZANU, do Zimbábwe, o ANC, da África do Sul, e a SWAPO), da Namíbia também recebera a mesma ajuda (Thiam e Mulira, 2021, p. 970).

O apoio da URSS aos movimentos de libertação da África ficaram explícitos nas resoluções adotadas tanto no XXI Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), em 1959, quanto no seu XXII Congresso, em 1961. Essas decisões coincidiram com uma forte investida diplomática da URSS perante a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1960, quando apresentou proposta de resolução que foi adotada em 1961, pela qual todas as metrópoles eram convocadas a conceder independência às suas colônias. No terceiro período, de 1965 a 1975, as ações soviéticas na África foram principalmente de cunho diplomático e assistencial, e a URSS assinou dezenas de acordos com as jovens nações africanas com vistas a fornecer ajuda a estes países. Esse auxílio se concentrou principalmente nas áreas de ensino e pesquisa. Dessa forma, cerca de 30.000 africanos foram estudar na URSS, ao mesmo tempo em que professores e pesquisadores soviéticos eram enviados para a África com o objetivo de ensinar e desenvolver centros de pesquisas nas universidades do continente (Thiam e Mulira, 2021, p. 972).

Finalmente, no quarto período, diante da derrota dos EUA no Vietnã, reduziu-se a interferência daquele país na África. Dessa forma, a URSS procurou ampliar sua influência, dando ênfase à luta em países cuja libertação completa sofria grave ameaça, tendo em vista a existência de movimentos guerrilheiros que defendiam a submissão econômica aos norte-americanos, como é o caso de Angola. Também a resistência ao racismo, como a luta do CNA contra o regime de apartheid na África do Sul, recebeu apoio da URSS.

A Tanzânia (país onde a Frelimo se afirmou como um movimento libertador) vivia na altura da fulvoscência da guerra uma experiência que se pretendia inovadora, reivindicando uma nova concepção sobre o socialismo: o “socialismo africano”; que

seria em oposição ao desenvolvimento neocolonialista, um modelo propriamente africano com políticas e programas supostamente capazes de descolonizar a economia. Os líderes africanos buscavam um modelo próprio de desenvolvimento, que não seria cópia autenticada do modelo soviético, onde a solidariedade e partilha seria um diferencial deste modelo entre os povos. Por isso, Tanzânia lançou a política da *ujamaa vijijini*<sup>24</sup>, com o intuito de agrupar, em comunidades, a dispersa população, a fim de tornar os serviços, agrícolas e outros, mais facilmente acessíveis aos camponeses, no quadro de uma organização coletiva.

O aspecto mais radical deste novo socialismo tanzaniano da ideologia *ujamaa*, ou socialismo do vilarejo, fundada no princípio da autonomia econômica. O socialismo devia, doravante, basear-se nos valores tradicionais da honra nos vilarejos, opondo o interesse coletivo e a solidariedade do grupo ao individualismo e à exploração capitalistas. O código dos dirigentes, ao colocar ênfase em respeito aos valores morais (ardor no trabalho, a austeridade, a abnegação e a devoção à comunidade), interdita aos quadros a criação de empresas privadas ou a posse de mais de uma casa. Isto permitiu suprimir os rendimentos provenientes dos aluguéis e nacionalizar inclusive as pequenas empresas (Thiam e Mulira, 2021 p. 387)

Apoiado nesta ideia, Nkrumah (teórico do socialismo africano), pôs em marcha um programa de pesquisa nuclear em seu próprio país. Ele declarou que a África deveria entrar na era nuclear e aprender a nova ciência e a nova técnica. Ele afirmou, por outro lado, que o socialismo africano deveria estar intimamente ligado ao espírito científico. Para Nkrumah, o socialismo era uma filosofia que deveria ser, a um só tempo, uma ciência: *o socialismo sem a ciência, dizia ele, é um conceito vazio* (Habte e Wagaw, 2021, p. 979)

Este modelo teve semelhanças em vários países, no Senegal por exemplo, o socialismo africano, preconizado por Mamadou Dia (presidente do Conselho de 1956 a 1962) e por Léopold Sédar Senghor, estabeleceu a diretriz da edificação de uma sociedade socialista fundada em valores comunitários tradicionais, o desenvolvimento do movimento cooperativo e o agrupamento dos vilarejos em comunidades rurais com autonomia administrativa, e desestimulou a formação de empresas capitalistas de grande envergadura nos campos. Aos olhos de Dia, tal como para Senghor, estas cooperativas multifuncionais implantadas nos vilarejos deveriam constituir as

---

<sup>24</sup> É a expressão do Swahili que significa, socialismo rural ou socialismo das ideias.

unidades econômicas de base, para uma sociedade socialista agrária (Habte e Wagaw (2021, p. 477 e p. 478)

Tal projeto de sociedade foi lançado nas zonas libertadas pelos combatentes do PAIGC, na Guiné Bissau, por intermédio da disciplina do marxismo-leninista, Amílcar Cabral, igualmente tentou uma integração entre os valores do socialismo e do nacionalismo. Segundo ele, somente esta associação orgânica permitiria fazer valer o direito às aspirações do povo no domínio político, através do poder popular, na esfera socioeconômica e cultural, graças à justiça social e ao enraizamento nos valores civilizatórios da gente ordinária (Ibid)

O socialismo africano foi replicado em vários países africanos, apesar de que na região de Magrebe assiste-se o outro fenómeno: O socialismo árabe<sup>25</sup>—seria uma mistura do modelo soviético (marxismo – leninismo), africano mas com uma base forte de princípios ligados ao islão e ao alcorão. É um modelo também que se opõe ao neocolonialismo.

Diante disso, Moçambique foi fruto da encruzilhada ideológica Marxista-leninista motivada também pelos militantes formados nas universidades europeias que possuíam ideias progressistas muito influenciados pelos movimentos estudantis da década dos anos 1960, por outro lado regista-se um grupo de militantes que foram treinados em países onde haviam já experimentado o socialismo, como na Argélia, até aqui percebe-se a razão da opção Ideológica da Frelimo pós-independência, mas também a inspiração dos nacionalistas africanos baseado no socialismo africano, fez com que a Frelimo optasse pelo marxismo-leninismo cujos modelos de governação eram inspirados em grande medida pelos teóricos do socialismo africanos. *Ujamaa* de Nyerere foi exemplo claro disso, onde em Moçambique apresentou-se como aldeias comunais. A expressão “aldeias comunais”, consagrada mais tarde, apareceu pela

---

<sup>25</sup> Era, igual e fortemente, reivindicado na África do Magrebe. Os anos de 1960 correspondem à última década de Gamal Abd al-Nasser no poder. Ele dedica-se, em parte e durante estes anos, a consolidar as mudanças “socialistas” introduzidas no Egito e, também parcialmente, a desenvolver vigorosas políticas pan-árabes, pan-africanas e não-alinhadas vis -à -vis das questões internacionais. Ele morreria em 1970. Ben Bella é deposto na Argélia, em 1965, entretanto, o regime do seu sucessor, Houari Boumediene, prossegue com a política de socialismo de Estado que havia sido preconizada pela jovem revolução argelina. Muammar Kadhafi derrubou o rei Idris em 1969, empreendendo sem tardar o estabelecimento de uma versão líbia do socialismo “promotor do bem-estar”, posteriormente chamado por ele “a terceira via”. Durante todos os anos 1960, contudo é quase invariavelmente por toda a África, procurar-se-ia em vão uma declaração celebrando abertamente o marxismo-leninismo, na qualidade de ideologia oficial. Este período geralmente foi marcado pelo entusiasmo socialista. Com efeito, regimes como aquele dirigido por al -Nasser, no Egito, foram, simultânea e fortemente, socialistas e anti marxistas. Muitos comunistas egípcios foram encarcerados por Al-Nasser por se opor à sua governação à “mão de ferro” (Habte e Wagaw, 2021, p. 599).

primeira vez por ocasião do seu discurso de posse como Presidente de Moçambique Samora Machel<sup>26</sup>, no qual também usou outras formulações como “sociedades comunitárias” ou “sociedades revolucionárias” (Brito, 2019).

Um dos elementos básicos do projeto da Frelimo para as zonas rurais. A ideia de concentrar os camponeses em aldeias foi apresentada pela primeira vez na Reunião Nacional dos Comités Distritais, em Fevereiro de 1975. Foi então apontada a necessidade de promover o «trabalho coletivo» através da criação de cooperativas e de juntar a população dispersa para permitir um apoio mais e eficaz do governo para resolver, entre outros, os problemas de saúde, educação, água potável e eletricidade. Alguns meses mais tarde, Samora Machel, dirigindo-se aos participantes do primeiro Seminário Nacional de Agricultura, retomou essa ideia falando sobre o estabelecimento de “sociedades comunitárias” e “aldeias populares”, que na prática mostrou em seguida que o objetivo principal das “aldeias comunais” era agrupar a população camponesa e, assim, facilitar a sua integração no projeto da liderança da Frelimo de construir um Estado-nação moderno, no projeto do Homem novo, onde «aldeia comunal» é o lugar da submissão dos camponeses aos modelos e valores dos dirigentes do Estado, na qual a relativa independência desfrutada fora da aldeia é suprimida (Brito, 2019, p. 116).

---

<sup>26</sup> Ícone da 1ª República — Foi Machel quem chefiou a delegação da Frelimo na assinatura dos acordos de Lusaka em 1974, ditaram o alcance da independência nacional em 1975, e assumiu a presidência da 1ª República; rosto visível do monopartidarismo do Estado e símbolo do marxismo-leninismo da Frelimo, de personalidades então incômodas etiquetadas de reacionários. Foi Machel quem fez as nacionalizações, foi Machel quem declarou que a solução do conflito com a Renamo passava pelas armas e não pelo diálogo, como foi ele quem assinou os acordos de Incomati. Foi ainda ele, sob sua condução, que se preparou o PRE e a adesão de Moçambique ao BM e FMI”. (Ngoenha, 2009, p. 12). Samora Machel nasceu em 29 de janeiro de 1933, em Gaza (povoado de Chilembene). Tendo atuado como enfermeiro auxiliar no hospital de Lourenço Marques (atual Maputo), Machel se tornaria membro da Frente de Libertação de Moçambique desde a sua fundação, em 1962, tendo sido enviado a países como a Argélia para receber treinamento militar. Após liderar várias operações durante a guerra anticolonial, Samora foi nomeado secretário da defesa, em 1966, e comandante-chefe, em 1968. Após as violentas disputas que culminam no assassinato de Eduardo Mondlane, Samora Machel assume o cargo de Presidente da FRELIMO, em 1970 (Bortolotti, 2020).

## II CAPÍTULO: PROCESSOS E CONTORNOS DA EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA (1975-1990)

“Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (Samora, 1979).

Na da sequência da euforia resultante dos alcances adquiridos nas zonas libertadas no âmbito da luta pela independência, fez com que a Frelimo acreditasse que já tinha legitimidade e maturidade suficiente para melhorar a educação do país todo com êxito, sem medir os desafios que o país lhe impunha iludido pelos primeiros resultados que teve, motivado pelas políticas africanas de expansão e reforma do ensino<sup>27</sup>, adotados pelos Estados africanos bem como lançamento de programas massivos de construção de escolas e de formação de professores, contando com a importante participação da comunidade (democratização do ensino).

A Educação é declarada à priori na constituição da 1ª República um direito e um dever de todo o cidadão, direito esse que se deveria traduzir na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na Educação permanente e sistemática de todos, daí a educação era o caminho possível para *o povo tomar o poder* (Samora, 1979), e para tal era preciso nacionalizar a educação com objetivos desafiadores: Massificação e democratização.

Para massificar e democratizar a educação, implicou o governo desenhar os princípios orientadores do modelo educativo, onde a educação deveria: a) Contar com as próprias forças e recursos, significa que o governo da Frelimo seria responsável único e exclusivo na condução da educação, implicando eliminação de iniciativas privadas<sup>28</sup> ou paralelas ao governo na missão educativa (ausência de escolas privadas e comunitárias); b) Dever de todos ensinar e aprender, os poucos que sabiam

---

<sup>27</sup> No referente aos objetivos quantitativos, o plano previa uma elevação nas taxas de inscrição escolar, as quais em 1960 eram da ordem de 40% para o primário, 3% para o secundário e 0,5% para o nível superior, nas faixas etárias correspondentes, índices estes que deveriam atingir, respectivamente, 100%, 30% e 20% em 1980. O objetivo era tornar universal, obrigatório e gratuito o ensino primário; 30% dentre aqueles que chegassem ao final deste ensino primário passariam ao ensino secundário e 20% daqueles que acabassem o secundário continuariam os seus estudos no nível superior, em sua maioria, estes últimos realizaram os seus estudos em instituições de países africanos (Habte e Wagaw, 2021, p. 832).

<sup>28</sup> A Frelimo era a única que poderia ter escolas privadas primárias e secundárias. Essas escolas eram destinadas só para filhos de dirigentes e altos quadros do partido, com orçamento alto comparado ao centro de formação de professores primários e, o seu corpo docente era formado por professores rigorosamente selecionados e com aval do partido. A direção dessas escolas subordina-se diretamente ao MEC enquanto as restantes escolas às estruturas locais da direção de educação (Mazula, 1995, p. 213).

ler e escrever deveriam ensinar os que nada sabiam; c) A ligação entre a teoria e a prática, visava investimento na educação profissional; d) Combate ao tribalismo, nepotismo e racismo, a educação seria um meio de combate às desigualdades que o colono havia implementado no ensino e deixado como legado, e a língua portuguesa seria a língua de lecionação de aulas sendo a língua da unidade nacional; e) A ligação entre a Educação, a produção e a comunidade, implicava dedicar-se ao ensino de alunos mas aliando a produção agrícola e envolvimento da comunidade nas tomadas de decisões importantes sobre a educação no geral e escola em particular. Foi nessa visão, que nascem as machambas (roças) escolares; e f) Fazer da escola um centro democrático (base para o povo tomar o poder), a Frelimo via na educação único meio para o povo ter consciência dos desafios que enfrentava e seu meio de superação por um lado, por outro seria uma forma da educação projetar ao cidadão moçambicano a tomar os destinos do seu país recém-independente com desafios enormes.

Para Habte e Wagaw (2021, p. 832),

Os esforços empreendidos para manter o ritmo da expansão foram, talvez, o principal fator contribuinte para o entrave na implantação das reformas estruturais nos sistemas de educação herdados do período colonial. Não havia tempo para interrupções, para proceder a mudanças radicais, reciclar o pessoal e criar novas orientações.

Por isso em Moçambique, após 8 anos da independência, não havia nenhum sistema educativo sólido, ou seja a Frelimo estava ainda preocupada pelo populismo (massificar a educação que o colono negou aos africanos), legitimação da massificação e democratização da Educação viria a ser possível com a criação do SNE, em 1983, pela lei n° 4/83, de 23 de Março, no âmbito da implementação do PPI elaborado pelo Governo de Moçambique em 1980. O PPI definia metas e idealizava grandes projetos econômicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo, criaria bases para a eliminação do subdesenvolvimento num período de 10 anos. Num discurso do final do ano de 1980, Samora disse: (...) *neste ano traçamos o objetivo da próxima década que vamos iniciar: o combate vitorioso contra o subdesenvolvimento* (presidente Samora Machel em recepção aos membros do Governo, Notícias, 31. 12.1980). (ideologicamente, a Frelimo desenhou o projeto

utópico prometendo ao povo moçambicano acabar com a pobreza secular implantada pelo colono até 1990) e assim, situaria o país ao nível dos países prósperos.

E para responder às demandas do PPI era preciso uma educação arrojada que se baseia necessariamente em criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo a escolaridade obrigatória, estratégia para erradicar o analfabetismo com o objetivo de formar técnicos básicos e médios necessários para os projetos agroindustriais e materializar o projeto de formação do Homem Novo Segundo o texto da Lei n° 4/83 do SNE no artigo 4, *o objetivo central é a formação do Homem novo que assume os novos valores da sociedade socialista.*

### **2.1. Nacionalização da educação e o projeto de formação de homem novo**

Para formar uma rede escolar altura das exigências da revolução e da nova demanda, o governo começou com o processo de nacionalizações <sup>29</sup> um mês depois da independência; a 24 de Julho de 1975, o presidente Samora Machel anunciava, entre outras medidas, a nacionalização da Educação. A nacionalização da Educação era uma medida radical e de impacto para o controlo das escolas e para a socialização da Educação, que dava-lhe sentido revolucionário, assim a Frelimo pretendia: evitar mais depredações e sabotagens nas escolas particulares; romper com os elementos de desigualdade social; possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de Educação ao serviço dos interesses das massas, implantando, assim, um novo tipo de Educação (Frelimo, 1977, p. 3 apud Mazula, 1995, p. 151).

Ideologicamente a Frelimo fazia da nacionalização, uma estratégia para a universalização da escola deixando imediatamente de ser pertença à certas raças, etnias, religiões e regiões privilegiadas e de interesses burgueses, tal como defendia a Frelimo (1977, p. 96) que *a Educação é um dos direitos fundamentais do povo, sendo de igual modo uma das suas necessidades essenciais*, significa que a Educação deixaria de ser um luxo pertencente à classe nobre colonial mas passaria para todos os cidadãos estabelecendo assim um sistema laico, público e gratuito.

As nacionalizações no âmbito geral e no campo educacional em particular, trouxeram vários desafios e agudizaram vários problemas na esfera económica,

---

<sup>29</sup> O processo de nacionalizações não só abrangeu a educação, foram nacionalizadas, os hospitais, as agências funerárias, as fábricas, lojas, a habitação entre vários sectores nevrálgicos.

política e social. Na educação, em particular se as nacionalizações tinham como objetivo a massificação e democratização da educação, por outro lado, segundo Golias (1995, p. 312-313), teve repercussões negativas no ensino devido à crença excessiva na omnicompetência da planificação centralizada; a inquestionável dependência ou submissão dos órgãos do Estado ao Partido único, contribuiu bastante na ineficiência e inoperância do sistema educativo e, por conseguinte, no sufoco do próprio modelo socialista de Democracia e; a enorme carência de instalações, as péssimas condições de trabalho e estudo que eram sujeitos milhares de professores e alunos e o baixo aproveitamento pedagógico afetaram o sistema educativo nacionalizado.

A nacionalização da educação permitiu a estruturação de um único sistema educacional, atribuindo ao Estado o papel diretor, planificador e executor da Educação (monopolização e centralização do Ensino), num país enorme e com suas especificidades étnicas, linguísticas e culturais Buendia (1995, p. 353), num período em que a Frelimo, como a única força política, determinava ideologicamente os conteúdos dos planos de aula assim como da Educação política que pretendia dar, a escola constituindo assim o lugar, por excelência, de escolha para a divulgação e consolidação do trabalho político da Frelimo, Buendia (1999, p. 235), advoga que no sector da Educação *esta tendência estatizante eclipsaria a experiência das escolas do povo que acabaram sendo absorvidas pelo Estado, com o tempo, esfriaria a participação popular que se registaram no começo* (chamada democratização). No dizer de Johnston (1987 apud Buendia 1999 p. 235), *estava-se substituindo o voluntarismo revolucionário por um voluntarismo burocrático*.

Omicompetência e a experiência da Educação nas zonas libertadas (A Frelimo colocou-se como a única força política que determinava os destinos da Educação que deveria corresponder aos anseios e vontades políticas e Ideológicas da mesma organização e não da racionalidade intelectual) defendida pela Frelimo passou a não ter eficácia, de tal maneira que a nacionalização já vinha sendo questionada, na medida em que os lesados pelas nacionalizações começaram a abandonar o país em direção a outros cantos do mundo onde havia uma frescura política, e registaram-se ações de sabotagem e de destruição de equipamentos. Outra problemática segundo Castiano e Ngoenha (2013, p. 59), estava ligada ao isolamento da escola no empreendimento da nação, negando buscar parcerias sociais, como as igrejas que vinham formar homens virados para a vida prática (exemplo de sucesso

da Missão suíça), os tais parceiros de organização de massa (OJM e OMM) não dispunham de nenhuma experiência histórica para assumirem a tamanha tarefa.

Esses elementos todos agudizaram a precarização do sistema educativo moçambicano, o que em parte pode também explicar o ambiente de conflito que rodeou a tomada à revelia das escolas privadas e comunitárias pelo Estado moçambicano (Buendia, 1999, p. 236), conseqüentemente: um déficit assustador dos quadros da Educação e infraestruturas. E daí, o sector da Educação foi se reinventando segundo os novos desafios, o que ditou imediatamente mudar do modelo de formação de quadros de Educação submetendo-os ao ensino permanente, progressivo e acelerado para responder à demanda educacional.

Num ambiente de desespero, Samora fez a transposição do método de guerra à Educação dizendo:

No fim das contas, é o método que com sucesso vimos aplicando há vários anos na nossa guerra. Desde que um combatente adquire um mínimo de treino, é lançado para a batalha, lá desenvolve os seus conhecimentos práticos e transmite-os a outros; do campo de batalha selecionamos elementos que vem adquirir uma preparação superior, e, em seguida, regressam para elevar o nível geral. Não aguardamos formar generais para travar a batalha (Samora, 1978, p. 20).

O primeiro sinal para cobrir as lacunas da falta de professores, surge em 8 de Março de 1977 (e nasce a famigerada geração 8 de Março), quando numa reunião com os estudantes do 6º e 7º anos do Liceu anuncia medidas para colmatar o déficit de quadros do Estado. O então presidente Samora decide integrar a maioria deles no professorado, (cumprindo assim um dos princípios orientadores do modelo educativo: Dever de todos ensinar e aprender<sup>30</sup>) fechando-se, deste modo, este ciclo liceal. Os alunos são chamados para cobrir a falta de professores e outros a assumir funções no aparelho de Estado. Além disso, outros alunos foram imediatamente afetados nas

---

<sup>30</sup> Esse modelo de formação trouxe problemas graves na educação, uma vez que os professores que trabalham nas escolas nos primeiros anos de independência não possuíam uma formação psicopedagógica sólida para lidar com aluno por isso as taxas de reprovações, e desistências á escola e repetências por ano entre 1975 a 1985 eram elevadas (Mazula, 1995, p. 18).

escolas de formação profissional, nos chamados cursos prioritários, entre os quais estava a formação de professores.

Após a nacionalização da educação, o MEC iniciou o processo de discussão em torno dos conteúdos a serem veiculados tendo em vista a nova realidade (a necessidade da construção do Homem Novo). A título de exemplo, os conteúdos dos livros de História, Geografia e Língua Portuguesa sofreram uma reformulação profunda visto que no regime colonial os conteúdos diziam respeito a Portugal e não representavam o momento revolucionário, muito menos no projeto do Homem Novo (Taimo, 2010, p. 113).

O projeto de formação do Homem novo significava em grande medida a conscientização do moçambicano de que a revolução não poderia se materializar numa sociedade onde tinha uma mente alienada de princípios capitalistas ocidentais, por isso para o socialismo triunfar, primeiro o Homem moçambicano tinha que ser Homem socialista livre do obscurantismo (abandonar as práticas e rituais culturais e de evocação de ancestrais por um lado) e capaz de assimilar criticamente os conhecimentos políticos, científicos, técnicos e culturais. Homem que visava implantar a solidariedade e capaz de desenvolver um trabalho coletivo e fazendo com que a “ciência vença a superstição”, ou seja para a Frelimo o tribalismo, a superstição, a tradição atentaram contra a construção da nação moçambicana, uma vez que esses elementos operariam no sentido de uma fragmentação e estariam na contramão da revolução e, a Frelimo partido da vanguarda deveria se prontificar para: *Unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas* e daí, *requer do Homem Novo a consciência de que tinha que morrer a tribo para que nasça a Nação* (Frelimo, 1983, p. 46).

A Frelimo quando define “Homem Novo” faz duras críticas ao Homem com mente burguesa e tradicional que vivia na ignorância, no analfabetismo no obscurantismo e no seu conformismo na situação péssima que vivia, e nessas condições o Homem almejado pela Frelimo para revolução não poderia corresponder com as suas intenções por isso era chamado imediatamente o abandono de práticas mágicas religiosas.

O Homem Novo que a Frelimo desejava, transcendia o campo educativo, ia além até o campo sociopolítico e cultural. O Homem Novo também seria por outro lado o conjunto de cidadãos moçambicanos que colaborassem com o projeto revolucionário, significa que todos deveriam estar alinhados nesse projeto, os

alcoólatras, os preguiçosos, os sujos, os marginais, os malandros, as garotas de programas, etc., todos esses eram vistos como elementos que estariam a atrapalhar a revolução, ou seja a sociedade nova e Homem Novo que a Frelimo queria. Então esses elementos deveriam ser combatidos no sentido de formar uma mente do futuro “o homem novo”, daí, foi eliminado o poder local (líderes comunitários), acusando de colaboração com o poder colonial na alienação, exploração e formação da mente burguesa, assim são criados os GD (olheiros da Frelimo) que operam em todas as atividades e frentes, e apoiavam as comunidades além de vigiá-la com o lema “vigilância e trabalho” em Fábricas, escolas, hospitais, ministérios governamentais, etc. eliminar os entraves da formação do homem novo, posteriormente o GD foram substituídos pelas células do partido mas com a mesma atuação de apoiar as estruturas centrais.

Ainda nas zonas liberadas, apesar da negação implícita da organização específica das sociedades rurais, a Frelimo reconhecia, no entanto, o prestígio dos chefes (poder local) junto das suas populações e aceitava de certa maneira a sua legitimidade, admitindo a sua participação na nova organização do poder local. Ao contrário, depois da independência no âmbito do projeto da criação do homem novo, a sua política em relação às “autoridades tradicionais” (poder local) radicalizou-se consideravelmente. Com efeito, o Conselho de Ministros decidiu na sua primeira sessão a extinção das regedorias, e foram substituídas por círculos do partido mas o poder dos chefes que foram demitidos das suas funções independentemente de terem servido ou não o regime colonial e da sua aceitação popular. Em sua substituição foram gradualmente investidos nas novas estruturas político-administrativas – células, círculos e localidades – os secretários do partido, jovens escolarizados, às vezes da família do chefe, mas frequentemente pertencentes a outras famílias, muitas vezes arrogantes e desrespeitadores das “tradições”, que aliás eram encarregados de combater. Para além da difusão do discurso da Frelimo, era sua missão mobilizar o povo para a construção de aldeias comunais, e lutar contra o “obscurantismo” e todos os males atribuídos à sociedade “tradicional-feudal”, como a poligamia, os casamentos precoces, os ritos de iniciação, mas também o alcoolismo, a preguiça, etc...

A atitude hostil da Frelimo em relação às sociedades camponesas coincide com uma nova clivagem política fundamental do Moçambique

independente: de um lado a Frelimo com o seu Estado e a sociedade urbana e, do outro lado, a imensa massa da população rural, quase completamente afastada do poder, simples objeto da ação modernizadora, por vezes violenta, do partido-Estado (Brito, 2019, p. 89)

Ora, a criação do Homem Novo pela Frelimo implicava por outro lado a adoção de formas de populismo. Esse populismo caracteriza-se, fundamentalmente, pela capacidade de se adiantar na tomada de decisões políticas supostas do agrado das populações, em momento conveniente, apresentando-as como válidas e populares, como, por exemplo,

a expulsão do círculo dirigente de membros do partido e de quadros do estado incómodos pela sua atitude crítica, considerados corruptos; a adoção de medidas de endurecimento da linha política do partido, do tipo da lei nº 5/83, que institui a pena de morte por fuzilamento e a lei de chicotada, de 1980, para punir os sabotadores da economia e perturbadores da ordem e segurança nacionais (Mazula, 1995, p. 176).

Os que não conseguiam assimilar esse novo projeto de formação de homem novo, tinham que fazer trabalhos comunitários, repreensão ou julgamento público, chicoteamento, e na sua gravidade fuzilamento ou encaminhamento à campos de reeducação com o objetivo de socializá-los e serem integrados numa sociedade nova posteriormente.

A Frelimo esforçou-se por implementar um “protocolo utopiano de regeneração social” para criar o “homem novo” com o objetivo de “combater os “reacionários” e o desvio ideológico, as “estruturas políticas retrógradas”, a sabotagem económica, o desemprego, a vagabundagem, o fluxo às cidades, etc. Uma atenção muito particular foi dada à “infiltração”, à “deteção” e à “denúncia” dos “elementos infiltrados” para este “combate” aos desvios sociais, apontados pelo governo da Frelimo, foram criados os centros/campos de reeducação que eram na realidade campos de trabalhos forçados e de humilhação (Thomaz, 2008, p. 187)

Para estes lugares de repressão localizados em regiões distantes da capital, principalmente no norte, eram enviados os “inimigos: membros das organizações

'fantoques' coloniais, agentes da polícia secreta portuguesa, sabotadores econômicos, 'operadores psicológicos', apologistas do capitalismo, defensores e praticantes de qualquer tipo de exploração do homem pelo homem, racistas, tribalistas, regionalistas, agentes do imperialismo, venais e corruptos (especialmente prostitutas), críticos da linha política da Frelimo, promotores de greves, da divisão do 'lucro fácil'" (Thomaz, 2008, p. 187-p. 193).

O maior problema desse projeto é o seu fator contraditório (mostraremos essa contradição também no item a seguir que aborda "**A língua, a cultura e a educação**"). Contraditório porque a Frelimo sempre pregou o espírito de resgate de valores culturais arrancados pelos colonos europeus como sua bandeira durante a luta armada e mesmo nos seus discursos triunfalistas, mas por outro lado eliminava a cultura africana e seus desdobramentos, onde o poder local não tinha força a nível da base nem tomava decisões, uma vez que para a Frelimo as tribos e as etnias deveriam ser eliminadas para a sobrevivência da nação, as manifestações culturais e religiosas eram ofuscadas em nome da sociedade científica, ou seja, a Frelimo que dizia que lutava contra a imposição da cultura europeia nas sociedades africanas é a mesma que condena algumas manifestações culturais tradicionais e considerá-las como obscurantismo implementando dessa forma a cópia da cultura europeia, e como dizia Osório (1991, p. 184), para a Frelimo, *aos cânticos e as danças aparecem como formas de resistência, mas nunca como formas de uma expressão cultural mais vasta*, ou seja, a Frelimo olhava o mosaico cultural não como riqueza mas um problema para a nação daí, a Frelimo vai criar formas e mecanismos de socialização do povo através da inserção na "modernidade" numa realidade artificial, veiculando um sistema de valores e modelos de conduta, estranhos a sua realidade cotidiana africana.

O discurso da Frelimo declarava que a construção de uma nação socialista deveria passar

Pela transformação da cultura, bem como da noção de "intelectual moçambicano", sendo demandada ampla participação da população intelectual no processo. Com tais políticas, a Frelimo desejava que sua postura política e ideológica alcançasse até os níveis mais profundos e íntimos da sociedade e da população, sendo que as estratégias para cumprir tais objetivos vinham acompanhadas de uma retórica de combate revolucionário bastante radical e agressiva, a ser uma

remodelação de um discurso já existente durante a guerra anticolonial (Bortolotti, 2020, p. 44).

Para Samora, o povo seria o substrato de onde emergiram as formas simbólicas que sustentariam a nação moçambicana e, por conseguinte, a unidade nacional que o Estado buscava manter, sob a ideia do Homem Novo, por isso

A Cultura constitui uma arma de grande valor na educação revolucionária do nosso povo, e por isso, na luta ideológica as Casas de Cultura, deveriam ser centros em que a expressão artística seria possibilitada e fomentada, através da realização de atividades formativas por meio da troca de conhecimentos entre os artistas e a população. Seriam também de sedes de exposições e de apresentações artísticas, e polos de preservação e valorização dos “tesouros culturais moçambicanos” (Landgraf, 2018, p. 200-p. 203).

Na realização destas atividades os envolvidos deveriam ter atenção a duas diretrizes: *fomentar as potencialidades culturais da localidade, mediante a identificação das manifestações artísticas que lhes eram próprias, e das linguagens artísticas mais dominadas pela população, e garantir a coerência das expressões com a linha política da Frelimo, e do desenvolvimento social rumo ao socialismo* (Ibid).

Enquanto por um lado a Frelimo fazia campanhas e incentivo à promoção da cultura, em contrapartida vigiava as forças contra revolucionárias no meio cultural, por exemplo, algumas expressões artísticas culturais, como a dança de marrabenta que hoje a Frelimo vê como um património cultural do país, foi proibida nos primeiros anos da independência, só pelo fato da marrabenta ser uma dança em que “se move as ancas” representava imoralidade na sociedade (Landgraf, 2018, p. 195); ou o conto

*Confissão*<sup>31</sup>, que trouxe problemas a Ungulani Ba Ka Khosa<sup>32</sup> ao ser publicado na *Revista Tempo* (Bortolotti, 2020, p. 49).

Não só, a política da liderança da Frelimo de destruir todas as formas de organização social independente do novo poder continuou, tendo sido banidas as associações de todos os tipos, nomeadamente culturais, científicas e estudantis. Houve, no entanto, duas exceções: os clubes desportivos e as igrejas. Mas, os primeiros foram forçados a ligar-se a ministérios, ou empresas estatais, perdendo assim sua autonomia em relação ao poder; quanto às igrejas, estas tiveram que restringir as suas atividades de culto e as suas propriedades – terras, escolas, hospitais e centros de saúde – foram nacionalizadas (discutimos quando abordamos sobre as nacionalizações anteriormente), tendo a liderança da Frelimo desencadeado uma campanha anti-religiosa extremamente virulenta imediatamente após a independência. A Igreja Católica foi particularmente afetada por causa das suas ligações com as autoridades coloniais, e naquela época muitos padres católicos foram expulsos do país. Milhares de membros da seita Testemunhas de Jeová foram acusados de atividades subversivas e enviados para os «campos de reeducação», uma vez que atrapalhavam o projeto da formação do Homem Novo da Frelimo (Brito, 2019, p. 103).

Na esteira da construção de uma sociedade moderna, a Frelimo fundou várias associações de massa durante a década de 1980. Dentre elas, foi criada a AEMO

---

<sup>31</sup> O conto *Confissão* apareceria, alguns anos mais tarde, Khosa volta a publicar. Desta vez, uma reunião de quatro contos escritos com a intenção de criar espaços próprios à reconfiguração das memórias do autor. *Histórias de amor e espanto*, de 1999, revela ao público textos escritos ao longo da década de 80, época em que era um jovem professor, peregrinando pelos “campos de reeducação” moçambicanos. As narrativas representam, ficcionalmente, situações que reúnem profundos questionamentos, inquietações, esperanças e decepções experimentados pelas personagens diante da realidade do país.

<sup>32</sup> Nome literário de Francisco Esaú Cossa, pertence à geração de jovens, conhecida como Geração do 8 de Março, que mercê de uma directiva do Presidente Samora Machel, ingressaram a partir de 1977 na Universidade Eduardo Mondlane a fim de aí completam, de forma faseada, cursos de formação de professores nas várias áreas de ensino. Francisco Esaú Cossa formar-se-ia então na recém-criada Faculdade de Educação em 1978 e 1980 como professor de História e Geografia, tendo sido colocado na província do Niassa. De regresso a Maputo em 1982 ingressou no Ministério da Cultura. Posteriormente exerceu o cargo de director adjunto do Instituto Nacional de Cinema e Audiovisual de Moçambique, sendo actualmente director do Instituto Nacional do Livro e do Disco. Em 2003 Ungulani ba ka Khosa foi homenageado pela CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), e recebeu o Prémio José Craveirinha, em 2007. O seu nome tsonga, Ungulani ba ka Khosa, seria o que viria a adoptar ao publicar *Ualalapi*, em 1987, dando sequência à publicação em 1982, no Diário de Moçambique na Beira, de um conto intitulado *Dirce minha deusa nossa deusa*. Em 1988 *Ualalapi* o recebeu o Prémio Gazeta de Ficção Narrativa e, em 1991, o Prémio nacional de ficção narrativa, instituído pela AEMO, em ex-aequo com *Vozes Anoitecidas* de Mia Couto (Marcos, 2017).

(Associação dos Escritores Moçambicanos, em 1982), um espaço que reuniria intelectuais, artistas, poetas ou escritores que deveriam ser responsáveis por levar adiante os ideais do Estado (Lopes, 2006, Bortolotti, 2020, p. 44). A produção poética desses escritores vinha desde os anos da guerra de libertação (encabeçado por José Craveirinha, Noémia de souza, Marcelino dos Santos, etc.) e seria reformulada e mobilizada pelo governo da Frelimo para encorajar uma retórica de literatura de combate e intelectual revolucionário durante aqueles anos pós independência.

Paradoxalmente, no campo cultural acontece uma coisa inédita: a *Revista Charrua* marca uma linha entre a literatura e a ideologia. Ora, no primeiro momento concebido para a reprodução da retórica do discurso literário revolucionário, gradualmente esmorecia, dava vaga a literatura emancipadora, ou seja começava a tentar nascer e crescer uma conduta diferente acerca do que deveria ser a literatura moçambicana, marcada por mudanças de estilo poético e criativo. As ideias expressas por Ungulani Ba Ka Khosa acerca das influências das políticas estatais na produção literária, acerca da relação entre literatura e política, iluminam o lugar ocupado pela literatura em tais disputas (Bortolotti, 2020, p. 47).

Alguns escritores a publicarem a *Revista Charrua*, como Eduardo White, seguiam celebrando a moçambicanidade e até o socialismo, porém demarcando distanciamentos temáticos e estéticos da poesia de combate, enquanto vários outros escritores “menores” seguiam vinculados aos motivos e temas de tal literatura, a qual deixava muito a desejar por vincular-se ideologicamente a uma visão de mundo excessivamente rígida, a permitir pouco espaço para que houvesse o florescimento de pensamento crítico (Ngoenha apud Bortolotti, 2020). Partindo disso, a *Revista Charrua* existiu enquanto uma publicação literária que refletia sobre si própria e sobre o lugar ocupado por si no contexto histórico de sua produção. Tal contexto, enquanto marcava-se pelas influências das políticas culturais da Frelimo, subjacentes ao projeto nacional, também era formado.

À medida que a guerra civil se intensificava a partir do fortalecimento pela Renamo, “adotada” pela África do Sul, perdia força o discurso de uma literatura moçambicana revolucionária e de um intelectual moçambicano engajado na construção do socialismo, demarcado pela presença na AEMO, bem como o enfraquecimento paulatino do marxismo-leninismo, que se revela após 1984 e consoma-se até aqui em termos formais, com a constituição de 1990.

### 2.1.1. A língua, a cultura e a educação

O projeto da criação do homem novo, colocava a educação juntamente com a cultura como elementos importantes para a materialização desse projeto. O IV congresso da Frelimo voltou a enfatizar isso, em destaque nos objetivos do partido na etapa da democracia popular,

O triunfo da revolução depende fundamentalmente da criação do Homem Novo e da criação e desenvolvimento de uma nova mentalidade. Neste contexto, o partido dedica especial atenção à educação e cultura, pois é nestes dois domínios onde reside o centro da formação do Homem Novo (Frelimo, 1982, p. 32).

O congresso da Frelimo de 1983 acontece nas vésperas da sistematização da educação, ou seja, da aprovação da lei n° 4/83 do SNE, o que significa que o congresso dedicou o seu tempo na análise da cultura no meio da educação.

Antes de entrar na problematização da língua e cultura dentro da educação é importante referenciar até aqui que quantitativamente a educação teve resultados importantes, tanto na expansão da rede escolar bem como no acesso à educação. Por exemplo, entre 1975 e 1980, o número de alunos no ensino primário e secundário duplicou em ritmo de crescimento médio anual de 31,4% e 15,6 respetivamente, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais baixou de 90% para 71,9%. Importa também referir que na área de formação de professores, em 1979 estendeu de 10 a 18 centros de formação, apesar de não responder cabalmente com a demanda de números de matriculados por ano, mas verifica-se um esforço nesse sentido (Mazula, 1995).

A massificação e democratização da educação em Moçambique, foi também o propósito dos líderes africanos e dos seus movimentos nacionalistas, com o objetivo de acelerar o tempo que estava ao seu desfavor, o que desafiava o aprimoramento dos equipamentos e meios pedagógicos, por conseguinte, entre as prioridades estava a necessidade de aumentar os efetivos no ensino elementar, dispor de melhores escolas secundárias e centros de formação de professores, bem como criar universidades africanas. De um modo geral, os dirigentes políticos haviam igualmente compreendido que, para fazer da educação o instrumento da descolonização mental e do desenvolvimento econômico, não era suficiente expandir e consolidar o sistema

herdado dos regimes coloniais, seria igualmente necessário reformá-lo e adaptá-lo às necessidades das sociedades africanas pós-coloniais (a maioria dos chefes de Estado africanos entrou em consenso acerca da necessidade de africanizar o ensino e âncora-lo em estruturas africanas). Assim sendo, a história contemporânea da educação na África articula-se em torno do tema duplamente constituído, relativo à expansão e à reforma (Habte e Wagaw, 2021, p. 820).

Em Moçambique, o esforço da massificação e democratização da educação não se circunscreveu no ensino geral, mas também abrangeu o ensino técnico profissional, alfabetização e educação de adultos bem como no ensino superior, uma vez que no ensino superior até 1975 apenas havia uma única universidade-Universidade de Lourenço Marques<sup>33</sup>, uma instituição criada para servir o número cada vez crescente de filhos de colonos no país. Havendo a necessidade de colocar a universidade ao novo *momentum* que o país vivia, a partir de 1º de Maio de 1976 passa a ser chamada Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem ao primeiro presidente da FRELIMO, acadêmico assassinado ainda no processo da luta contra o colonialismo. Como a universidade era esse centro de formação, muitos cooperantes oriundos do bloco socialista e outras partes solidárias à causa moçambicana foram contratados para lecionar devido à fuga de quadros na educação e não só (Taimo, 2010, p. 145), e como afirma Mota (2017, p. 192), por causa da crise de quadros após a independência, *entre 1975 e 1978, o número de estudantes na única Universidade do país caiu de 2.433 para 740* (resultante da saída dos alunos brancos dos colonos para Portugal após a revolução). Entre os professores, que restaram não passam de 10, contabilizando todos os cursos da universidade Eduardo Mondlane.

Na iminência do colapso da educação e do ensino superior em particular, nota-se a imediata contribuição do Brasil principalmente do PCB como intermediário que logo cedo cooperou com a Frelimo e ajudou e impactou no envio de quadros a Moçambique. Veja só que, não havia sido convidado nenhum representante do governo brasileiro no dia da proclamação da independência de Moçambique, porém o Brasil estava representado por personalidades da esquerda, como Luís Carlos Prestes, líder do PCB, partido colocado na clandestinidade e perseguido pela ditadura

---

<sup>33</sup> Foi Criada, em 1962, como Estudos Gerais Universitários de Moçambique e passou à condição de Universidade em 1968 (Mota, 2017).

militar, em vigor naquele momento. Um dos vários intelectuais que firmaram contratos com o governo moçambicano para trabalhar no ensino superior foi a Iraê Lundin que deixou o Brasil durante a ditadura militar, refugiando-se na Suécia, onde se graduou em Ciências Sociais e doutorou-se em Geopolítica. Como dominava o idioma português, integrou uma equipe que, por iniciativa sueca, foi a Moçambique, em 1983, apoiar nas áreas de saúde e educação, e ela integrou nos quadros da Universidade Joaquim Chissano, antigo Instituto de Relações Internacionais (Mota, 2017, p. 199-202).

A necessidade de não permitir o colapso da educação levou a que o governo de Moçambique adotasse medidas no sentido de direcionar maior número de graduados do ensino secundário para a formação de professores, foi por isso que criou na UEM a Faculdade de Educação com a função específica de formar professores para diferentes níveis. Com o crescimento da demanda (número de cidadãos para a escola), foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formação de professores. Ressentindo-se o país de deficiências na área de cooperação e diplomacia, o governo criou o Instituto Superior de Relações Internacionais em 1986, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação (Taimo, 2010, p. 146).

A Universidade Eduardo Mondlane herdou uma situação institucional desastrosa que até forçou a direção da universidade, em reter estudantes internos finalistas, mas também investindo no convite e contratação de professores e pesquisadores de países amigos e alinhados, ideologicamente à Frelimo. CEA (O Centro de Estudo Africanos) foi formalmente criado em Janeiro de 1976 e o seu primeiro diretor e fundador foi Aquino de Bragança<sup>34</sup>, cujo CEA tomava uma posição institucional de suma importância: *colaborar no auxílio ao partido/Estado através da produção e publicação de pesquisas por ele encomendas/ou não para elaboração das políticas públicas de governação* (Siteo, 2023, p. 140).

Era interesse da universidade estudar profundamente a geopolítica regional de conflitos motivados pelo regime racista sul-africano. Outro elemento mobilizador do CEA para pesquisa de temas regionais é o de Ian Smith no Zimbábue e da guerra civil em Moçambique entre as forças governamentais e a RENAMO. Estes fenômenos deveriam ser endossados pelo Centro como temas importantes a serem estudados e

---

<sup>34</sup> Ele foi jornalista, político, diplomata, académico e militante de luta de libertação de África.

constituídos referentes teóricos. Foi assim que, os primeiros jovens historiadores bacharéis recrutados pela universidade, entre eles: Luís de Brito, Eulália de Brito, Ana Loforte e outros integram o CEA. A eles se juntaram os estudiosos e investigadores estrangeiros das ciências sociais, como foram os professores: Ruth First, Marcus Wuyts, David Weild, Kurt Mandorin entre outros (Siteo, 2023, 141).

O CEA da Universidade Eduardo Mondlane, surgiu também num contexto mais local de revitalização da nova universidade sob liderança da Frelimo que procurava, sob o impacto de grande êxodo de professores e estudantes, mudar radicalmente a face da universidade salvaguardando alguma coisa em termos de pesquisa em Ciências Sociais. A disciplina de História aqui teve um papel central na reescrita da nova história de Moçambique, tendo como ponto de partida a experiência de luta de libertação nacional contra o domínio colonial português na construção da nova nação moçambicana rumo ao socialismo (Siteo, 2023, 140).

É importante referenciar aqui que a nível macro educacional, *no contexto da cultura política da FRELIMO, a formação educacional da população, no plano académico-intelectual e ideológico, era considerada tarefa revolucionária*, (Mota 2017, p. 194). E, a educação e a cultura no cômputo geral deveriam estar de mãos dadas e indissociáveis rumo à formação do homem novo, a língua portuguesa tinha o papel unitário da nação moçambicana, ou seja, a sequência do carácter instrumental da cultura, a ação do Ministério da educação e cultura nas escolas deveria incidir na implementação de uma disciplina rigorosa no seio dos alunos e professores, lutando contra o individualismo, o liberalismo, a indisciplina e a desorganização, vícios herdados do colonialismo (III Cong apud Mazula, 1995, p. 201).

A lei n° 4/83 do SNE estabelece como “princípios” que a Educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, um instrumento para reforçar o papel dirigente da classe operária e dos camponeses, um dos fatores do desenvolvimento económico, social e cultural do país, e definido como um dos princípios a *unicidade do sistema*, ou seja um único sistema de educação num vasto país com cultura e línguas diferentes, no âmbito da propaganda ideológica da unidade nacional. O sistema de educação moçambicano foi desenhado a nível central para atender questões locais (bairro, localidade, distrito) sem respeitar as diferenças linguísticas e culturais onde o currículo seria implementado.

A mesma lei, no artigo 4 clarifica a desvalorização das línguas nacionais ou locais e confere a língua portuguesa como língua do Ensino dado que representava o

símbolo da propalada unidade nacional, conforme dá nos conhecer um dos objetivos do SNE, *difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional*. Com o artigo exposto pode se dizer que era uma minoria que compunha a nação moçambicana na medida em que após a independência havia em moçambique cerca de 98% de analfabetos (pessoas que não sabiam ler nem escrever em língua portuguesa) o que corresponde apenas 2% dos alfabetizados. Para dizer que a maior parte estava excluída da unidade nacional na perspectiva da língua ser o elemento de unidade nacional.

No mesmo raciocínio sobre a concepção ideológica das línguas nacionais (ou maternas) na 1ª República, o IV Congresso omitiu falar propriamente de línguas nacionais, e fala-se de línguas moçambicanas. Essa diferença é importante: são moçambicanas porque são faladas em território moçambicano, mas como são incapazes de construir a Nação, então não seriam nacionais mas sim apenas moçambicanas. Daí, é notável que em vários documentos oficiais da Frelimo e do governo que a designação de línguas nacionais ao longo do tempo foi substituída por línguas moçambicanas, por não ter um carácter de unicidade segundo a Frelimo (Mazula, 1995, p. 215).

Veja só que a lei do SNE pós independência, foi desenhada após o censo de 1980, que indicava claramente a diversidade étnico, cultural e linguístico de Moçambique, onde mostrou que o universo cultural moçambicano é predominante da origem Bantu. Esse censo identificou 16 grupos étnicos e 24 línguas<sup>35</sup>, dos quais 7

---

<sup>35</sup> Para Ferreira (1958, p. 103-p.104), tem línguas faladas em Moçambique que proveem de variações linguísticas outras da influência dos países circunvizinhos e daí compõem um vasto mosaico cultural de grupos linguísticos, tais como: Bangué, Chewa, Chikuna, Chpeta, Chopi, Chuabo, Danda, Dena, Gowa, Hlengue, Kaia, Karanga, Lengue, Lolo, Lonwe, Mackone, Makwa, Manyike, Maravi, Maviha, Ndaú, Nganja, Ngoni, Nguni, Nguru, Nsenga, Nyunguwe, Pimbe, Podzo, Ronga, Senna, Sbanga, Shangana, Shona, Swahili, Swazi, Tande, Tawara, Teve, Thonga Tombodji, Tongas, Bitongas, Tswa, Yao, Zezuru, Zimba, Zulu. A esmagadora maioria das línguas autóctones moçambicanas é reconhecida como língua bantu. A mais popular dessas línguas é a língua Makhuwa, usada por quatro milhões de pessoas Makua. Estas pessoas habitam a região a norte do rio Zambeze e mais especificamente a Província de Nampula, cuja demografia é completamente etnicamente Makua. Tsonga é outra língua proeminente bantu em Moçambique. Tsonga inclui palavras emprestadas de português, isiZulu, inglês e africâner. Tsonga é nativa da comunidade étnica Tsonga e é mutuamente inteligível com Ronga e Tswa em termos fonéticos. O Sena é usado nas províncias moçambicanas de Manica, Tete, Zambézia e Sofala. Existem mais de 1 milhão de falantes do Sena, incluindo aqueles que o usam como segunda língua. Os dialetos de Sena de Podzo e Rue são divergentes. A língua Ndaú tem 1.4 milhões de falantes residentes no centro de Moçambique, bem como no sudeste do Zimbabué. As principais variantes do Ndaú em Moçambique são denominadas Danda e Shanga. Ndaú goza de *status* legal no vizinho Zimbábue. Lomwe é outra das línguas indígenas de Moçambique, com mais de um milhão de falantes. A língua Ronga é ouvida principalmente ao sul de Maputo, e tem aproximadamente 650.000 falantes. O alfabeto de Ronga faz uso do de Tsonga, que foi introduzido por colonos portugueses e missionários metodistas. Outras línguas nativas moçambicanas incluem Zulu, Chopi, Makonde, Kimwani, Chuwabu

línguas eram faladas por  $\frac{3}{4}$  da população: makhuwa (27,8%), tsonga (12,4%), senanyanja (9,3%), Lomwe (7,8%), shona (6,5%), tswa (6,0%), chuabo (5,7%) e outras incluindo a língua portuguesa, hindu e árabe (24,4%). A língua portuguesa que a Frelimo inculcou no ensino como língua de lecionação das aulas e como língua da unidade nacional ocupava o décimo lugar ou seja apenas 24,4% falava português e 1,1 tinha como língua materna. A percentagem maior 47,5% que falava português situava-se na faixa de 15 e 24 anos (ou seja adolescentes e jovens com idade escolar), apesar disso, havia grandes problemas desses alunos de se adaptarem a uma nova língua que não é materna no meio da cultura complexa e influenciada pelas religiões tradicionais, árabes, muçulmanas, Hindu, protestantes e católicas que não foi respeitada na unicidade do sistema educativo e no currículo que é até hoje único. E conseqüentemente há registos de taxas de reprovações, desistências a escola e repetências em Moçambique por exemplo de 1000 alunos matriculados na 1ª classe, em 1982, somente 10,7% ingressaram na 4ª classe, em 1985; as taxas de aprovação no ensino secundário geral, sobretudo na 9ª classe, baixaram de 79%, no período de 1980/85, para 37% em 1986, em 1982 a 1986, as reprovações e desistências evoluíram, na 10ª classe, de 26% de reprovações para 29%, e, na 11ª classe, de 42% para 47%. Quanto as desistências, de 3% para 13%, na 10ª classe, e de 6% para 13%, na 11ª classe (Mazula, 1995, p. 125-194).

A questão da ignorância da diversidade linguística em Moçambique no sistema educativo foi também notória em quase todo o continente africano, ou seja os africanos fizeram cópias autenticadas do modelo europeu na educação, onde este modelo privilegia o conhecimento dos idiomas europeus, comparativamente ao árabe ou outras línguas africanas, transformando-se em um dos fatores determinantes para a formação das classes sociais, tendendo a separar a elite, instruída à moda ocidental, das massas, comumente consideradas, com desdém, “analfabetas” ou “iletradas”, a despeito da grande virtuosidade verbal das culturas orais, produto especial das características tonais próprias às línguas africanas, com o pretexto da língua ocidental europeia tornara-se uma arma poderosa de aculturação (Habte e Wagaw, 2021 p. 819).

Foi precisamente esta elite, formada à moda ocidental que se articula na língua do colono e assaz separada das massas, quem soube dirigir o combate contra o

---

e Ronga. Moçambique está entre os estados africanos que usam swahili. E ainda tem comunidades que se expressam em árabe ou hindi.

colonialismo (as elites fundadoras dos movimentos ou frentes de libertação em África que nos leva a essa ideia), com a sua instrução essas elites conseguiram simpatias a nível da base não instruída para intensificar a sua luta e serem vistos como a nova esperança das liberdades africanas, e em que pouco tempo se esqueceu de respeitar as suas origens étnicas linguísticas pré-coloniais.

Essa ignorância das línguas africanas teve respostas nefastas no campo educacional pós-independência e do ensino de história (apesar de que reservamos os próximos capítulos para analisar o ensino de história) e dificuldades no seu estudo e inserção da diversidade cultural e conhecimento local. Registou-se dificuldades de utilização de expressões de tempo no estudo da história, tendo em conta as especificidades culturais das sociedades *bantu*<sup>36</sup>. Para o *bantu*, o tempo é sempre antropológico, diretamente relacionado com o homem. Dificilmente o concebe fora dele e antes da humanidade. Os fenómenos, acidentes naturais que afetam a atividade humana e o meio (ecologia), como tempestades, ciclones, inundações, cheias, epidemias, guerras, movimento celeste e atividades sociais periódicas, como agricultura, a colheita, a pastagem, a periodicidade de mercado, que determinam o retorno social da semana, a “periodicidade religiosa”, que determina o ano de cultos aos antepassados, etc. constituem unidades que dividem o tempo, na base das quais elaboram conceitualmente a sua escala antropológica. Antropologicamente, todos esses fenômenos são guardados na “memória social” do povo e caracterizam a época

---

<sup>36</sup> O termo bantu, cujo singular é muntu, significa “homem” ou “pessoa”- Representa um conjunto diverso de povos que compartilham raízes linguísticas e culturais comuns, originárias da região ocidental da África e bacia do Congo. Há cerca de 3 mil anos, foi um dos movimentos populacionais mais significativos da história africana, esses povos migraram gradualmente para o Sul e o Leste de África, espalhando línguas bantu inclusive na região atual de Moçambique. Eram organizadas em clãs ou linhagens, com forte estrutura familiar, valorizava os ancestrais, os espíritos da natureza e os rituais comunitários, cuja oralidade era essencial para a transmissão desse conhecimento, história e valores. Alguns grupos Bantu são matrilineares, outros, patrilineares mas o denominador comum é a estrutura linguística baseada em classes nominais, tendo sempre os índices dessas classes uma expressão fonética similar fundada num sistema verbal único; os rituais comunitários, cuja oralidade era essencial para a transmissão desse conhecimento, história e valores. Em 1889 Meinhof havia reconhecido que as línguas bantu eram aparentadas às da África ocidental, conhecidas na época como línguas sudanesas ocidentais. Presumiu a existência de dois dialetos protobantu, o bantu oriental e o bantu ocidental, com um vocabulário contendo mais de 60% de seus cognatos específicos e concluiu que os povos protobantu teriam conhecido a metalurgia do ferro antes de se dispersarem, vivendo ao sul da floresta propriamente dita e utilizando com frequência as vias fluviais. Segundo o esquema de Guthrie, as línguas bantu do noroeste (área original para Greenberg) não ultrapassaram 11% - 18% em seu índice do bantu comum; seriam, pois, descendentes longínquas do proto bantu e não antecessoras das línguas bantu. Contudo, ele admite que, num passado mais remoto, uma população pré -bantu vivia na área do Chari -Chade. Oliver representou em diagrama a teoria de Guthrie e supôs a existência de um pequeno grupo pré -bantu que utilizava barcos, que ter-se-ia deslocado através da floresta para as terras evosas do sul. Ali o grupo teria-se multiplicado e eventualmente se dispersado em todas as direções (Posnansky, 2010).

de uma geração<sup>37</sup>. Cada um dos fenómenos ajuda a precisar o tempo; há uma relação entre o facto, o fenómeno e o tempo. Esse tempo é apenas fragmentado, não em escala gráfico-numérica, mas em ciclos marcados pela repetitividade do fenómeno, em intensidade diferentes. Essa diferença em intensidade mantém os ciclos sempre abertos, em espiral, e nunca fechado e permite utilizar os fenómenos para precisão do tempo (Vansina, 1982 apud Mazula, 1995, p. 209).

O aluno foi ensinado de uma forma não habitual a contagem de tempo na sua comunidade e dos seus ancestrais, no meio do contraste da língua materna, o que resultou em enfrentamento de dificuldades graves de articulação entre a cultura, língua e educação que a Frelimo desenhou como elemento de formação do homem novo, e conseqüentemente, a educação nos primeiros 10 anos da independência não atingia os objetivos que a Frelimo pretendia por causa da Ideologização e interferência profunda dos aspetos culturais no processo educativo, apesar de todo o tipo de esforço de mobilização política, financeira e das massas, e não só em África no geral um dos principais obstáculos para uma profunda reforma dos sistemas de educação, herdados da época colonial foi adoção das línguas e cultura europeia no ensino pelas elites governantes, ignorando a sua própria cultura, ou seja, as línguas africanas, as quais têm a vantagem de facilitar a educação social em escala local e constituem a chave para uma reforma mais substancial do ensino, não desempenham senão papéis marginais, em contrapartida, *os idiomas europeus continuam a ser promovidos e apresentados na qualidade de língua franca, os mais aceites no plano político* Em sua grande maioria, os africanos servem-se da sua própria língua nas relações cotidianas e familiares, as línguas da administração pública (pode ser um enfermeiro e um paciente que se encontram no hospital, o enfermeiro forçosamente vai comunicar-se com paciente na língua europeia), dos grandes negócios e da educação permanecem circunscritas à escala de algumas línguas internacionais: o francês, o inglês ou o português. Estas línguas são estrangeiras na justa medida em que não fincam as suas raízes no solo africano e não pulsam a sua vitalidade na essência material e cultural dos africanos (Habte e Wagaw, 2021, p. 834-p. 839)

As línguas africanas devem ser portadoras de valores, símbolos hereditários e fontes de orgulho dos seus falantes, ou seja, as línguas autóctones devem não

---

<sup>37</sup> Ainda hoje, conta-se o tempo na base da fome de 1970 que marcou tanto a sociedade moçambicana ou mesmo as inundações de 2000 como um marco histórico.

somente constituir o objeto de estudos ou serem codificadas e ensinadas, mas igualmente servirem como línguas de aprendizado na sala de aulas, em todos os níveis, e constituírem chaves de acesso ao saber e à sabedoria acumulada pelas sociedades africanas ao longo dos séculos mas sem descorar a interculturalidade, há exemplos no mundo de países que privilegiaram as línguas autóctones e tornaram os seus países e a educação referências mundiais que invejam ocidente, china é um exemplo disso. O mandarim hoje vai ombreando com línguas europeias.

## **2.2. A educação entre a transição de uma economia planificada para liberal**

É importante começarmos pela citação do artigo de Pitcher (2003, p. 793), que nos elucida sobre as continuidades e rupturas que caracterizam a transição para o socialismo e marcaram a transformação de Moçambique numa economia de mercado, ele diz que

A existência de um sector privado residual salvou, bem como minou, o projeto socialista que o governo da FRELIMO tentou levar à prática. O sector privado ocupou nichos económicos nos quais o controlo do Estado se revelou inadequado ou ineficaz, mas a continuidade das suas atividades contribuiu também para acelerar a erosão do socialismo. Atualmente, muitas destas forças sociais privadas têm sido as principais beneficiárias do recente processo de privatização da FRELIMO.

A situação económica, política e social de Moçambique pós III congresso em 1977, não era a melhor. A guerra e a seca tinham devastado a economia e a credibilidade da Frelimo a nível social era perdida em cada ano da sua governação. Numa economia cada vez mais decadente a educação vai se ressentindo nesse sentido, uma vez que as escolas que a Frelimo construía eram destruídas pela Renamo, por outro lado eram abandonadas pelos alunos que fugiam do interior para as cidades por razões de segurança, como acrescenta Mota (2017), no contexto da guerra Fria, a influência da Africa do Sul no território moçambicano, era evidente motivado por questões do apartheid, resultaram no apoio à RENAMO, que visava à sabotagem da infraestrutura económica e social, destacadamente a economia rural.

A dívida externa do país até 1983 era cerca de 1.355 mil milhões de dólares em contrapartida o governo sul-africano de forma unilateral vai dispensando a mão-de-obra nas minas da África do sul daí, e internamente vai proliferando o mercado ilegal, conhecido por *Dumba nengue*<sup>38</sup>. Este tipo de mercado informal passou a fornecer desde produtos de primeira necessidade até aos de luxo. Desafiando o mercado oficial, já desfalcado em pouco tempo, estendeu-se a todo país e a muitos setores do estado, como o da educação, revelando uma grande capacidade organizativa. Em pouco tempo constituiu-se em força econômica paralela, fora do estado (Mazula, 1995, p. 173).

Neste contexto realizou-se o IV congresso, em 1983. O congresso começou por se apresentar menos triunfalista e menos ambicioso nos seus planos. Foi forçado pelas circunstâncias ou por “grandes pressões” internas e externas, a pensar nas estratégias de desenvolvimento e a modificar as prioridades do seu projeto global de modernização. Adotou um plano liberal, contrariamente à tradição de planos quinquenais.

Não se tratava, porém, de abandono da política econômica centralizada, mas sim, no entender de Wuyts, de um “recuo da planificação por meio da liberalização” da economia, que deveria permitir, baseando-se principalmente nas forças de mercado. O objetivo era distribuir os recursos até aqui sem controlo no seio da economia, efetuar uma mudança de recursos do setor estatal para a economia global, impor uma maior disciplina de financiamento ao orçamento do estado e às empresas do estado e evitar as consequências negativas do efeito da saída de quadros (Mazula, 1995, p. 173).

Esse programa, socialmente, traduziu-se em 1977, no programa de emergência para apoiar as famílias da guerra e das calamidades naturais, fornecendo-lhes gêneros de primeira necessidade e serviços básicos através das cooperativas de consumo e lojas do povo. Com o recrudescimento da guerra passou a abranger

---

<sup>38</sup> É uma frase que provém do grupo etnolinguístico tsonga, que significa “confia no pé”. Foi assim chamado, porque esses informais, os vendedores eram perseguidos pelas autoridades e para escapar dessas autoridades, deveriam “confiar no pé” ou seja, tinham que usar o pé para se escapulir sobre riscos graves em caso de detenção.

também as populações das grandes cidades. Dessa forma, o programa criou situações de privilégios, favorecendo a apropriação de certas quantidades e qualidades de bens por parte de indivíduos e grupos privilegiados, instalados no próprio partido e no estado, e posterior desvio para o mercado paralelo, *Dumba nengue*. Estaria aí, também a origem de um novo tipo de classes privilegiadas, com poder económico, proveniente da condição política ou da sua facilidade de influências no círculo dirigente, que, pouco a pouco, foram impondo e desafiando a princípio com poder político para o fim, acabar por se aliarem a ele.

O facto de outras elites económicas terem alianças com empresas remonta ao século XIX, outros só muito recentemente adquiriram o rótulo de «capitalistas». Quase todos têm algum tipo de ligação ao Estado; a importância desta ligação é inversamente proporcional à idade das empresas. Quanto mais antiga é a empresa, mais capital possui e menos dependente é do Estado; em contrapartida, os capitalistas nacionais mais recentes tendem a ser antigos funcionários do governo, apoiantes da Frelimo ou ex-administradores de empresas estatais que viram a sua entrada no mundo dos negócios facilitada pela sua relação com o Estado. Os diferentes grupos incluem moçambicanos brancos, negros e os chamados «indianos».

Em segundo lugar, uma vez que a maioria do seu capital se encontrava em Moçambique na época da independência, essas empresas decidiram permanecer no país e suportar as dificuldades do período da intervenção estatal. A sua lealdade parece ter sido recompensada. O governo considera as empresas «moçambicanas», e é nessa qualidade que surgem registadas nas listas de compradores que cada agência de privatização mantém. Essas antigas empresas coloniais encontram-se entre os principais beneficiários das vendas de ativos por parte do governo e participam com o mesmo em diversas *joint-ventures* (empreendedorismo conjunto). Apresentam também fortes probabilidades de terem como diretores, e PCA ex-membros do governo, o que facilita as suas relações com o governo, é essa mesma elite burguesa formada antes da independência que se consolida após a independência que vai se beneficiar das privatizações no âmbito da liberalização da economia (Pitcher, 2003, p. 815)

À medida que o processo de privatizações se aproxima do seu termo, estas empresas estabelecidas competem ou cooperam com os empresários africanos emergentes, antigos apoiantes da FRELIMO ou funcionários do governo que se serviram dos seus contatos políticos para se lançarem no mundo dos negócios e

mesmo com administradores das empresas estatais para benefício próprio. A forma que a transição assumiu e o grau a que chegou ficaram a dever-se à colaboração entre as elites económicas e o governo, colaboração essa que guiou o processo de reforma e trouxe benefícios aos seus participantes. As elites económicas salvaram o Estado e o partido, que em troca lhes concederam privilégios (Pitcher, 2003, p. 818-819).

Os beneficiários tendem a agarrar-se ao emprego, não tanto orientados pelo espírito de serviço, mas como espaço de obtenção de regalias. Nas duas condições, os beneficiários, investidos de algum poder político, rapidamente se cercam de familiares ou amigos (formam-se as oligarquias que até hoje têm influência política e económica), geralmente recrutados mais por afinidades étnicas ou raciais do que por competência profissional, como forma de garantir a distribuição e controlo de bens e condições de privilégios. No seu limite, constitui-se um aparelho nas mãos de um número reduzido de familiares ou grupos dominantes, nascia-se uma classe nacional “a burguesia nacional” a partir do poder político e do conseqüente prestígio alcançado. É ela, aliada aos grupos económicos internacionais, que vai pressionar fortemente o partido Frelimo, no IV congresso apenas em 1986, abrir-se para uma política de liberalização da economia. Sai triunfante apenas em 1986, quando consegue levar o governo a assinar com FMI e o banco mundial, ratificado pelo V congresso, 1989 (Mazula, 1995, p. 174-176).

Ainda na ressaca da intervenção na economia das instituições da Bretton Woods, com aprovação do PRE/PRES<sup>39</sup> que previa naturalmente as privatizações, essas elites tomaram de assalto as empresas estatais que outrora eram do estado. Que em pouco tempo, essas empresas na maior parte foram declaradas falência e na sequência foram criadas novas com outras denominações. E dessa forma vão consolidando o seu poderio político-económico no país montando os seus impérios, num país que vivia e ainda vive na linha da pobreza.

Se politicamente existiram elites que influenciaram a liberalização da economia, a nível da educação a liberalização será também forçada para acomodar também os interesses económicos das elites políticas que a cumularam privilégios ainda na economia planificada, daí, as primeiras instituições privadas serão das mesmas elites

---

<sup>39</sup> O PRE mais tarde PRES, foi implementado em 1987, visava repor o equilíbrio macroeconómico e dar mais flexibilidade e eficácia a economia, para responder à crise económica que o país vivia, motivada por um lado pela guerra civil.

políticas e económicas que terão espaços melhores e de qualidade para colocar os seus filhos a estudar. A localização geográfica dessas instituições, denuncia o elitismo das instituições privadas de ensino no país, que até hoje é prevalecente.

### **III CAPÍTULO - O ENSINO DA HISTÓRIA NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA ATÉ 1990 (Primeira República)**

“A utopia é ideologia na medida em que ela é não científica, pré-científica ou mesmo anticientífica” (Ricoeur, 2015, p, 17).

Neste capítulo vamos examinar o currículo e os materiais didáticos (programas e livro do aluno), usados no ensino de história em Moçambique bem como, avaliar das narrativas históricas predominantes e entender como elas refletem a ideologia marxista-leninista. Analisaremos o meio urbanístico onde o aluno vive e convive (para buscarmos a articulação entre, a ideologia e o ensino de história-sendo o meio físico elemento condicionador no processo do ensino e aprendizagem); e mostraremos com exemplos específicos de como a história é ensinada nas escolas moçambicanas, antes de mais faremos uma contextualização política-educacional antes do estudo Histórico representacional.

#### **3.1. O ensino de história em Moçambique na primeira república**

Antes de começarmos analisar os próprios programas do ensino de história, é importante referenciar que a disciplina de História, pela sua natureza de reservatório temporal, foi usado pela Frelimo como reforço da unidade nacional e como o meio de forjar a personalidade moçambicana para se legitimar, e como meio de subordinação do sistema de ensino aos grandes objetivos definidos pelo poder político que vai refletir de uma maneira particularmente visível. O poder político interveio não somente na construção do conhecimento sobre o passado histórico mas também na própria significação atribuída ao presente, em função de um futuro ideal, de uma sociedade sem classes (comunismo).

Desde já é importante referenciar que Moçambique, desde a independência até 1981, não havia quase nenhum material didático disponível para os professores nem para os alunos. Os professores se reuniam na escola aos sábados, preparavam juntos e elaboravam textos de apoio. O ensino de história não estava estruturado da forma como a Frelimo pretendia, o aluno começava aprender história a partir da 3ª classe a fim de transmitir um mínimo de conhecimento histórico aos alunos, cujos conteúdos

ministrados limitavam-se à história de Moçambique<sup>40</sup>, uma vez que a ciência histórica estava na fase de pesquisa e reestruturação para responder uma nova demanda política ideológica e principalmente no projeto da formação do homem novo. Até 1981, não foi raro que, especialmente nas zonas rurais, não existam ou existam apenas alguns livros didáticos disponíveis numa turma. Às vezes chegava-se a recorrer materiais que tinham sido desenvolvidos para uso na universidade Eduardo Mondlane, para servir de fonte de conhecimento para professores do ensino básico<sup>41</sup>.

Diante da crise da ciência histórica em Moçambique, foi no âmbito do DTI que, em 1978, no cumprimento das diretivas do III Congresso da Frelimo se definiu como finalidade do Arquivo Histórico contribuir para *a investigação Histórica ou sociológica quer para o desenvolvimento da nossa linha política* (Frelimo, 1978, p. 28). As prioridades definidas para o setor do Arquivo Histórico baseiam-se na recolha e preservação de toda a documentação e dados históricos sobre a resistência contra o colonialismo, a luta armada de libertação nacional e a vida nas zonas libertadas. Definiu também que o arquivo histórico deveria proceder à recolha gravada da tradição oral, de contos, de canções e música tradicionais bem como do registo de cerimônias e ritos de iniciação.

A Situação foi agravada pelo facto de o Estado não ter conseguido angariar fundos para reimprimir os livros escolares e distribuir aos alunos, apesar da criação do INDE, como responsável pela produção e DINAME pela distribuição, e que as pesquisas sobre a ciência histórica continuavam incipientes. Começa-se a assistir a recorrência de apostilas da Frelimo como materiais relevantes para o ensino de História, alguns destes “livros didáticos” usados eram brochuras publicadas pela Frelimo, cuja editora foi o Departamento de Trabalho Ideológico da Frelimo, mas que não se destinavam exclusivamente à utilização num determinado nível de classe. Os textos limitavam-se a relatos históricos e raramente continham algumas referências metodológicas rigorosas aplicáveis em sala de aulas, o que conduziu os alunos à memorização dos conceitos, à imitação do discurso político, à ausência de convicção chegando num momento em que os discursos de um aluno ou de um professor de

---

<sup>40</sup> Os conteúdos da 3ª classe obrigavam também a memorização das cinco datas históricas: 25 de Junho de 1962- Fundação da FRELIMO; 25 de setembro de 1964-Início da luta armada; 7 de Setembro de 1974 -Fim da luta armada e Acordo de Lusaka; 2 de Junho de 1975 -Independência Nacional; 24 de Julho de 1975-Nacionalizações.

<sup>41</sup> <https://www.rainergrajek.info/aulas-de-historia-em-mocambique/>. Acesso: dia 25 de setembro de 2025.

história confundiam-se com um militante sénior da Frelimo no palanque a fazer a propaganda política.<sup>42</sup>

Com a aprovação da lei nº 4/83 do SNE, há um salto importante no ensino de história, os manuais e materiais didáticos são produzidos por especialistas moçambicanos do INDE, esta instituição está subordinada ao Ministério da Educação. Os autores moçambicanos<sup>43</sup> asseguram a ajuda e aconselhamento de cooperadores estrangeiros, pelo que a ajuda da União Soviética e da RDA encontrou um reconhecimento especial tanto no Ministério como no INDE. As aulas de história deixaram de ser ministradas a partir da 3ª classe passaram a ser ministradas a partir da 4ª classe com duas aulas por semana.

Os livros eram ricamente ilustrativos, com muitas fotografias originais glorificando a luta armada contra os portugueses e fotos históricas do período colonial, sendo de particular valor para produção de uma narrativa contra o imperialismo. Desta forma, o ensino de história era uma representação terapêutica na medida em que restitui e legitima um passado militante apresentando-o através de combates gloriosos para um futuro radioso, onde os alunos devem adaptar-se não só aos conhecimentos mas sobretudo à concepção científica do mundo e aos princípios socialistas. Os elementos essenciais da concepção científica do mundo, são as convicções (Osório, 1991, p. 180)

A disciplina de história representava a manipulação de mentes e convicções, uma vez que o poder político se sentia como detentor da historicidade, daí o questionamento dos conceitos começou a ser desencorajado assim como a problematização dos conteúdos. Na escola como na vida, esclarecem-se dúvidas, obtinham verdades. Apesar disso, o ensino de história, procurava a todo custo conciliar entre dois grandes objetivos: *criar e desenvolver nos alunos instrumentos de inteligibilidade que lhes permita uma interpretação crítica da realidade; socializar as crianças de modo a que desenvolvam o sentimento de pertencer a uma grande nação* (Osório, 1991, p. 179).

---

<sup>42</sup> <https://www.rainergrajek.info/aulas-de-historia-em-mocambique/>. Acesso: dia 25 de setembro de 2025.

<sup>43</sup> Os autores eram os funcionários do INDE Alda Costa e Lucas Siteo, as ilustrações foram criadas por Celso Reinaldo Paul, também responsável pelo design artístico.

### **3.2. A Representação da história: Análise dos programas de ensino da primeira República**

As mudanças que ocorreram em Moçambique após independência, em particular as de carácter político-ideológico, conferiram à disciplina de História, pela sua natureza, um papel de relevo na formatação da personalidade moçambicana e formação do Homem Novo e uma postura à altura do contexto sociopolítico vigente no plano interno e internacional daí, nasceram os programas de História à luz da Lei nº 4/83 que obriga a alteração de conteúdos que não eram adequados ao novo ciclo político, social e económico.

No âmbito da implementação da ideologia Marxista-leninista em Moçambique, a Frelimo (sendo partido estado), usou a disciplina de história como meio de transmissão da sua ideologia, os programas de História estavam centrados em três conceitos básicos de “as massas fazem a História”, “classes sociais, sua origem e luta de classes” e o conceito de Estado. Sob um passado caracterizado por divisão da sociedade entre exploradores e explorados, dominantes e dominados e pela “exploração do Homem pelo Homem”, faz ver que essa situação terminou em Moçambique graças à luta do povo moçambicano, liderada pela vanguarda política da Frelimo, cuja ação continua até à construção de uma sociedade comunista, sem exploração e porque a luta de classes fez se sentir neste mundo e continua, eis a razão de introdução dos conteúdos completamente da Ideologia Marxista-leninista nos programas de História da 9ª classe.

Historicamente em Moçambique, apesar de termos duas reformas do SNE de vulto, notou-se ao longo do tempo várias mudanças curriculares que obrigaram as mudanças de programas de ensino, o que torna o estudo de programas um pouco mais difícil, porém, optamos pelos programas a 9ª classe (I Ciclo do ESG), criado a luz da lei nº 4/83 para análise mais precisa e objetiva nesta fase, uma vez que foi um campo fértil do ensino da História universal. Com as mudanças curriculares os conteúdos da História Universal que eram discutidos na 9ª classe, foram agora distribuídos em duas classes (8ª e 9ª classes), daí ao longo do texto teremos uma análise comparativa um pouco confusa à luz da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação (SNE), cuja implementação do Plano Curricular do Ensino Secundário (PCES) teve início em 2023, que preconiza uma escolaridade obrigatória de nove classes (primeira à 9ª) e um Ensino Secundário (ES) com dois

ciclos de aprendizagem, sendo, o primeiro, da 7ª à 9ª classe e o segundo, da 10ª à 12ª classe, e que essa nova composição influenciou também na arrumação dos conteúdos da disciplina de História.

Vamos discuti-los em dois momentos históricos: na primeira e na segunda República, procurando verificar os avanços, recuos e estagnações dos conteúdos ministrados nessa classe em particular, abrindo caminho metodológico da verificação da Representação da História em Moçambique numa análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História, e por fim usaremos os programas da 12ª classe (3º ano do ensino médio na realidade brasileira) para análise dessa representação da História (12ª classe é o nível mais alto do ensino secundário geral, e é a súpula condensada da história de Moçambique estudada pelos alunos que se preparam para ingressar no ensino superior, o que nos confere um campo alargado de estudo e análise).

Antes de mais, é importante referir que Moçambique da primeira república, assistiu várias reformulações dos seus programas de história de 5ª à 9ª classes, foram sucessivamente melhorado em 1977, 1981, 1984, 1985 e em 1987, enquanto os da 10ª e 11ª classes foram em 1980 e 1985, após a reintrodução, deste nível interrompido a 8 de Março de 1977. Apesar de algumas transformações ao longo desse período a nível da organização do país, mas no cômputo geral, não houve grandes mexidas na estrutura temática dos conteúdos, apenas em alguns casos foram transportados de uma classe para outra, onde os objetivos continuavam ser de cariz político-ideológico do que de aquisição de capacidades e habilidades da pesquisa e interrogação às fontes, refletido na estrutura de conteúdos em que se privilegiavam aspectos relacionados com a luta de classes e relações de produção (Maximiano e Assis, 1991, p. 158). Tomaremos como exemplo os programas da 9ª classe saído da lei n° 4/83 do SNE, por serem os mais consistentes da primeira República. Esses estavam compostos em grandes (3) três unidades temáticas, a saber: a formação do sistema capitalista mundial no século XV-XVII unidade 2. O capitalismo industrial e o movimento operário no Século XVIII-XIX e Unidade 3. Do capitalismo industrial (Séc. XVIII-XIX) ao imperialismo do século XIX e início do Século XX (MEC, 1984, p. 24).

Nessas unidades temáticas na distribuição dos conteúdos, o professor de História tinha como obrigação se esforçar em denunciar os malefícios do capitalismo e justificar a opção ideológica da Frelimo como a melhor. Esses programas de ensino da primeira República eram fundamentalmente naquilo que se considerava serem as

três componentes fundamentais da doutrina do marxismo: O Materialismo Histórico, a economia política do Capitalismo e o Socialismo Científico (Ngoenha e Castiano, 2010, p. 132).

Nesta senda de ideia, o programa de História da 9ª classe saído da lei nº 4/83 apresenta-se com características típicas do Marxismo, ora a primeira unidade assentava-se em Materialismo Histórico, aborda o período que vai de acumulação primitiva do Capital como condição fundamental para a transição do feudalismo ao capitalismo até a fase do imperialismo (etapa superior do capitalismo segundo Lenin), e ainda mais, para introduzir a sua Ideológica Marxista-leninista, os alunos eram obrigados:

A estudar a génese e a consolidação da sociedade capitalista, particularmente na base das revoluções burguesas na Inglaterra (Século XVII), na França (Século XVIII) e da Revolução Industrial (Século XVIII-XIX). Estes conteúdos constituem uma condição para melhor compreensão da sociedade capitalista como sistema mundial e os alunos devem compreender que esta sociedade baseia-se na exploração dos operários, de todo o povo bem como na pilhagem colonial e pela burguesia (MEC, 1984, p. 21).

É notável que no fundo não era para ensinar o capitalismo ao aluno. O capitalismo era uma representação para o estudo e compreensão da ideologia Marxista-leninista denunciando e analisando *modus operandi* do capitalismo, inculcando dessa forma a ideologia dentro da cabeça da criança (futuro Homem Novo que a Frelimo já tinha projetado criar), porque para a Frelimo, era muito importante por um lado ter bases do capitalismo para justificar a razão da Revolução e edificação de uma sociedade socialista sem exploração de Homem pelo Homem por outro diabolizar o capitalismo por ser um sistema desumano em relação a classe dominada, Daí na unidade temática I do programa foram introduzidos conhecimentos básicos sobre os objetivos essenciais da classe operária e das massas populares nesta sociedade, esta unidade era dedicada o maior fundo de tempo para tratá-la, eram usadas 13 semanas, assim como sustenta a súmula da introdução do Programa da 9ª classe da primeira República, *o tratamento do Sistema capitalista na sua forma mais desenvolvida permitia entender melhor a necessidade da formação do movimento operário capaz de se transformar em motor da Revolução e conseqüente*

*do triunfo do socialismo em Moçambique*, por isso havia uma necessidade de fazer uma ponte de ligação entre o desenvolvimento da sociedade capitalista e a colonização do continente africano, demonstrando o início do subdesenvolvimento dos territórios e povos dominados e de Moçambique em particular (MEC, 1984, p. 21).

O programa da 9ª classe do I ciclo ESG da primeira República aborda o processo de transição “Do capitalismo Industrial ao Imperialismo”, com o objetivo fundamental desenvolver a compreensão das características do imperialismo bem como cultivar a atitude de recusa à exploração, ou ao expansionismo e as guerras injustas (Ibid).

Neste capítulo que aborda o imperialismo, o professor tinha responsabilidade e obrigação de fazer uma estreita ligação entre a História de Moçambique, do continente africano e do mundo. O documento possibilita ao aluno que ao fim da Unidade o aluno situar no tempo e espaço a transição do feudalismo ao capitalismo, quanto à situação económica, política, social e Ideológica; relacionar o comércio colonial com o processo da acumulação primitiva do capital na Europa e do início do subdesenvolvimento dos povos das colónias; explicar as características das classes principais da sociedade capitalista e o seu papel na sociedade; mencionar como o Imperialismo desde o seu surgimento se caracterizou pela política de agressividade, expansionismo, exploração dos próprios operários e da pilhagem dos países com menor nível do desenvolvimento; caracterizar particularmente os efeitos da pilhagem e da partilha do nosso continente pelas potências imperialistas bem como as primeiras guerras imperialistas no fim do século XIX; Explicar o papel de Portugal na penetração imperialista e; explicar as causas do agravamento das contradições e as rivalidades das potências imperialistas.

Tinham também a obrigação de utilizar adequadamente os termos e conceitos de: Revolução burguesa, burguesia, trabalho assalariado, comércio colonial, mercantilismo, absolutismo, parlamento, monarquia, república, manufatura, capitalismo, reforma, expropriação, nobreza, ato de supremacia, luta de classes, guerra civil, proletariado, operariado bem como contribuir para o desenvolvimento nos alunos: a visão científica do mundo; o orgulho e respeito pelas lutas das massas populares na História pelos dirigentes nessas lutas; a consciência patriótica e a vontade de construir ativamente a sociedade moçambicana (MEC, 1984, p. 21-23).

A Unidade II do programa analisa o “capitalismo Industrial e o movimento operário no século XVIII-XIX, abordando uma das (3) três componentes fundamentais

da doutrina do marxismo “Economia política do Capitalismo”, esta unidade sobre a Economia política do capitalismo denuncia as consequências políticas e sociais da revolução industrial a formação dos movimentos operários, evidencia o papel de Marx e Engels nos movimentos operários, distingue as diferentes formas adotadas pelos operários nesta época e as consequências entre as classes principais da sociedade capitalista (Massingue, 2015).

MEC (1984, p. 28), coloca ainda as teorias de Marx e Engels da liga dos comunistas, do manifesto comunista bem como da importância da primeira internacional para o movimento operário, fazia referência à situação na França nos anos 60 do século XIX com as causas, o decorrer, os êxitos, o fracasso e a importância da comuna de Paris para o movimento operário em todo o mundo, esta unidade merecia muita atenção no seu estudo dado que a História do imperialismo europeu encaixava-se perfeitamente na História de Moçambique e da ressurreição armada da Frelimo, por isso era discutida em (8) oito semanas.

As evidências de discussão do Marxismo, dos seus expoentes máximos nos programas de História e principalmente da 9ª classe eram claras tal como apresentava:

O tratamento da História, o nascimento das classes principais, a ligação do movimento operário com a teoria revolucionária, as primeiras lutas do proletariado e das suas organizações nacionais e internacionais, assim como por papel das destacadas personalidades do movimento operário como por exemplo Marx e Engels (MEC, 1984, p. 30).

A comuna de Paris era apresentada no programa como o primeiro exemplo da revolução proletária preconizada por Marx e Engels (país do socialismo científico) é nesta senda que o Socialismo Científico como um dos fundamentos do Marxismo era discutido com maior profundidade possível exigindo os textos diretos de Marx e da sua biografia. E eram inevitáveis os conceitos como: movimento operário, movimento cartista, *Trade-Union*, reforma parlamentar, socialismo utópico, socialismo científico, Marxismo, Internacionalismo proletário, comuna, proletariado da primeira internacional (Massingue, 2015).

A unidade temática III “Do Capitalismo industrial” (Séc. XVIII-XIX) ao Imperialismo do Século XIX e início do Século XX”, ao fim da mesma unidade o aluno da 9ª classe na primeira República, tinha que estar munido de conhecimentos sobre a situação do mundo capitalista no século XIX a nível económico, político, social e técnico-científico; a transição do capitalismo da livre concorrência ao imperialismo das grandes potências capitalistas na IIª metade do Século XIX, o desenvolvimento dos monopólios, o seu papel para a Economia política imperialista; as características do imperialismo definidos por Vladimir Lenin a partir de exemplos concretos; a política imperialista de agressividade, do expansionismo e da exploração dos próprios operários bem como da pilhagem dos Estados com menor desenvolvimento.

Para Maximiano e Assis (1991, p. 160), a revolução Russa estudada na 9ª classe dos programas do SNE da primeira República era uma unidade à qual estava reservado muito tempo se comparada com as restantes. Isso mostra o nível de dedicação que os programas de ensino de história tinham para incutir a ideologia do momento no aluno.

O materialismo histórico constitui o pano de fundo no trato dos conteúdos, é que passava necessariamente a ver a história como produto de luta de classes; as massas como motor da história, a infraestrutura como base e fator determinante da superestrutura; a história como uma sucessão evolutiva dos modos de produção, sendo o comunismo o único caminho viável e risonho da humanidade inteira, mas claro, passando de uma etapa que demanda sacrifícios- O socialismo. Para ilustrar o esquematismo do ensino da história pode-se referir o facto de que todas as sociedades estruturadas em classes tinham que ser divididas em duas classes (dominada e dominante). Este procedimento aplica-se mesmo aos casos em que se tratava de sociedades africanas. No estudo das relações entre a classe dominante e dominada no estado do Mwnemutapa por exemplo dever-se-ia fazer uma analogia com outros modelos de sociedade e neste caso a sociedade feudal (Maximiano e Assis, 1991, p. 160). Este procedimento metodológico da visão dos programas nessa dicotomia (exploradores e explorados), caiu se no erro de dar primazia de descrição de objetivos e conteúdos de cariz político-ideológico em detrimento de incentivar as capacidades e habilidades da pesquisa e interrogação a história estudada em Moçambique e as suas fontes, ou seja, assiste-se estagnação em pesquisas ligadas ao ensino de História em Moçambique e limitação de estudos na base da dicotomia (a história foi escrita assim).

Para Maximiano e Assis (1991), a definição deste tipo de objetivos do ensino de História nos programas *estava relacionada com o modelo de sociedade que se pretendia construir, sem exploração do homem pelo homem, anti-imperialista e antirracista.*

Quanto às orientações metodológicas nota-se que a transição do capitalismo industrial à fase do monopólio e a essência econômica e política do imperialismo é o ponto principal da unidade III. Analisando e avaliando o imperialismo como fase suprema do capitalismo, os alunos de História da 9ª classe da primeira República tinham que conhecer as causas e a razão de ser desta transição do capitalismo livre e concorrencial, ao capitalismo de monopólios a essência econômica, política e o lugar histórico do imperialismo dando exemplo de Moçambique como espelho da brutalidade do expansionismo capitalista (MEC, 1984, p. 31).

É neste capítulo que eram denunciadas as agressividades e as atrocidades do imperialismo europeu. Era inevitável trabalhar este capítulo sem a leitura do livro de Lenin com o título *O imperialismo, etapa superior do capitalismo* (publicado pela primeira vez em 1917), a ideologização deste programa de ensino é notória em quase todos os capítulos, aborda em suma as três componentes fundamentais da doutrina marxista: o materialismo Histórico, a Economia Política do Capitalismo e o socialismo Científico, isso para os ideólogos pretendiam evidenciar que a recusa à exploração e a hostilização do capitalismo não era um caso isolado de Moçambique.

O professor trabalhava não só com os programas para leção das aulas mas também o manual didático, onde o poder político encontrava uma forma também de impor a sua influência ideológica, num momento de escassez de uma bibliografia de vulgarização da história do país faz dos manuais de história, destinados aos alunos, o meio por excelência e identificação do mundo adulto a uma versão determinada da história, os manuais de história também transmitiam uma afetividade valorizante da nação-pátria, eles intervêm na estruturação do conhecimento social.

Os manuais de história usados na época cumpriam três funções: pedagógica, social e a função política.

Função pedagógica — pela progressão dos temas, pela coerência da construção do discurso (a forma como os conhecimentos são organizados), os manuais estruturam a aprendizagem, veiculando uma certa concepção da educação e do ensino, ou seja, organizava as condições de aquisição do saber; função social — os manuais visavam criar uma consciência nacional através da elaboração de uma

memória coletiva do passado histórico. Deste modo, os manuais forneciam os elementos que permitiam a integração das crianças num espaço histórico: africano e moçambicano; e a função política — que por um lado fazia o papel de legitimação do poder, onde escolha dos fatos procura legitimar uma certa versão do passado através de uma história política e militar bem preparada, o discurso descrevendo os grandes reinos, exaltando a ordem, o poder, a organização das populações, e por outro lado faz a legitimação de uma ideologia e da classe política, onde o passado integra o presente, dando coesão à unidade nacional recente e, aparece integrado na realidade política atual na medida onde justifica as opções políticas (Osório, 1991, p. 182-184).

### III PARTE- ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO LIBERAL (Segunda República)

Althusser nos ensinou que, a “ideologia não tem história” (Althusser, 1970), a ideologia, como estrutura, não evolui e muda de acordo com tempo, ela é atemporal e não muda da mesma forma que outros aspetos da sociedade. Ela é uma característica constante de toda formação social, existindo em todos os momentos históricos, independentemente das transformações concretas na sociedade, ou seja, a ideologia é “Omnipresente” – é permanente. O pensamento althusseriano, ajuda-nos a entender que a ideologia, é uma dimensão, permanente e inseparável da vida coletiva, ou seja, em Moçambique apesar de estar vivenciando o período liberal, a ideologia continua ainda experienciada à todos os níveis, em particular no ensino de história. Por isso, vamos seguir o caminho da ideologia que caracterizou a **I e II Parte** do trabalho, focando-se a análise de mecanismos de permanência e transformação dessa ideologia marxista-leninista no período da liberalização política e econômica que permeia o campo do ensino de História, analisando tanto os conteúdos programáticos quanto os recursos didáticos, bem como os espaços urbanos como instrumentos de formação histórica e política, agora nessa terceira e última parte do trabalho. E por fim reservamos um capítulo onde fazemos o **II Capítulo** para analisar a operação da Cultura Histórica no meio da Ideologia, ensino de história e espaço urbanístico da cidade de Maputo. Esse capítulo, resulta do trabalho do campo feito na cidade de Maputo e nas escolas Francisco Manyanga, Polana e Josina Machel, onde descrevemos como isso opera e molda a forma como o aluno constrói as formas de orientação temporal.

## I CAPÍTULO – A REPRESENTAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PERÍODO LIBERAL (Segunda República)

“Nunca houve um monumento de cultura que não fosse também um monumento de barbárie” (Benjamin, 2005).

### 1.1. A representação da história nos programas da segunda República<sup>44</sup>

Partindo do pressuposto de que Moçambique se constituiu formalmente como um país liberal à luz da constituição de 1990, o que supunha que fosse abandono integral da ideologia marxista-leninista, mas tanto os programas como os livros didáticos teimosamente são influenciados pela ideologia da Frelimo (mostraremos como a ideologia se mascara nos recursos didáticos), embora este partido tenha desempenhado anteriormente o papel de movimento libertador do país, tal condição, não deve implicar o desrespeito pelo tempo histórico de pluralismo democrático, no qual o estado de direito democrático deve prevalecer e se refletir no ensino de história. Este processo requer envolvimento de pluralismo de conteúdos, adequada organização de conteúdos e na forma como a História é estudada na sala de aula. Como relatou uma aluna,<sup>45</sup>

“O currículo e a história é manipulada, sem outra versão (...) coloca a Frelimo no pedestal, usando a independência como sua arma de sobrevivência (...) a Frelimo não abre espaço à liberdade de expressão, e sempre mostra uma imagem angelical (...) mostrando a perfeição (...)”.

Antes de entrar na discussão sobre os programas de história, importa analisar a cultura escolar<sup>46</sup>, focando-se na análise de mecanismos de permanência e

---

<sup>44</sup> A legitimação jurídica da 2ª República é marcada com aprovação da constituição de 1990 pela Assembleia popular, nascendo assim o liberalismo económico controlada pelas instituições da Bretton Woods e a pluralidade política, e conseqüentemente o colapso da 1ª República, caracterizada pelo monopartidarismo (a Frelimo era partido-Estado), Marxismo-leninismo, centralismo político e planificação da economia.

<sup>45</sup> Declaração da Lia Dove, aluna, em entrevista concedida em 11 de Out. 2025, Maputo.

<sup>46</sup> Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), por outras palavras seria o conjunto de valores, crenças, práticas,

transformação dessa ideologia marxista-leninista no período da liberalização política e econômica que permeia o campo do ensino de História. Importa referir que os símbolos nacionais que o aluno via como representação de todos moçambicanos continuavam com cunho ideológico marxista-leninista da Frelimo mesmo no período considerado liberal, o exemplo claro foi o Hino nacional que foi usado desde 1975 cuja letra foi escrita pelo maestro Justino Chemane, e só foi mudado em 2002 após vários seguimentos da sociedade a se opor ao hino que glorificava a Frelimo, cuja letra completa cantava-se da seguinte forma:

### **Viva, viva a Frelimo**

Guia do Povo Moçambicano! Povo heroico qu'arma em punho, o colonialismo o povo derrubou Todo o Povo unido Desde o Rovuma até o Maputo Luta contra imperialismo Continua e sempre vencerá

Viva Moçambique! Viva a Bandeira, símbolo Nacional! Viva Moçambique! Que por ti o Povo lutará

Unido ao mundo inteiro Lutando contra a burguesia Nossa Pátria será túmulo do capitalismo e exploração O Povo Moçambicano De operários e de camponeses Engajado no trabalho A riqueza sempre brotará

Viva Moçambique! Viva a Bandeira, símbolo Nacional! Viva Moçambique! Que por ti o Povo lutará

A cultura escolar onde o aluno e o professor de história da segunda república está/estava envolvido antes de entrar na sala de aulas, já ovacionava a Frelimo marxista-leninista como uma força única da vanguarda moçambicana mesmo no período liberal na formatura da escola, com único propósito de reforçar a legitimidade e consolidar a identidade nacional e manter viva a memória de luta, através do hino nacional com o título *Viva, viva a Frelimo*, dando uma função pedagógica: formar gerações de cidadãos sob uma narrativa única da história nacional sem observância da pluralidade democrática da segunda república, significa que ao controlar os

---

tradições e símbolos que permeiam a vida escolar e influenciam diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes (Julia, 2001).

símbolos nacionais é uma forma de largar a sua hegemonia dentro da cultura história, bem como os espaços urbanos como instrumentos de formação histórica e política (análise será posterior), com o propósito de continuação e sobrevivência política.

Como fizemos referência no item anterior sobre as reformas curriculares, os conteúdos abordados na 9ª classe na primeira República, foram mexidos e distribuídos em duas classes (8ª e 9ª classes), daí, como estamos seguindo esse caminho da representação<sup>47</sup> da história analisando também os programas, aqui também faremos o mesmo. Vamos olhar se os programas da segunda república têm as mesmas unidades temáticas, de que forma são discutidas na sala de aulas, olhando avanços recuos e estagnações, no âmbito da nova realidade socioeconômica e política do país.

Das várias reformas curriculares assistidas na segunda república sobretudo resultante da revisão curricular de 2009, os conteúdos foram distribuídos para 8ª e 9ª classes já na nova reforma de 2018 de PCES, os conteúdos que eram da 9ª classe passaram para 8ª classe, e a estrutura temática não foi mexida, apenas transferida. O programa da 8ª classe é constituído por três unidades temáticas, nomeadamente (i) A Formação do Sistema Capitalista Mundial do Século XV ao Século XVIII; (ii) O Capitalismo Industrial e o Movimento Operário nos Séculos XVIII a XIX; (iii) Do Capitalismo Industrial ao Imperialismo, e da 9ª classe dá uma sequência cronológica dos conteúdos da história universal mas acrescentaram dois capítulos sobre a história de Moçambique, e está composta por seguintes capítulos: (i) As contradições Imperialistas dos finais do século XIX até final a I Guerra Mundial; (ii) O Mundo depois da I Guerra Mundial até ao final da II Guerra Mundial; (iii) O Movimento de Libertação e a Independência Nacional de Moçambique; (iv) Moçambique e o Mundo no período entre a confrontação e o desanuviamento<sup>48</sup>.

Mesmo com acréscimo da História de Moçambique, no cômputo geral tanto os programas da 8ª e 9ª classes continuam a ser meramente de índole da Economia política do capitalismo e do materialismo Histórico, e os (2) dois capítulos da História de Moçambique, é fácil entender que apenas foram acrescentados para tentar forçar

---

<sup>47</sup> Representação são interpretações de fenômenos culturais através de códigos, sistemas de símbolos, sistemas de sentido. Trata-se de uma teoria do signo, entendido como algo que representa. Representação deixa de ser entendida então como algo mimético, cópia pura e simples, para ser entendida como substituição. Ou seja, a representação não é o real. O signo é assim algo no lugar de outra coisa (Santos, 2011, p. 42-p. 47).

<sup>48</sup> Os programas de ensino podem ser consultados no <https://ieda.gov.mz/site/wp-content/uploads/2020/10/Programa-de-Historia-1o-Ciclo-ES.pdf> e também nas referências.

uma narrativa materialista da Frelimo de que questões econômicas resultaram no imperialismo e conseqüentemente do desencadeamento da luta de libertação nacional, bem como da adoção de políticas de governação de esquerda. Essa forma forçosa de arrumação temática é problemática uma vez que reflete anacronismo previamente preparado.

É notável um esforço desmedido de correlações de fatos históricos (apesar de que essa dimensão de análise não cabe neste trabalho em discussão, mas iremos refletir um pouco quando estivermos analisar o livro didático de História que o aluno usa<sup>49</sup>), mas é notável que os ideólogos dos programas da segunda República tal como da primeira República pretendiam inculcar ao aluno tanto da 8ª como da 9ª classes os conhecimentos da Economia política do capitalismo, tendo como base no Materialismo Histórico de Marx e Engels, mesmo com a introdução destes novos capítulos os Programas resumem-se a estudar o capitalismo, o movimento operário e imperialismo.

O Programa da 8ª Classe inicia com a análise das contradições que este sistema continha, cuja derrocada dá origem ao imperialismo, que começa a desenvolver-se a partir do século XV. O professor, ao iniciar a implementação deste programa, deverá fazer a ponte entre o programa da 8ª classe, nomeadamente a última unidade no concernente a África antes do Séc. XV, de tal forma que os alunos compreendam a ligação que existe entre este programa e o da 7ª classe<sup>50</sup>.

Para o MINEDH (2022, p. 24), a I Unidade do programa da 8ª classe trata da “Formação do Sistema Capitalista Mundial entre os séculos XV e XVIII”. O fulcro desta unidade é a Acumulação Primitiva do Capital que é acompanhada de um amplo movimento económico (mercantilismo), político (absolutismo), ideológico (as reformas e o iluminismo) e cultural (o Renascimento e o Humanismo) em toda a Europa. Esta fase conduziu a uma tomada de poder pela burguesia, mantendo, entretanto, a monarquia como forma de Estado.

Introduz-se nesta unidade o fenómeno de trabalho assalariado no interior do sistema capitalista e, em simultâneo, o fenómeno de exploração entre Estados, que se manifestou através da troca desigual com as colónias, com destaque para o tráfico

---

<sup>49</sup> Compreendermos como os livros didáticos contribuem para a formação de um cânone interpretativo da história, isto é, a consolidação de uma forma de atribuir sentido a certos fatos, processos e personagens históricos.

<sup>50</sup> No campo do materialismo histórico aborda a falência do modo de produção primitiva (escravista) e substituição pelo Feudalismo.

de escravos. Estes temas favorecem uma ligação com a atualidade na compreensão das origens remotas do subdesenvolvimento dos povos africanos, asiáticos e latino-americanos.

Segundo o MINEDH (2022, p. 25-29), os programas da 8ª e 9ª classe da segunda República oferecem o conhecimento e aplicação dos conceitos inerentes aos conteúdos em lecionação para permitir que os alunos adquiram vocabulário específico da disciplina. Por isso sugerem-se os seguintes conceitos: Estado, Classes Sociais, Luta de classes, Capital, Burguesia, Período de Transição, Comércio Colonial, Monarquia, Acumulação Primitiva do Capital, Reforma, Protestantismo, Absolutismo, Escravatura, Revolução burguesa, parlamentarismo, Regime Constitucional, Iluminismo.

Os termos e conceitos muito aplicados por marxistas como: pilhagem, exploração, revolução, operário, agressão, acumulação do capital, proletariado, merecem um estudo específico e adequados os programas da segunda República bem como a referência obrigatória dos expoentes máximos do socialismo científico Marx e Engels, mas nota-se também neste programa a ocultação até mesmo a retirada de Lenin no âmbito de estudo da Economia política do capitalismo e do seu alastramento além-mar (imperialismo), tudo isso numa tentativa de ruptura ideológica aparente do período pós-independência. Mostrando uma demarcação entre as duas fases (marxista e liberal), por causa das pressões nacionais e internacionais que defendem uma educação livre do histórico ideológico.

Os programas da segunda República continuam a desenvolver no aluno a compreensão da recusa à exploração, ou ao expansionismo e as guerras injustas; tal como era o programa da primeira República, o programa da segunda República o aluno continua a ser obrigado utilizar adequadamente os termos e conceitos ideológicos de: revolução burguesa, burguesia, trabalho assalariado, comércio colonial, mercantilismo, absolutismo, parlamento, monarquia, república, manufatura, capitalismo, reforma, expropriação, nobreza, ato de supremacia, luta de classes, guerra civil, proletariado ou operariado, assiste-se abundância nos programas de ensino de História de conteúdos que abordam o capitalismo, na perspectiva de ser um modelo de superação das vicissitudes impostas pela História Universal.

A continuidade de alargamento das capacidades de ideologização na segunda República implica para (MINEDH, 2022, p. 17), explicar *a reação dos africanos perante a ocupação colonial, dando exemplos concretos da África Austral e Moçambique*, ou

seja, segundo os Ideólogos dos programas para compreender melhor a História da Frelimo triunfal tinha que se buscar o sucesso da revolução nos países dos clássicos do socialismo africano como, Nkrumah, Nyerere, Nasser, Keita, Touré, Neto, Cabral e isso significava indubitavelmente recorrer em Marx, Engels e Lenin no caso Europeu e que a causa principal de protagonizar a revolução resumia-se em agressividade, expansionismo, exploração dos próprios operários e da pilhagem dos capitalistas, ora, esses tinham aspetos em comum por isso a razão de estudo dos moçambicanos esses clássicos do Marxismo, para consolidar a tal visão científica do mundo preconizada em nos programas, principalmente os que correrem em Moçambique a partir da reforma de 2009.

É claramente notável que os programas oferecem aprendizagem permanente de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos munindo-se de conhecimentos de outros povos proporcionando desta maneira a visão científica do mundo, significa que o programa da 9ª classe remete o moçambicano a conhecer o *modus-vivendi* de outros povos elucidando os pontos de conexão política, cultural económica e social. Este instrumento não abandona o protagonismo parental da Frelimo nos programas por isso nessa nova reforma curricular mesmo na abordagem dos conteúdos da História universal forçosamente a Frelimo volta a cena para ser discutida na sala de aulas, ou seja, esses programas não deixaram de ser um programa ideologizado, como abordamos acima há uma clara demonstração de que tudo quanto existe no mundo é movido pela economia sustentando desta maneira, a teoria de Marx e Engels (socialistas científicos) sobre o Materialismo histórico<sup>51</sup> e o imperialismo de Lenin. Nessa percepção de que “tudo é movido pela economia” não abre outras aceções sobre a filosofia de Marx dentro do programa, e vedam a argumentação de Marx de que a história é marcada pela luta de classes entre a burguesia, detentora dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua exploração do trabalho pelo capital. Essa exploração gera a alienação dos trabalhadores, que se sentem desconectados do seu trabalho e da sua humanidade. Para Marx a transição do capitalismo para o socialismo

---

<sup>51</sup> Os rudimentos do materialismo histórico constituíam a base conceitual dos conteúdos tratados. Os postulados principais na análise do processo histórico eram: a história como produto da luta de classes (exploradora explorada); as massas como fazedoras da História; A História como uma sucessão evolutiva dos modos de produção, sendo o socialismo visto como futuro inevitável da humanidade (Maximiano e Assis, 1991, p. 160).

é necessária, onde os meios de produção seriam propriedades coletivas, e eventualmente para o comunismo (fase sem exploração de classes e sem propriedade privada).

## **1.2. Os programas e o ensino de História**

A escola como Aparelho Ideológico para Althusser (1970), ela por si só não pode funcionar sem outros elementos importantes que permeiam o espaço físico (escola), ela atua, nos manuais, nos programas de ensino, dos professores, no próprio aluno e vários elementos que tornam a escola um local de produção ou reprodução de conhecimento, bem como da ordem social, sendo o local onde se organizam os saberes e se gera continuidade. E os programas de ensino são usados como uma “bússola” de orientação nessa empreitada.

Nas escolas moçambicanas, no caso da disciplina de História, os programas têm uma particularidade, apresentam-se no primeiro momento (primeira república) claramente elemento de reprodução ideológica que podem ser encontradas quase em todas as páginas dos programas, e no segundo momento apresenta-se com cara de neutralidade ou mesmo dissimulação “fazer como o avestruz, que esconde a cabeça na areia e deixa o rabo de fora”, ocultando a sua função ideológica. Mas é visivelmente notável que nos programas nunca deixaram de socializar as crianças de modo a que desenvolvem o sentimento de pertencer a uma nação; ela continua sendo um elemento de reforço da unidade nacional e como o meio de forjar a personalidade moçambicana que essas qualidades não passam de legitimação da Frelimo como precursor e elemento de coesão com o objetivo também da legitimação de poder que detém; o ensino de história e os programas continuam a reproduzir uma interpretação “totalitária” do passado ao mesmo tempo que descreve modelos de conduta através de sistemas de valorizantes ou desvalorizantes, não permitindo nem questionamentos, nem a problematização dos conteúdos ministrados na sala de aulas; o ensino de história submete os alunos a uma memória coletiva ou memórias parciais, a uma memória coletiva–oficial ao serviço da ideologia; ele vai legitimando o combate glorioso da Frelimo, o que bloqueia questionamentos e sua historicidade tornando o ensino de história em Moçambique não instigante no seu estudo na sala de aula (veja só que as academias moçambicanas não têm estudos solidificados nem da didática e muito menos da teoria da História, o que torna o ensino de História vulnerável a ataques).

Uma coisa curiosa, a maior instituição superior de formação de professores (Universidade Pedagógica) foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP)<sup>52</sup>, pela lei n° 73/85, de 4 de Dezembro, como uma instituição vocacionada para a formação de professores, desvinculado da faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Essa instituição foi a primeira a se espalhar em todo o país com único objetivo: formar professores e profissionais da educação. A UP teve um crescimento rápido de ponto de vista territorial (abriu filiais em todas as províncias) e também de quantidade de quadros da educação formados. Esta instituição em 2019, por decisão do Governo da Frelimo, é reestruturada, dando origem a cinco novas Universidades, nomeadamente a Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), a Universidade Save (Uni-Save), a Universidade Púnguè (Uni-Púnguè), a Universidade Licungo (UniLicungo) e a Universidade Rovuma (Uni-Rovuma), como instituições de Ensino Superiores independentes, iniciando-se, assim, uma coisa que interessa este estudo: os cursos de professores de História nessas novas universidades foram eliminados e outros casos mantidos mais sem componente de ensino ou seja, passaram a formar apenas historiadores profissionais aptos a exercer atividades em várias instituições ligadas à investigação em Ciências Sociais, por conseguinte a disciplina da Didática de História foi extinta, formando assim historiadores com habilidades de atuar em centros de documentação, aos centros de comunicação, aos centros de conservação de património, aos arquivos históricos, aos museus, às bibliotecas, Ministérios, Organizações Não Governamentais (ONG's), entre outras. As principais tarefas e funções destes profissionais, seriam de participar na pesquisa e análise de informação para formulação de políticas em áreas específicas; salvaguardar a preservação de património histórico e cultural de Moçambique e do mundo; executar estratégias, métodos e projeções de investigação; desempenhar atividade de docência<sup>53</sup> (UNISAVE, 2019, p. 7).

---

<sup>52</sup> Em 1986, começou com apenas três Faculdades, nomeadamente: a Faculdade de Matemática e Física, a oferecer a Licenciatura em Ensino de Matemática e Física; a Faculdade de História e Geografia, a disponibilizar, igualmente, um único Curso, a Licenciatura em Ensino de História e Geografia; e, a Faculdade de Pedagogia e Psicologia, responsável pela Licenciatura nessas duas áreas.

<sup>53</sup> A nossa pergunta é, como exercer atividades de docência enquanto na oferta das disciplinas não abrange a didática e a teoria de História? E como o professor vai medir o pulsar da sua atividade de docência no meio de tanta demanda social e política?

A quantidade das vagas para o curso de formação de professores de História ficaram reduzidas, abrindo-se espaço para as universidades privadas<sup>54</sup> dar conta do défice das vagas no ensino público, que mesmo assim, não tem disciplinas nem da teoria muito mesmo da Didática de História solidificados<sup>55</sup> (como falamos anteriormente). Os poucos cursos que possuem ou mantêm a formação de professores<sup>56</sup>, a disciplina de Didática de História nas universidades moçambicanas, ainda é olhada como uma abordagem formalizada para ensinar história na escola básica. A didática de história sobre essa visão, só serve como ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos sem questionamento e para legitimação ideológica (Rüsen, 2011, p. 23).

Ora, ausência das disciplinas da Teoria da História (apesar de que em alguns cursos ainda que continua a disciplina de Introdução à História<sup>57</sup> que é aprendida no

---

<sup>54</sup> As Universidades A politécnica, Universidade católica de Moçambique, Universidade ISCED, etc.

<sup>55</sup> É notável que esse programa da universidade pedagógica é conteudista, e mesmo visando formar um professor ele não faz referência ao seu compromisso, e apenas resume em: a) A componente nuclear visa: Caracterizar os processos históricos em termos de espaço, domínios da vida humana e tempo; Aplicar os métodos, as técnicas e as teorias da História na construção do conhecimento histórico; Distinguir os conceitos básicos da História, no quadro das Ciências Sociais e Humanas; Comparar os diversos ritmos de desenvolvimento político, económico e sociocultural das sociedades humanas ao longo do tempo; Manipular as fontes primárias (escritas, orais e materiais) secundárias que constituem a base do conhecimento histórico; Aplicar os conhecimentos de TICs na pesquisa e docência; Usar o princípio da interdisciplinaridade no processo de elaboração do conhecimento histórico; Manejar com rigor técnico o património material e imaterial histórico e cultural visando a sua identificação, conservação e preservação; e Lecionar os conteúdos de história do subsistema do ensino geral, observando os princípios do multiculturalismo e valorização dos saberes locais. Formar professores e técnicos de educação com uma sólida preparação técnico-científica. Proporcionar o desenvolvimento de valores éticos e deontológicos, como forma de garantir a formação de profissionais capazes de servir a sociedade. Valorizar o património histórico-cultural e a sua inserção nos programas de ensino. b) A componente complementar visa: Manejar as fontes e métodos da história da África e Moçambique; Caracterizar a indústria lítica em África e Moçambique; Explicar o processo de fixação bantu e formação dos estados na África Austral e Moçambique; Explicar o processo de formação dos estados em Moçambique e penetração mercantil estrangeira; Analisar o colonialismo português em Moçambique; Reconhecer os feitos da luta de libertação nacional e governação em Moçambique até 1990; Analisar governação em Moçambique de 1990 até Séc. XXI; Compreender a história dos estados ameríndios; Analisar a colonização europeia na América e os movimentos independentistas (UPM, 2022).

<sup>56</sup> A Licenciatura em Ensino de História visa proporcionar aos estudantes uma formação teórica de base e conhecimentos práticos que permitam ao licenciado conhecer as áreas científicas que se relacionam com o ensino de História e aplicar metodologias de ensino e aprendizagem adequadas. O graduado em Ensino de História deve também focalizar a sua atenção na articulação entre ensino e pesquisa (ISDEF, 2019, p. 6). O curso de ISDEF de ensino de História aparece com alguns elementos a considerar que se distanciam das outras: vai olhando a história como elemento mais importante de aliar a teoria e a vida prática, o que é um aspeto importante a visão da história nessa perspetiva o que o curso se difere de tantos oferecidos que estudamos os seus programas, mas talvez porque essa instituição é meramente militar.

<sup>57</sup> No caso de UNISAVE, UPM, ISEDEF.

primeiro semestre do primeiro ano num curso de oito (8) semestres repleto de historiografia, cuja arrumação temática dos conteúdos desses cursos, restringe a aproximação até aqui possível entre a teoria e a didática) e da Didática da História solidificadas no currículo de formação de professores em Moçambique, impacta na construção da consciência histórica e ideológica dos futuros professores e consequentemente aos alunos, pois limita a capacidade dos professores de interpretar eventos históricos e de transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos alunos na sala de aula, e reduz o campo de questionamento ideológico do currículo moçambicano, por isso montam um currículo conteudista, e esquecem que a História não é apenas um relato de fatos passados, mas uma disciplina fundamental na formação do pensamento crítico e na compreensão das dinâmicas sociais, econômicas e políticas dentro da temporalidade. Sabemos que a teoria permite aos professores compreender os diferentes métodos e análises históricos, evitando uma abordagem meramente descritiva dos fatos. Sem essa base, o ensino pode se tornar superficial, sem estimular o pensamento crítico dos estudantes, uma vez que ideologicamente o ensino de história sem uma base teórica sólida vai favorecendo narrativas dominantes e restringir o desenvolvimento de uma visão crítica sobre processos históricos, desigualdades e lutas sociais, e a didática analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática, incluindo o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (Rüsen, 2023).

Enquanto o currículo de graduação em Moçambique clama pela teoria da história, já no caso do Brasil, existe uma disciplina consolidada, ainda que apareça sob diferentes configurações como “introdução à história” ou “introdução aos estudos históricos”, “teoria da história” ou “teoria e metodologia da história” (CAVALCANTI, 2021 apud Mendes; Arrais; Berbert Júnior, 2023, p. 5). É importante referir que as primeiras cadeiras dedicadas à área de teoria da história foram estabelecidas em 1955 na Universidade do Brasil (atualmente, UFRJ), em 1956 na USP e 1961 na UFRP. Em 1957, foi criada a cátedra de metodologia e teoria da história do curso de geografia e história da Universidade de São Paulo, ocupada por Jean Glénisson sempre vista de ponto de vista propedêutico. Atualmente, a área de pesquisa está consolidada e conta com a Sociedade Brasileira de Teoria da História e História da Historiografia (SBTHH),

além de importantes periódicos especializados (História da Historiografia e Revista de Teoria da História) e eventos específicos para as discussões do campo intelectual (Mendes; Arrais; Berbert Júnior, 2023, p. 7).

Apesar dos avanços da teoria de história no Brasil, ainda ressenete-se da dicotomia entre teoria e prática nos componentes curriculares de teoria da história e história da historiografia, nas chamadas “disciplinas de conteúdo” e também nos estágios supervisionados voltados para o ensino de história, além do distanciamento entre as disciplinas obrigatórias de conteúdo e as reflexões teóricas, algo que também acontece em relação às questões didáticas. Em outros termos, a maioria das disciplinas incluídas no núcleo formador dos cursos superiores de história foca na transmissão de conhecimento sobre determinado tema, sem enfatizar a dimensão teórica e didática da abordagem de seus respectivos objetos (Mendes; Arrais; Berbert Júnior, 2023, p. 9).

Numa sociedade onde enfrenta desafios no seu cotidiano não pode a historiografia caminhar isoladamente sem a teoria no currículo de história uma vez que,

A teoria da história para as disciplinas de conteúdo é incentivar a problematização dos elementos formais envolvidos na investigação do passado histórico. Significa que a historiografia, assim como os fatos históricos, não falam por si mesmos, não são autoevidentes ou existem desligados de conceitos, pressupostos teóricos e motivações políticas. De igual modo, a simples remissão ao contexto histórico deve ser desmistificada, porque “o contexto sempre levanta tantas questões quantas parece responder” (Mendes; Arrais; Berbert Júnior, 2023, p. 18).

O moçambicano e o ser humano no geral é vulnerável à carências de orientação, daí a Didática de História vai tomando a consciência histórica como seu tema central, aproximando se as reflexões teóricas, por outro lado, a teoria da história aproxima-se da didática quando escolhe as carências de orientação como fundamento do interesse das pessoas pelo conhecimento histórico, o que significa que a carência de orientação é também uma carência de aprendizado, uma tentativa de encontrar respostas para um problema do mundo da vida (no caso concreto, a ideologia), daí essas disciplinas não podem estar ausentes ou negligenciado nos cursos de formação

de professores em Moçambique, uma vez que tanto o aluno como o professor passa por momentos de inquietação e incerteza dentro da temporalidade (Rüsen, 2011 apud Mendes, 2021, p. 118).

Se a universidade moçambicana está ideologicamente preparada para formar professores sem capacidade de questionamento do que leciona, uma vez que os programas de ensino de história são todos conteudistas, em contrapartida os conteúdos do ensino de história ministrados nas escolas poderíamos resumir em: o professor deve ensinar a dicotomia da estratificação social (exploradores e explorados) - e que a luta é perene, até a consumação do comunismo onde nunca haverá exploração do homem pelo homem; que o socialismo é melhor que o imperialismo e a opção da Frelimo o modelo marxista foi legítima, necessária e boa apesar dos questionamentos, mesmo estando no período liberal os programas refletem essa perspectiva.

Em termos de bibliografia recomendada para a materialização destes programas de História da segunda República assiste-se a renúncia da bibliografia Marxista-leninista, ou seja, os livros como: o manifesto do Partido Comunista, o *capital Comuna de Paris* de Marx e Engels, *o imperialismo fase superior e última do Capitalismo* de Lenin deixam de ser uma bibliografia básica de estudo de História tanto da 8ª e 9ª classe na segunda república. Apesar de não ter tido evoluído em grande medida em termos de conteúdo, a remissão com carga ideológica está mostrando algum avanço de ponto de vista de enquadramento dos programas ao novo ciclo democrático, através de pressões de instituições internacionais que patrocinam a educação em Moçambique, FMI, Banco Mundial e Unesco e entre outras, que não se revê na educação da primeira República, daí tende buscar uma neutralidade metodologicamente aparente na seleção de fontes usadas na sala de aulas.

### **1.3. A Representação da História nos livros didáticos e seu ensino na segunda república**

Antes de fazermos uma análise sobre os manuais didáticos de história que são usados nas escolas moçambicanas no período liberal, é importante referir que vários autores têm dificuldade de definir esse objeto em análise. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de

estudo (Choppin, 2004)<sup>58</sup>, é importante referenciar que em Moçambique, assistiu-se vários momentos históricos de reforma neste objeto cultural.

Com a nacionalização da educação, o governo de Moçambique aboliu os programas de ensino assim como a maior parte dos livros escolares em uso no período colonial (já fizemos referência ao longo do texto, mostrando essa ruptura nos programas de ensino). Com esta medida, os manuais escolares passaram a ser editados e produzidos em Moçambique. Uma vez que os conteúdos didáticos eram concebidos em Portugal e refletiam um currículo marcadamente português para os dois tipos de ensino existentes na altura: ensino oficial-destinado aos filhos dos colonos ou assimilados - e ensino rudimentar- para os alunos nativos.

Entre os anos 1975 e 1977, Ministério da Educação e Cultura desenvolveu um novo currículo para o ensino nacional e em 1978 começaram a ser produzidos os primeiros manuais escolares em Moçambique sob a coordenação da Direção Nacional de Educação. Com a criação do INDE, no mesmo ano (1978), esta instituição passou a ser responsável pela produção do livro escolar do ensino geral. Em 1980, o INDE criou a Editora Nucleus (EN), que passou a ser responsável pela paginação e impressão dos livros escolares (Bande, 2022, p. 8).

O monopólio do Estado na edição dos manuais escolares era parte da estruturação de um sistema educativo marcadamente nacional, através da introdução de novas disciplinas e de novos conteúdos que refletissem a história, a cultura e as aspirações nacionais e africanas. Assim, rapidamente o governo foi assumindo o controle sobre a complexa logística de provisão do livro escolar, desde a edição, impressão, armazenamento até à sua distribuição aos destinatários finais- os alunos. Neste período, houve uma ação do governo, com apoio de doadores, com vista a criação de empresas “autónomas” para produzir e distribuir os manuais escolares.

---

<sup>58</sup> A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações; A segunda dificuldade diz respeito ao caráter recente desse campo de pesquisa: as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos; Uma outra dificuldade refere-se à recente inflação de publicações que se interessam pelos livros didáticos: a consulta do catálogo informatizado da Biblioteca do Congresso, por exemplo, ou de bases de dados especializadas em educação, como a ERIC, fornece, apenas para os termos *textbook* e *textbooks*, milhares de referências sem, no entanto, significar que esgotam o assunto. A análise da produção histórica mundial desses últimos quarenta anos não apenas confirma como reforça as conclusões da análise bibliométrica da produção francesa que haviam realizado; Uma última dificuldade, igualmente grave, é a barreira da língua. Mesmo que as principais revistas especializadas ofereçam, na maioria das vezes em inglês, resumos de publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por grande parte dos pesquisadores (Choppin, 2004, 549-550).

Atenção especial foi dada à Editora Escolar, produtora dos livros, a DINAME distribuidora e a CEGRAF, responsável pela impressão (Bande, 2022, p. 9).

No meio da liberalização da economia moçambicana, o livro didático passou a ser uma mercadoria como refere Munakata (2012), *o livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade*. Portanto, em Moçambique assiste a segunda reforma introduzida na política do livro em Moçambique foi a liberalização da produção do livro. Desde o ano de 2003, o livro escolar deixou de ser produzido pelo Estado e passou a ser adquirido mediante concurso público pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano através de fornecedores internacionais. Com esta medida, o governo pretendia garantir que a produção do livro escolar deixasse de ser monopólio do Estado e entrasse na lógica do mercado e ao mesmo tempo assegurar que o Estado pudesse “monitorar as tendências do preço do livro no mercado e mantê-los a um nível economicamente viável e sustentável” (desta forma, o livro didático entra como mercadoria que deve gerar lucro).

O livro passou a ser gratuito para todos os alunos do ensino primário público e de escolas comunitárias. Estas reformas foram importantes para o ensino ao permitirem que o Estado pudesse adquirir livros escolares de maior qualidade e a um preço relativamente mais competitivo e, ao mesmo, tempo assegurar que mais alunos tenham acesso aos manuais (Bande, 2022, p. 14).

A introdução da ação de distribuição gratuita do livro escolar em 2004, ocorreu de par com a liberalização da sua produção, ou seja, ao mesmo tempo que o acesso aos livros pelos alunos passou a ser gratuito estes deixaram de ser produzidos pelas empresas estatais monopolistas passando a ser adquiridos por este mediante concurso público internacional, uma tendência que se assistiu em vários países da África Subsaariana. As promessas de distribuição de livros gratuitos para todos os alunos em uma proporção de 1:1 de uma produção e alocação mais eficiente destes não chegaram a ser efetivas.

Desde a liberalização da produção do livro escolar em 2003, os concursos lançados pelo MINEDH para a sua edição e impressão têm sido adjudicados, na sua maioria, as editoras e gráficas internacionais sediadas em países como Portugal, Inglaterra e as gráficas baseadas na, Índia, Vietnã, Coreia do Sul, Malásia e Espanha. Os livros são produzidos, editados e impressos, fora do país, onde se encontram

sediadas muitas das multinacionais adjudicatárias dos concursos. Três grupos de empresas atuam no mercado da produção do livro escolar em Moçambique. Nomeadamente: Plural Editores, do grupo Porto Editora, Texto Editora, do grupo Leya e a Pearson/Longman. Este grupo de empresas atua no país desde a liberalização do mercado do livro escolar e controla grande parte do mercado do livro escolar, possuindo direitos editoriais sobre vários títulos de livros em Moçambique, incluindo vários manuais do ensino secundário (Bande, 2022, p. 10-13).

Ora, o livro didático só é gratuito para as classes de ensino obrigatório (de primeira a 9ª classes), as restantes classes (a partir da 10ª à 12ª classe), os alunos deixam ser fornecidos os livros gratuitamente e passam a depender da compra pelos encarregados de educação. Essa prática gera exclusão, pois a maioria das famílias moçambicanas vive em condições de baixa renda e não consegue arcar com esses custos que deveriam ser do governo (seria uma oportunidade para o governo da Frelimo que se considera da esquerda mostrar o seu papel social), que muitas das vezes por ser caro (tendo em conta que os alunos que frequentam o ensino público maioritariamente são de baixa renda), o aluno muitas das vezes faz a classe sem esse material, e ainda mais, esse livro escasseia ainda nas classes que o governo se comprometeu a distribuir gratuitamente aos alunos, tendo em conta que o livro de história é o guia mais importante da aula de história (Rüsen, 2023, p. 112).

A ausência de livros didáticos compromete seriamente a qualidade de aprendizagem, desestimula uma relação entre sua própria perspetiva global e o ponto de vista presente dos alunos e alunas e mencionando os problemas relacionados com o próprio conceito da história e a interação com o próprio presente, além de deixar de introduzir os alunos no processo de formação de uma opinião histórica desenvolvida através de confrontação com o livro (Rüsen, 2023, p. 125). Sem acesso ao material oficial (livro didático), os alunos dependem de apontamentos extensos ou apostilas elaboradas pelos professores que muitas das vezes também tem custo adicional para os pais, uma responsabilidade que deveria ser assumida pelo governo. Além disso, a falta de livros de história limita a formação crítica e cidadã dos alunos. O ensino de história exige contato com fontes, imagens, cronologias e narrativas que não podem ser substituídas apenas por resumos. Muitos alunos concluem o nível médio sem nunca terem tido acesso direto a um livro de história, o que empobrece sua compreensão sobre o passado nacional e mundial, e o livro didático sendo um artefato

cultural é meio de construção da identidade do aluno, e como meio ativador do potencial de aprendizagem na sala de aula.

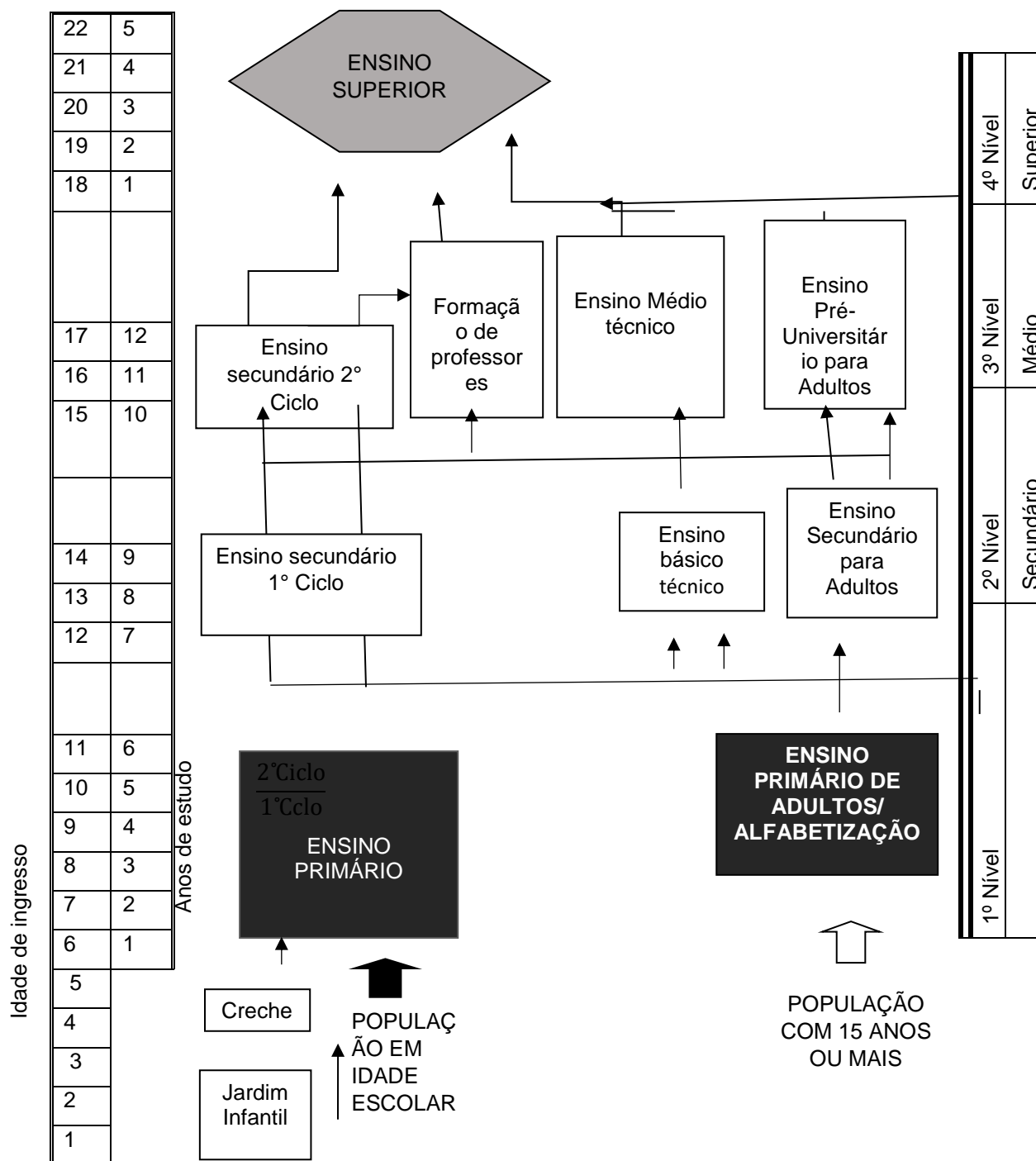
### **1.3.1. Representações visuais e simbólicas na capa e no livro didático da 12ª classe em Moçambique**

A nível da educação, Moçambique tem uma particularidade: unicidade e centralismo da educação (**veja a figura 1**), como fizemos referência ao longo do texto. Diferentemente por exemplo da realidade brasileira onde o governo estadual zela pela educação da sua região de jurisdição, principalmente pela gestão do nível médio, fundamental e também superior. Onde o orçamento, o investimento e o planejamento cabe aos estados e municípios inclusive a gestão do livro didático, recorrendo ao governo federal ou a união em situações específicas. Como falamos nos capítulos anteriores acerca do centralismo e unicidade do sistema de educação em Moçambique, tanto os programas como os livros didáticos são produzidos na perspectiva de serem usados pelos alunos a nível de todo o país<sup>59</sup> dentro do sistema educativo único, ignorando a diversidade histórica, cultural étnica dos moçambicanos espalhados em povoações, aldeias, distritos, etc. por isso nas escolas secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana onde fizemos a pesquisa, os professores tanto no seu planejamento como na sala de aulas usam a editora Plural Editores, ou seja, o mesmo livro usado nessas escolas em referência pode ser encontrado numa outra escola fora da região de Maputo.

---

<sup>59</sup> Há anos que a chegada tardia dos livros nas escolas do país faz manchetes de vários órgãos de comunicação. O MINEDH sempre se desdobrou com argumentos para justificar a demora dos manuais. Mas o problema prevalece e as consequências são visíveis. A alocação tardia dos manuais nas escolas é um dos factores que concorre para a escassez de livros. O atraso na alocação dos livros afecta negativamente a disponibilidade destes nas escolas e, por conseguinte, o planejamento das aulas pelos professores e a qualidade da aprendizagem dos alunos. A questão da distribuição é influenciada pelas dificuldades de entrega para escolas localizadas em zonas com estradas intransitáveis. Por essa razão é comum o não envio de livros a determinadas escolas (Bonde, 2022, p. 28).

Figura 1: Unicidade e centralismo do sistema educativo



Fonte: Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, adaptado pelo autor.

A escolha da editora é decidida pelo grupo de disciplina. A razão da escolha de uma editora em detrimento da outra, prende-se ao fato de que a Plural Editores (no caso) acharem que em termos de conteúdos é consistente e vai em consonância com o que está plasmado nos programas, apesar de usar também outras editoras mas apenas para leitura complementar do aluno. É este livro que vamos analisar nos

próximos parágrafos em específico da 12ª classe (na realidade brasileira seria terceiro ano do ensino médio).

Se o livro didático<sup>60</sup> é a ferramenta mais importante no ensino de história (Rüsen, 2023, p. 109), eles

São produzidos para diversas utilizações além da leitura das informações contidas no texto-base. Os professores podem usar o livro para planejar sua aula, sistematizar conteúdos ou como referência para a produção das avaliações. Quanto aos estudantes, além da leitura das informações do texto-base, eles também fazem a “leitura” de imagens e mapas e realizam os exercícios propostos (Mendes, 2021, p. 171).

Então no contexto moçambicano não é exceção, é talvez único meio que o aluno tem para se cruzar com a história, e para o professor é o meio que conduz as suas aulas. Mas essa importância do livro didático de história não se circunscreve apenas no âmbito escolar mas é de interesse da classe política também (sempre estão de olho), *porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para formação política* (Rüsen, 2023) – é nesta perspectiva que vai orientar a nossa abordagem, tendo em conta que a análise do livro didático denota dois níveis: teórico-em que se darão uma explicação e uma argumentação dos pontos e aos critérios de análise adequados à especificidade do livro de história também o Empírico- em que se tratará dos

---

<sup>60</sup> Em suma, vão desempenhando 4 funções-referencial: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações; instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc; ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações; documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (Choppin, 2004, p. 554).

conhecimentos, ordenados sistematicamente, que deverão ser aprofundados e da configuração que lhes será dada.

Nessa ordem de ideia de Rüsen (2010), faremos uma análise empírica do livro, para estudar a representação da História na crítica à ideologia Marxista-leninista no ensino, verificando como o livro didático reflete essa representação histórica, uma vez que para a materialização da aula de história é preciso mobilizar vários outros recursos didáticos que vão além dos programas que estudamos anteriormente, mas demanda o próprio ambiente escolar, meio onde vive o aluno, circula, a escola onde frequenta antes de entrar na sala de aula, etc. tudo isso, é importante para uma boa aula de História com vista a orientação histórica do aluno para vida prática, e o livro didático desempenha um papel intelectual crucial e transformador na reflexão do aluno sobre a sua vida prática.

Quando fomos apresentados ao livro pelos professores, uma coisa nos chamou atenção: “diversidade imagética da capa”, por isso que no seu estudo (análise) iremos começar pela capa antes de entrar pelo conteúdo. Também porque a capa é o primeiro elemento de contacto que encaramos antes de mergulharmos no conteúdo. Quero acreditar que as capas dos livros sobretudo os livros didáticos de história e não só, não significam apenas questões de estética, elas podem representar o elemento: identitário e de comunicação; marketing e vendas, e daí, a capa, além da função crucial na divulgação (exposição) dessa mercadoria (livro didático), defendida por Munakata (2012) e Choppin (2004), ela pode simbolizar também a súpula do que está refletido no conteúdo do próprio livro-capa<sup>61</sup> é um signo, sendo signo é por isso que vamos começar por ela estudar de seguida, uma vez que analisar a capa em cotejo com o conteúdo também pode revelar facetas interessantes desses artefatos culturais (Mendes, 2021).

Importa desde já referenciar que as capas como representações visuais que operam como dispositivos pedagógicos e culturais, são capazes de produzir discursos para os recetores bem definidos, uma vez que a capa é um enunciado que deve ser

---

<sup>61</sup> Etimologicamente, a palavra capa provém do latim *cappa*-que originalmente significava um manto com capuz, usado para cobrir o corpo e a cabeça, com a evolução semântica *cappa* passou a designar não apenas vestimentas mas qualquer tipo de cobertura ou proteção, seja de livros, revistas, discos, etc. Na base da origem etimológica da palavra capa, podemos definir a capa como plano único que envolve o miolo do livro, em geralmente confeccionado em papel de maior gramatura, que o protege e o identifica, por meio da linguagem verbal e não verbal (Carvalho, 2008, p. 13).

tratado como textos visuais, cuja interpretação por meio de uma abordagem semiótica e hermenêutica, revela camadas de significação que vão além de superfície gráfica.

Ao estudar as imagens principalmente as das capas:

Muitos dados não poderão ser evidenciados pelo primeiro olhar, embora ele seja muito importante para estabelecer o elo didático entre o que se olha e a imagem que se dá a ler. Assim, a imagem não oferece todas as informações em sua aparência, mas instiga questões a partir do primeiro contato. Depois que os alunos anotaram sua percepção inicial, começam a surgir, naturalmente, questões sobre a obra (Capel; Fernandes e Machado, 2023, p. 17).

Cada imagem, cor, símbolo ou composição presente na capa é potencialmente um signo que remete a uma narrativa educacional, histórica, social, política, etc. o que denota uma atenção especial para buscarmos insights sobre os significados.

Normalmente a capa é um plano único composto por três faces: a capa ou painel frontal, a lombada e a contracapa. Apesar de o termo designar estas três partes, fisicamente ligadas entre si, é também empregado para falar apenas do painel frontal, o mais visível e importante dos três. Assim, dependendo do contexto poderemos utilizar a palavra capa para nos referirmos à totalidade da cobertura do livro ou, embora menos frequentemente, apenas ao painel frontal (Carvalho, 2008, p. 19)

A capa do livro cumpre diferentes funções: Surge como um mecanismo fundamentalmente prático, com o fim de proteger o miolo do livro, e que rapidamente ao longo da história acumula outros propósitos. A inclusão do título da obra e nome do autor permitiram que adquirisse também um papel informativo, ao passo que a decoração do espaço disponível passou a constituir uma forma de identificação e distinção do livro (ibid).

Capa é o primeiro elemento de contacto que encaramos antes de mergulharmos no conteúdo. Acredito que as capas dos livros sobretudo os livros didáticos de história e não só, não significam apenas questões de estética, elas podem representar o elemento: identitário e de comunicação; marketing e vendas, e daí, a capa, além da função crucial na divulgação (exposição) dessa mercadoria (livro didático), defendida por Munakata (2012) e Choppin (2004), ela pode simbolizar também a súmula do que está refletido no conteúdo do próprio livro-capa é um signo,

sendo signo é importante que na análise dos livros didáticos começarmos por ela a estudar porque a capa é uma representação, a qual os capistas na sua maioria, favorecem uma percepção simbólica e interpretativa dela, a relação que esta estabelece com o conteúdo do livro e a ligação que cria entre livro e leitor. Outros autores, não capistas, definem-na sobretudo baseando-se nas capacidades publicitárias da capa, no seu carácter decorativo ou nas suas qualidades estéticas (Carvalho, 2008, p. 20).

A capa condensa numa única imagem a personalidade do livro, que pode ser uma referência a um momento marcante da narrativa ou um resumo dos acontecimentos. Ela é o resultado de um processo de interpretação e a sua dimensão simbólica torna-se muitas vezes dominante sobre uma tradução literal do título ou das descrições feitas no livro. Desta forma, a capa consegue alguma independência sobre o livro, uma vez que não há um choque direto entre as duas realidades, a descritiva e a visual, que existem lado a lado mas sem sobreposição (Carvalho, 2008, p. 31)

A capa inaugura cada momento de leitura e neste sentido é muitas vezes referida metaforicamente como a janela ou porta de entrada para um outro espaço, o espaço literário. Ela faz a ligação com o interior do livro e cria o ambiente para a narrativa. A contextualização do papel da capa na atividade de leitura influencia o tipo de abordagem gráfica que é feita.

Caldas (2009) explica que, ao se considerar o livro como um produto comercial, a capa passa a ser sua embalagem e ao mesmo tempo seu rótulo, o espaço publicitário que as editoras utilizam para atrair os leitores. Além de definir o livro como objeto, é uma das poucas embalagens que não é descartada, ela faz parte do livro e permanece unida ao mesmo durante seu uso.

Para a mesma autora, *na construção de um discurso para uma capa de livro, a seleção dos signos, cores, imagens, textos, títulos e logomarcas, será responsável pelo sucesso ou fracasso na comunicação* (Caldas, 2009, p. 41). A autora acrescenta ainda que *as capas são normalmente simbólicas e estabelecem uma relação com o imaginário do leitor que as apreende no seu todo, produzindo efeitos de sentido (...)* (Caldas, 2009, p. 41).

Portanto, ao observar uma capa, o leitor irá interpretá-la envolvendo juízos de valor, compreendendo-as como signos visuais carregados de significado. Longe de serem meros elementos estéticos ou funcionais. As capas constituem representações simbólicas que comunicam valores, ideologias e visões do mundo. Elas não apenas

introduzem o conteúdo disciplinar, mas também participam da construção de sentidos que influenciam a percepção dos estudantes sobre o saber, a cultura e a identidade, além da capa ser montra do livro didático (a capa é confiada o papel da mercantilização).

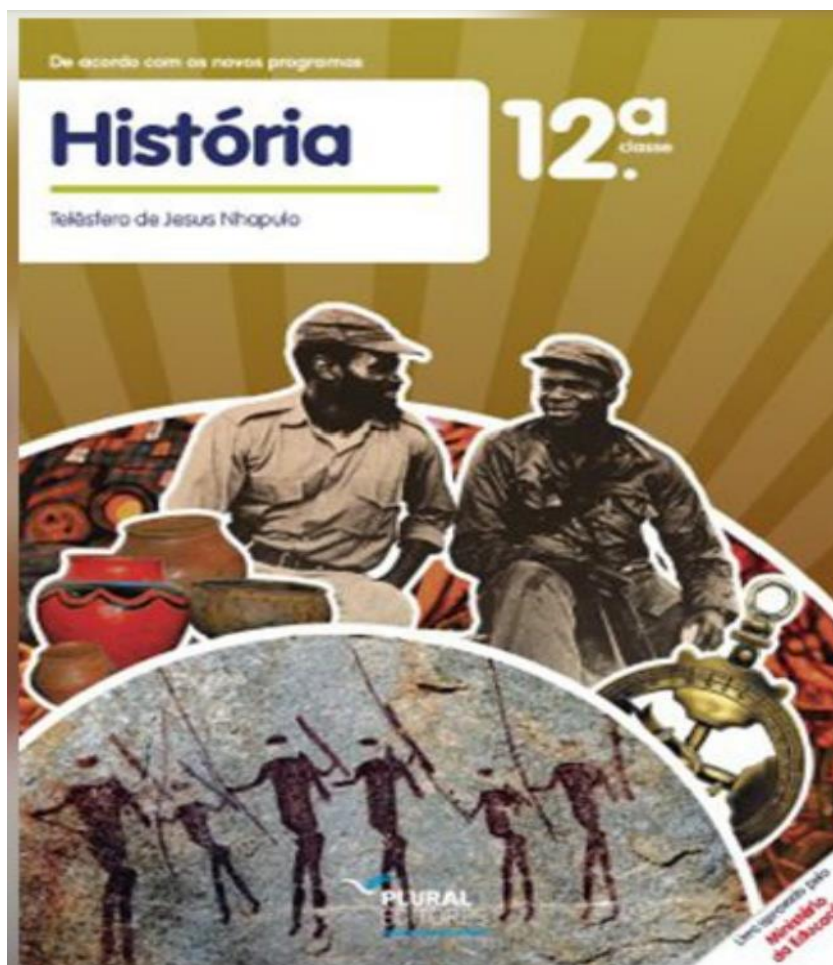
A ideia de mercantilização do livro didático, foi constatada também por Choppin (2004, p. 554), que a elaboração do livro didático (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas, parte da capa como elemento que está na linha da frente desses contornos.

Indo em concreto a análise, a capa do livro da 12<sup>a</sup> classe da Plural Editores, elaborado por Telésfero de Jesus Nhapulo, apresenta uma heterogeneidade visual, côm acastanhada com barras de um verde de militar; nela está contida uma imagem das pinturas rupestres, de Chinhamapere<sup>62</sup>, desenhados homens com flechas e arcos (que representam a comunidade de caçadores e recolectores que Moçambique conheceu); de seguida vê-se potes de cerâmica que representam os utensílios domésticos que as comunidades antigas usavam no seu quotidiano; no canto inferior direito é notável a imagem de uma bússola que pode representar a condução dos imperialistas e exploradores de novos territórios feita pelos europeus no mundo sobretudo em África e em Moçambique em particular (**vide a imagem 1**).

---

<sup>62</sup> A arte de Chinhamapere é uma expressão patrimonial (herança da ancestralidade) cujo valor ultrapassa as fronteiras étnicas, tornando-se, assim, patrimônio da humanidade. Chinhamapere contém um conjunto de imagens únicas da arte rupestre das comunidades de caçadores e coletores e assenta em um rico e conhecido contexto arqueológico. O lugar encerra eventos do passado e reflete um longo período da pré-história e da época dos bosquímanos, primeiras comunidades que habitaram Moçambique. Antes da chegada dos bantu no território moçambicano, por volta dos anos 300 d.C., existiam em Moçambique comunidades ou grupos humanos que se destacaram por sua forma de vida, os Bosquímanos. Viviam em grupos menores nômades e/ou semi-nômades, habitando nas cavernas ou grutas, perto das rochas e em cabanas feitas de capim, e eram chefiados por um ancião (Notice, 2015, p. 369).

**Imagem 1:** Capa do livro de História da 12ª classe



Fonte: Nhapulo (2021)

Dessas todas imagens que descrevi, tem uma imagem enorme de duas figuras que simbolizam a revolução moçambicana, essa imagem é emblemática para a História de libertação nacional. São notáveis de lado a lado, numa posição privilegiada e centralizada para chamar atenção do aluno (faz lembrar a criança, personagem ícone da transição entre as raças, na obra polémica de Modesto Brocos que tanto foi usado nos livros didáticos no Brasil-falaremos dele depois deste parágrafo) dois homens sentados, envergando roupa militar: trata-se de Eduardo Mondlane e Samora Machel (símbolos da luta de libertação de Moçambique, e fundadores da Frelimo), assegurando uma arma Russa AKM (*Avtomat Kalashnikova Modernizirovannyj*, é uma versão modernizada do famoso rifle de assalto AK-47. Ele foi projetado por Mikhail Kalashnikov e introduzido em 1959 como uma arma alternativa mais leve e eficiente para o AK-47). Essa imagem, tem uma posição de superioridade em relação às demais imagens que acabei de descrever, mesmo com o simbolismo que as outras

imagens representam para História e cultura de Moçambique, olhando atentamente é possível ver essa imagem de Eduardo Mondlane e Samora Machel, debaixo dos pés dos outros símbolos da nossa história (se aceitarmos que a pintura rupestre, potes, e bússola representam a história moçambicana e africana). Com seus pés “esmagam” a história de Moçambique e acima de tudo do seu povo desde os Khoisan-caçadores e recolectores que ocuparam a região há milhares de anos; a Expansão Bantu que remonta desde os séculos I e IV, os povos Bantu que revolucionaram a agricultura, a metalurgia do ferro e novas formas de organização social; passando pela penetração mercantil árabe, por volta do século X, e abrindo o comércio e novas rotas e que influenciaram a penetração mercantil europeia sobretudo a portuguesa por volta do século XV ao longo do litoral.

Com essa imagem me veio à memória a imagem bastante presente nos livros didáticos do Brasil: Redenção de Cã (1895), do pintor espanhol Modesto Brocos (1852-1936)<sup>63</sup>. A pintura de Brocos inspirada em repertórios pictóricos medievais e modernos, foi intitulada “redenção” de Cã por problematizar um futuro branco para o Brasil e inverter, deste modo, a maldição bíblica. Sob este aspecto, foi premiada em 1895 por identificar-se com o que havia de mais avançado no debate político e científico do período. Apresenta uma criança branca (personagem ícone da transição entre as raças, símbolo do branqueamento do Brasil), sentada no colo de uma senhora mulata e ao lado de uma negra que ergue as mãos aos céus, como que para pedir ou agradecer. O cenário composto pelas paredes de taipa, ou mesmo pela palmeira, poderiam ser indícios de um ambiente rústico do interior do Brasil. A dança das mãos e olhares sugerem um ato contínuo: o homem branco olha, orgulhoso, para a criança que, por sua vez, dirige olhares e gestos para a senhora negra que, por fim, olha e clama ao céu. Essa imagem revela a profecia segundo a qual o Brasil seria branca em 3 gerações. E a conjugação entre o discurso artístico e o científico se fazia notar e relacionava-se à ideologia republicana de formação da nação brasileira (Capel; Fernandes e Machado, 2023) (**Vide a imagem 2**).

---

<sup>63</sup> Brocos viveu no Brasil na passagem do Império para a República e foi professor da Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, um braço do governo imperial e, posteriormente, das ideias republicanas. Sua obra é polêmica e permite o levantamento de uma série de questões sobre a história brasileira no período. Atualmente, a obra encontra-se exposta no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, Brocos era professor da Escola Nacional de Belas Artes, como estrangeiro, compartilhava com o ideário “científico” do período e, como brasileiro naturalizado, das aspirações político-institucionais a que estava vinculado (Capel; Fernandes e Machado, 2023).

**Imagem 2:** Obra Redenção de Cã de Modesto Brocos



Fonte: Capel, Fernandes e Machado, 2023

Ora, na base do que descrevemos é fácil entender com a imagem da capa do livro que de toda a história que o aluno vai ou deve estudar, a História da Frelimo se sobrepõe a todo o percurso histórico que Moçambique conheceu antes da formação deste movimento; o aluno deve ser capaz de entender que a história da Frelimo foi de curto tempo Histórico mas está dentro da representação da totalidade da História de Moçambique. Não analiso esse manual, como apenas um livro didático de história mas sobretudo por ser o último livro que o aluno terá contacto com ele antes de ingressar no mercado do emprego ou no ensino superior, uma vez que com esse livro o aluno encerra uma etapa de um ciclo (nível médio).

Para os ideólogos toda essa História secular do povo moçambicano de várias lutas e resistências é subalternizada e vangloriada a História de um movimento de libertação nacional cuja sua luta não passou de 10 anos (sem querer minimizar esse feito mas estamos tentando dizer que a história não pode ser representada apenas com a luta de libertação nacional desencadeada pela Frelimo), é nessa ideia que

Maximiniano e Assis (1991), fala que o livro didático além da função pedagógica, social, ela também tem uma outra função de legitimação do poder que consiste na escolha dos fatos, procurar legitimar uma certa versão do passado através de uma história política e militar. É apresentado um discurso descrevendo os grandes reinos, exaltando a ordem, o poder, e a organização das populações. É no poder, conceito por excelência de unidade, que aparece como ideia na capa do livro da 12ª classe e no próprio conteúdo desse livro (mostraremos em diante) por fim somos apresentados o aspecto da legitimação de uma ideologia e da classe política dando coesão à unidade nacional recente e conseqüentemente, a realidade política atual onde se justifica as opções políticas ideológicas.

Ora, aprendemos de Althusser (1970), que *O Homem é por natureza um animal ideológico* significa que, também que as suas ações serão conduzidas nessa direção, a escola, os programas e o livro didático não estariam alheios a essa briga. Por isso, ao longo do século XX, autores importantes como Adorno, Horkheimer, Habermas, Ricoeur e Bourdieu evidenciaram que inexistente um “marco zero” da ideologia, um lugar neutro desprovido de interesses. Pelo contrário, até mesmo a ciência aliada à técnica ou à educação formal veiculam e produzem algum tipo de ideologia. Sendo assim, é necessário entender que os livros didáticos não são neutros, mas também não podem ser reduzidos a simples veículos ideológicos e o historiador deve saber se posicionar nessa tendência (Munakata, 2003, apud Mendes, 2021, p. 159).

Desta forma, analisando o conteúdo do próprio livro didático da 12ª classe (por ser a súmula condensada de conteúdos que abordam a história de Moçambique, sendo a classe mais alta do Ensino Geral), logo à priori, no primeiro capítulo que fala sobre a “A periodização da História de Moçambique”; no subcapítulo sobre as Fontes da História e concretamente na subunidade que aborda sobre os tipos de fontes, o livro descreve como tipos de fontes escritas, orais, arqueológicas ou materiais. Nos tipos de fontes escritas enumera (3) três: manuscritas, impressas e epigráficas. Nota que, das (3) três fontes a primeira coloca como imagem de ilustração a carta em manuscrito de Eduardo Mondlane com a seguinte legenda: “bilhete manuscrito de Eduardo Mondlane para Mário pinto de Andrade em 1965, na II Conferência da CONP em Dar-es-Salam. O assunto era “o problema das etnias na lua de liberação de Moçambique” (Nhapulo, 2021, p. 17) (**vide a imagem 3**).

Na segunda imagem no centro, que trata de fontes escritas (impressos), apresenta um documento oficial colonial datilografado sobre a entrada de capitais

estrangeiros no âmbito da administração colonial, cujo título da legenda: construção da companhia de Moçambique.

Já na terceira e última imagem trata das fontes epigráficas: uma imagem captada da estátua de Samora Machel com a seguinte legenda: “Apresenta uma imagem de inscrição no pedestal de estátua de Samora Machel”

Ora, é notável o esforço do autor do livro de chamar a qualquer preço a luta de libertação nacional da Frelimo no centro das atenções do ensino da história, da contínua memorização das suas façanhas e perpetuar a sua glorificação ideológica, mesmo em exemplos que de longe seriam imagináveis, até nas exemplificações não largam a chance. De longe, dá para entender que no primeiro exemplo a correspondência que o líder da Frelimo fazia para Mário Pinto, seria unicamente a única forma de representação conceitual da fonte escrita, o que por si só é problemático, até que o maior problema não são as questões ideológicas que estamos tratando neste trabalho em causa, apenas; é também questões de trato conceitual que podem serem desvirtuadas e condicionar o entendimento do aluno sobre as fontes, uma vez que dá na primeira impressão o entendimento de que a fonte escrita se circunscreve nas correspondências oficiais (cartas de políticos, reis, elites, etc.), e querendo como não, a imagem tem um poder incrível de memorização do aluno, da mesma forma como tratam o exemplo na (3ª) terceira imagem para representar as fontes epigráficas, trazendo no centro das exemplificações as inscrições gravadas na estátua de Samora Machel.

Pode-se perceber que a abordagem da história nos livros didáticos em Moçambique, não dá o devido reconhecimento dos esforços dos historiadoras e historiadores modernos que buscam tornar o estudo da história mais acessível ao povo e às massas. A forma de representação tende a privilegiar determinadas narrativas, deixando em segundo plano essa perspectiva mais inclusiva e popular, sendo um revés a contribuição da Escola dos *Annales*, de Bloch (1886-1944) que defendeu uma abordagem mais ampla da História<sup>64</sup>, propondo uma definição de História em oposição à antiga definição de que “a História é o estudo do passado humano”, que se tornou clássica. Bloch propunha a definição de que “a História é a Ciência dos homens no tempo”, significa que não importa, rigorosamente, se o

---

<sup>64</sup> O que faria dele um historiador, seria o fato de que pesquisa os homens imersos na temporalidade, vivendo, percebendo e produzindo o tempo. O mesmo historiador que estuda o passado, de acordo com essa perspectiva, poderia refletir acerca do tempo presente (Barros, 2018, p. 202).

historiador estuda esta ou aquela época do passado, ou se pesquisa mesmo o presente, disputando território com os sociólogos e antropólogos, essa abordagem inclui aspectos sociais, econômicos e culturais; de Febvre (1878-1956), que propôs uma história conectada com outras ciências (interdisciplinaridade), e enfatizando a necessidade de compreender o contexto das sociedades, e rejeitou a visão tradicional da história como simples narrativa de fatos; dos trabalhos de Braudel (1902-1985), que propôs o conceito de longa duração, sendo longa duração aquela que abrange processos históricos lentos e estruturais que se estendem por séculos e moldam sociedade de maneira profunda e a História deve ser analisada em diferentes ritmos temporais, e nunca a História deve ser vista apenas como uma sucessão de eventos (Barros, 2018).

Essa linha de abordagem da História em Moçambique pelos historiadores, renúncia a modernidade e emerge a história palaciana, e mostra que não quer nada aprender da escola francesa (Historiadores da Escola dos *Annales*), ou talvez tenham essa vontade mas os historiadores continuam a ser moldados pela ideologia corrente.

Da mesma forma encontramos na página 22 uma temática sobre as fontes Materiais e os locais onde podem ser encontradas. O museu da revolução de forma solitária aparece numa imagem como representação de locais onde as fontes materiais podem ser localizadas.

Como Rüsen (2010, p. 120) fala que, em sua oferta de interpretações para os alunos e alunas, o livro didático tem que caracterizar a história como processo, evitando imagens estáticas da história e acrescenta que as imagens nos livros didáticos não devem ter a mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência genuína: devem admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa (2010, p. 124)

O museu da revolução que é apresentado como única imagem (**vide a imagem 4**) que representa o acervo das fontes materiais, em bom rigor é estático e representa a ressurreição armada da Frelimo (esse local estão conservados alguns artefactos dessa guerra), aqui problematizamos o fato das fontes materiais serem representados a partir de um único museu da guerra de libertação apenas com uma única imagem o que confunde o aluno, e ainda mais, é o local que o partido no poder usa como sua retaguarda para reavivar a sua história. O que queremos dizer aqui é que as fontes

materiais poderiam ser representadas por exemplo através de utensílios que os povos antigos usavam, as armas que usam nas guerras (arco e flecha); poderiam colocar imagens que pudessem fazer entender o que são fontes matérias e onde é podemos encontrá-las, poderia ser num outro local que não se resume no museu da revolução, poderia ser o museu da moeda, Museu etnográfico, etc. ou por outras, os historiadores moçambicanos devem deixar de pensar que toda a forma de exemplificação cabe na guerra de libertação e nas façanhas da Frelimo, e é possível olhar a história num outro ângulo ou em vários ângulos com várias abordagens, as exemplificações não devem estar acorrentadas e estáticas, porque no fim entende-se uma Frelimo protagonista da historicidade o que revela um “perigo da história única” (Adichie, 2019), e mais, minimiza a história do povo e glorifica um grupo minoritário.

Outra questão que achamos importante chamarmos ao diálogo aqui, é o conteúdo expresso na página 192 do livro, ainda no capítulo IV com subtítulo: as manifestações literárias e artísticas, vamos citar uma passagem:

O período de 1964 até 1975 foi o período que coincidiu com o início da luta de libertação nacional pela via das armas e a independência Nacional, e foi aqui que Moçambique assistiu ao nascimento de muitos escritores moçambicanos (...). Após a independência, durante algum tempo, de 1975 a 1982, assistiu sobretudo a divulgação de êxitos que tinham “ficado nas gavetas” ou se encontravam dispersos (...).

Ora, com esse pequeno trecho é possível entender o esforço do autor do livro em fazer entender que mesmo ao longo da luta de libertação a luta da Frelimo influenciou e impactou as artes que no entendimento do autor são representadas pelos escritores da literatura, o que é problemático; Não só, há uma tentativa de elucidar que a luta da Frelimo não se circunscrevia em questões políticas mas também culturais. O texto reproduz uma narrativa de exclusão<sup>65</sup>. Essa narrativa que vinca que são artistas moçambicanos os que ajudaram com suas artes a luta da Frelimo mas sobretudo a ideológica, o que não poderia ser pensado nessa lógica de ideia.

---

<sup>65</sup> Os fazedores das artes que são apresentados no livro, são na sua totalidade os que se alinham com a ideologia corrente, ou seja a ideologia até controla as artes, vedando os espaços dos que não se alinham com a Frelimo. No nosso entendimento, mesmo sabendo que não existe um livro didático fora das amarras ideológicas mas é o papel do historiador de “remar contra a maré”.

O capítulo 4 “*o período da dominação colonial em Moçambique e o movimento de libertação nacional*” começa da página 138 e vai até página 231 (93 páginas), e Moçambique pós-independência da página 232 a 254- que, totalizando são cerca de 115 páginas, num livro que tem cerca de 254 páginas daí, nota que para o professor está reservado maior carga horária sobre a colonização, luta de libertação, independência e pós-independência; o livro tem pouco conteúdo sobre Moçambique antes da penetração mercantil Europa, tendo em conta que as primeiras páginas se encontram em estudo sobre teoria da História. Esse domínio de conteúdos sobre o estudo da História antes da penetração mercantil europeia no livro, demonstra por um lado défice de pesquisas nessa ordem, por outro foi mesmo uma estratégia de acomodação de outros conteúdos pós presença europeia até a história recente.

Este livro não é detalhista no trato do conteúdo, tomamos como exemplo na página 219 com título  *fusão de 3 movimentos e a criação da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo)*, não faz referência aos nomes de outros dirigentes (a Frelimo é produto da União de três movimentos de Libertação: MANU, UNAMI E UDENAMO) nem as suas lutas que antecedem a formação da Frelimo e a luta de libertação nacional, muito menos suas imagens estão no livro, ignorando a sua origem genuína e trazem a tona e em destaque Eduardo Mondlane e Josina Machel, uma imagem descreve como líder da Frelimo e outra como líder da organização feminina da OMM apenas **(Vide a imagem 6)**.

Como dissemos no parágrafo anterior, os líderes dessas três organizações que nem são mencionados nos livros didáticos (MANU, UNAMI E UDENAMO), tomaram a decisão de criar uma frente única numa reunião em 25 de Junho de 1962, em Dar es Salaam. Os participantes nesta reunião também concordaram que o primeiro Congresso da Frelimo seria realizado em Setembro do mesmo ano para estabelecer um programa e eleger uma liderança. Este processo foi conduzido sob os auspícios do Governo da Tanzânia, que apoiou Eduardo Mondlane nos seus esforços para formar um movimento unificado chamado, Frelimo.

As três (3) organizações que contribuíram para a formação da Frelimo não foram estudadas até à data, e bibliografia escasseia, a única que abunda é da Frelimo que se apresenta como um movimento aglutinador das forças embrionárias tribais e étnicas, cuja chance de vencer o colono era zero (os Três movimentos foram historicamente vistas e estudadas dessa forma, esquecendo que historicamente houve movimentos de libertação no mundo que combateram o colonialismo sem

pertencer a mesmo movimento político, Angola foi exemplo claro disso). Estas organizações, nascidas nos países vizinhos de Moçambique (a UDENAMO na Rodésia do Sul, em 1960, a MANU como resultado da fusão de vários grupos existentes no Quênia e Tanganica, em 1961, e a UNAMI na Niassalândia, em 1961), foram o resultado da politização de alguns grupos de emigrantes moçambicanos, especialmente no seio de associações de ajuda mútua. Os emigrantes moçambicanos foram muito influenciados pelos movimentos independentistas, que, nessa época, se desenvolviam nesses países. De facto, um certo número de moçambicanos chegou mesmo a juntar-se aos partidos locais e participou nas suas lutas, antes da criação de formações especificamente moçambicanas (Brito, 2019, p. 32).

Aqui importa em breve dizer que a temporalidade que o aluno aprende através do livro didático de história, nesse sentido, não é neutra: é manipulada para alinhar os marcos históricos da nação com a trajetória política do partido, ora vejamos: o dia 25 de Junho, celebrado como dia da independência nacional, foi ideologicamente preparado para coincidir com a data da formação da Frelimo, onde associa-se diretamente o nascimento da nação ao projeto político da Frelimo, criando uma memória oficial que vincula a independência ao partido; já o dia 25 de setembro, feriado nacional dedicado às forças armadas de defesa de Moçambique, também coincide com o início da luta nacional armada da Frelimo com a reunião ao importante da Frelimo que elegeu de Eduardo Mondlane como presidente da Frelimo, da mesma forma que a data da sua morte também constitui um feriado nacional e designado dia dos heróis moçambicanos. Essa sobreposição de significados não é casual- o partido reforça sua legitimidade como protagonista da libertação e guardião da soberania nacional e da temporalidade histórica do país.

Outros exemplos dos problemas desses manuais e dificuldade em detalhar os conteúdos para a compreensão do aluno podem ser vistas no tema sobre a guerra civil em Moçambique, não há informação básica para que o aluno compreenda esse evento histórico, não faz referência onde começou, quais são as zonas onde atuou, quais batalhas travadas, qual percurso a guerra levou até assinatura dos acordos de Roma de 04 de Outubro de 1992, em suma é guerra sem história porque ela é muda. Neste conteúdo baseado no livro o aluno não tem nenhuma chance de entender essa guerra, as incidências foram ofuscadas e omissas (história dos vencidos e dos

vencedores criticada por Benjamin), o que desafia “reformular e pluralizar o currículo”<sup>66</sup>.

A crítica de Walter Benjamin sobre uma história dos vencedores e vencidos, sobre as teses do conceito de História, diz que:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordre du jour* - e esse dia é justamente o do juízo final (tese III) (Löwy, 2005, p. 54).

O pensamento de Benjamin, reflete-se na forma como a história é escrita e estudada em Moçambique, onde a história tende a destacar apenas os grandes feitos, ou seja uma história oficial, escrita do ponto de vista dos dominadores, que pode transformar a memória em esquecimento ou em propaganda. A arrumação dos conteúdos segue uma lógica clara de evidenciar e colocar a Frelimo no centro do campo epistêmico do ensino de História em Moçambique, chamando as suas glórias à seu favor: as narrações da resistência que opõe os reinos africanos à penetração estrangeira, em seguida, a narração da resistência, preparam a chegada triunfal da Frelimo como catalisador da nação, ela se apresenta com *knockout* «proclamação da independência», a narração é progressista e linear, percorrida por uma espécie de fatalidade histórica, “os sentimentos de identificação já não se fazem através do orgulho que as crianças devem sentir relativamente aos heróis e as táticas militares, mas sobretudo pela criação de uma imagem histórica onde as vítimas e os algozes se confrontam” (Osório, 1991, p. 186). “Os programas como os livros didáticos dão primazia a História universal”<sup>67</sup>, os recursos didáticos nada destacam sobre a história do seu estado e da sua comunidade, e ainda mais o aluno aprende pouco sobre a

---

<sup>66</sup> Declaração de Jorge batalhão, professor de história, entrevista concedida ao autor em 24 de out. 2025. Maputo

<sup>67</sup> Declaração de Eduardo João, professor de história, em entrevista concedida ao autor em 29 de Out. 2025, Maputo.

história de África e sobretudo a história de Moçambique: “a história deve ser mais nacional e menos ocidental, a História europeia ocupa mais espaço no nosso livro”<sup>68</sup>; a arrumação de conteúdos deve deixar de ser um trem de acontecimentos onde a Frelimo apresenta a independência nacional como uma nova era, ignorando outros fatos histórico que o país conheceu; a história nacional deixou ser heterogénea, onde deveria abarcar outras vozes além do circuito Frelimo-estado e vice-versa, e como dizia Jorge batalhão um dos professores da Escola Francisco Manyanga” a história deve ser ensinada como um campo de debate e interpretação, onde deve haver a valorização múltiplas memórias (comunidades locais, mulheres, camponeses, grupos minoritários étnicos e religiosos), onde o ensino deve adotar narrativas da construção histórica, feita a partir de evidências e argumentos e não da “verdade oficial”, como fala Morais (2025) o ensino de História deve incorporar temas contemporâneos, como democracia, racismo, migrações e relações de gênero, favorecendo a formação ética e cidadã. Isso permite que os estudantes compreendam os reflexos do passado no presente.

Em Moçambique, os conteúdos apresentam o conceito da unidade nacional como fator *sine qua non* para o seu triunfo, esse conceito é muita das vezes pregado cegamente. A sua tentativa de ameaça muita das vezes resultou na eliminação física dos “reacionários” para proteger a unidade nacional e acima de tudo a coesão dentro do partido. Essa forma de interpretação destes conceitos e visões (coesão e a unidade nacional) pode ser encontrada na página, 221, onde tem duas figuras a primeira imagem é de Eduardo Mondlane que autor lhe coloca numa ala Mondlane e a outra é de Lázaro Nkavandame, que é colocado como ala Nkavandame e apresenta as características: Ala Mondlane- é vangloriada e podemos resumir como uma ala que lutava pelo povo, pelos princípios de unidade nacional e coesão e contra partida a Ala Nkavandame que é diabolizada, o autor chama de radical e defensores de questões étnicas e tribais na luta **(Vide a imagem 5)**.

O livro didático, ainda prega a unidade e recorre aos elementos de coesão; os dirigentes, o povo, as derrotas militares do colonialismo português, o poder popular. O discurso é percorrido pelos símbolos e mitos: as canções, a libertação da mulher (emancipação), a união existente entre os guerrilheiros e o povo. Esse esforço em

---

<sup>68</sup> Declaração de Francisca Tomás, aluna, em entrevista concedida ao autor em 13 de Out. 2025, Maputo.

manutenção ideológica, não se manifesta em questões textuais e imagéticas do livro, ao longo do livro é notório a forma como os exercícios devem ser respondidos se olharmos da maneira como as questões são colocadas, buscamos dois exercícios apenas ilustrativos, a seguir.

Só para contextualizar, o primeiro exercício que apresentamos está no contexto da formação da Frelimo (e podemos encontrar na página 219) e o segundo refere à formação da RENAMO (movimento que lutou contra o governo da Frelimo Marxista-leninista pela democracia desde 1977. O exercício está na página 241) e a Guerra civil (1977-1992). As perguntas que compõem os exercícios que o aluno deve fazer, no livro vem com o título “Exercitando competências” estão assim compostas: (1) O que significa Frelimo? (2) Porque foi constituída a Frelimo; (3) Quem foi Mondlane? Líder ou fundador da Frelimo? (4) Relacione a MANU, UNAMI E UDENAMO com a FRELIMO; (5) Quais foram as resoluções iniciais da FRELIMO?

E passaremos os segundos exercícios ilustrativos para posterior análise, elas estão assim estruturadas: (1) O que expressa o documento [14]? (1.1) Quem pintou a obra representada? (1.2.) Qual a importância deste pintor na História recente de Moçambique? (2) Explique as circunstâncias de formação da RENAMO; (3) Porque estava a RENAMO descontente com a ação governativa da Frelimo? (4) Faça uma tabela-resumo com duas colunas, cada uma referente a cada um dos partidos: nomes de líderes e principais apoios na África Austral e no resto do mundo.

Na primeira sequência de perguntas, de longe poderia se pensar que trata-se de um exercício da disciplina de Ideologia política da Frelimo, mas não, são exercícios para um aluno que está se graduando no nível médio do Ensino Geral. As perguntas não abrem espaço para pensamento reflexivo; moldam um aluno com pensamento memorizante e lacram o espírito argumentativo; vetam a crítica e autocrítica e não refletem uma captação temporal. Essas perguntas como produto de ensino, se dependermos só delas não orientam ao aluno para vida prática, se orientam é mesmo na direção da legitimação e perpetuação ideologia da Frelimo, e assim o ensino de História perde a sua significância e utilidade, quando ela é moldada com objetivo de estudar ideologia corrente apenas. Por isso, segundo Apple (1982, p. 69), *ensinam um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade*. A segunda grelha de perguntas denota um caráter tendencioso de orientação mental com objetivo de denunciar que a RENAMO foi criada com um único objetivo “acabar com a Frelimo”,

e é uma consequência externa, é essa narrativa que a Frelimo criou no ensino de História ao longo do tempo que por conseguinte persiste nos livros didáticos.

Ora, o livro aborda a questão da adoção do Marxismo em Moçambique como modelo de orientação político-económico, ao abrigo do III congresso da Frelimo em 1977 e consequentemente aprovação dos instrumentos de condução da nova nação como PPI que também visava por um lado nacionalizar todos os setores vitais (terra, habitação, Educação, saúde, etc.)<sup>69</sup>, mas não avança como isso implicou para a desestabilização da economia e marginalização de quadros que estavam nestes setores antes da independência; o livro não mostra a questão dramática e desolador deste processo, como mostra Buendia (1999, p. 236), da parte dos lesados pela nacionalização, registaram-se ações de sabotagem e de destruição de equipamentos. O que em parte pode também explicar o ambiente de conflito que rodeou a tomada à revelia das escolas privadas e outras instituições pelo Estado moçambicano. As nacionalizações agudizaram vários problemas na esfera económica, política, social e educacional, em particular, segundo Golias (1995, p. 312), por causa da expropriação de bens e marginalização dos antigos proprietários.

Para Massingue (2024, p. 370), o manual não fala em nenhum momento que a guerra civil foi consequência das arbitrariedade e descontentamento popular, mas sim advoga fatores externos (regime do apartheid na África do sul e na Rodésia do sul-atual Zimbabwe) como motor da guerra, assim entendemos que, se o livro não quis ocultar essas informações foi parcial nessa perspetiva, e não desempenha o papel de bom livro didático, como acrescenta Rüsen (2011, p. 126), os livros didáticos evitam os juízos históricos explícitos e se esforçam em manter a aparência de uma imparcialidade estrita. Com isso privam os alunos de uma boa oportunidade de aprendizagem. Didaticamente falando, seria mais razoável problematizar juízos históricos com suas referências de valor e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que as alunas e os alunos possam aprender a imitá-los alegando suas razões.

A temática da guerra civil em Moçambique (1977-1992), continua a ser uma lacuna significativa nos livros didáticos e programas de ensino de história. As narrativas oficiais não respondem as perguntas elementares de uma narrativa

---

<sup>69</sup> As nacionalizações como forma de combate da burguesia e também como método irreversível da revolução (Revista Tempo, S/d, p. 31).

histórica — como, onde, quando, quem? O que resulta em uma invisibilidade quase total desse conflito devastador. Rüsen (2023, p. 82), nos ensina que o livro didático deve ser compreensível e útil para aprendizagem, onde a aprendizagem é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada.

Essa lacuna curricular tem implicações profundas: priva os alunos da compreensão de que a paz não é um dado mas sim um processo árduo, conquistado após derrame de sangue que foi possível ser cessada após negociações complexas, dolorosas e perenes. Reduzir o período de guerra civil a uma cena final-assinatura de acordos de Roma (acordos de paz) — é um salto cronológico que se deseduca, pois elimina o percurso histórico e os conflitos que moldaram a sociedade moçambicana. A ideologia da Frelimo, ao monopolizar a narrativa histórica, transforma o ensino em instrumento de legitimação política, em vez de espaço de reflexão plural dentro da segunda república.

Essa ausência não é neutra: revela uma opção ideológica da Frelimo, que, mesmo no período liberal, manteve o controle sobre os símbolos e a cultura escolar, privilegiando uma memória seletiva que reforça sua legitimidade política ideológica. O período pós-independência é frequentemente apresentado apenas como uma sucessão de esforços da Frelimo para erguer um estado socialista, omitindo ou minimizando a guerra civil que corroe o país e os programas de governação da Frelimo. Essa narrativa oficial constrói uma imagem heroica do partido, mas silencia os dilemas, os fracassos e as contradições enfrentadas na sua trajetória. Ao não problematizar as causas da guerra (e seus efeitos para a consolidação do estado liberal e de direito), os atores envolvidos, as batalhas travadas e os custos humanos e sociais, o ensino de história acaba por naturalizar a versão oficial e impedir que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre o passado, e condiciona a sua orientação cultural dentro da temporalidade.

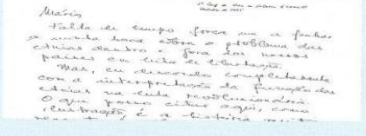


Rüsen (2023, p. 85), fala que a ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando traz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência, e na capacidade de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. Abordar a guerra civil nos livros didáticos com profundidade é uma forma de produção da consciência histórica sobre a orientação da sua vida prática do aluno na preservação da paz, ou seja a aprendizagem histórica depende da boa vontade para selecionar experiências que

têm um carácter especificamente histórico, não basta simplesmente observar que isso tenha acontecido em algum momento do passado. *Nada é histórico simplesmente porque tem passado* (Rüsen, 2023, p. 85). Aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente, daí é importante que o livro didático do período liberal aborda de que forma Moçambique de hoje é um país que vive em paz, e como manter a paz no futuro, porque isso é o que interessa a aprendizagem histórica.

Portanto, é urgente que futuras reformas curriculares enfrentem essa omissão, incorporando pesquisas e narrativas que deee vozes as diferentes memórias de guerra (sabendo que são memórias difíceis mas não devem ser negligenciadas ou silenciadas na aprendizagem histórica). Só assim, o ensino de história poderá cumprir sua função formativa: mostrar quanto custa a paz, como ela deve ser preservada e como conviver nas diferenças por meio de diálogo e da negociação, o que desafia os pesquisadores a investir o seu conhecimento a pesquisar e publicar com vista alimentar o currículo nacional, uma vez que esse evento histórico foi negligenciado no campo da história da historiografia moçambicana, havendo défice de aprofundamento de estudo e pesquisas sobre esse evento histórico.

### Imagem 3: Representa os tipos de fontes no livro didático

Há vários tipos de fontes escritas: manuscritas, impressas e epigráficas.

Tipos de fontes escritas		
Manuscritas	Impressas	Epigráficas
– quando são redigidas com letra manuscrita.	– quando são redigidas em letra impressa.	– quando são gravadas inscrições em pedra e noutros suportes.
Exemplos: cartas, diários, etc.	Exemplo: livros, leis, jornais, etc.	Exemplo: inscrições de vários tipos (dedicatórias, sacras, monumentais, sepulcrais, etc.)
 <p>Fonte escrita manuscrita. Bilhete manuscrito de Eduardo Mondlane para Mário Pinto de Andrade, em 1965, na II Conferência da CONCP em Dar-Es-Salam. O assunto era o problema das etnias na luta de libertação.</p>	 <p>Fonte escrita impressa. O título de constituição da Companhia de Moçambique.</p>	 <p>Fonte escrita epigráfica. Inscrição no pedestal da estátua de Samora Machel, Maputo, Moçambique.</p>

PLMH12\_2 17

Fonte: Nhapulo, 2021, p. 17

**Imagem 4:** representa o Museu da revolução como lugar onde pode ser encontradas as fontes materiais



**Imagem 5:** representa como as diferenças no partido Frelimo eram interpretadas

Divergências no seio da FRELIMO	
	<b>ALA DE MONDLANE</b> (moderada) defendia:
	<b>ALA DE NKAVADAME</b> (radical) defendia:
- a modernização do movimento;	- queriam a separação com a actual liderança da FRELIMO;
- a forte mobilização do povo para a guerra;	- não concordavam com a liderança de Mondlane;
- a adopção da política de clemência em relação aos soldados portugueses prisioneiros;	- eram macondes e, por isso, lutariam sem clemência pelo seu território;
- a participação da mulher na política;	- o Congresso realizou-se sem a participação do Nkavadame e seus correligionários.
- a criação do exército popular.	

Fonte: Nhapulo (2021, p. 219 e p. 221)

**Imagem 6:** Arrumação dos conteúdos e sua relação com as imagens de Eduardo Mondlane e Josina Machel.

**4.3.6. A fusão dos três movimentos e a criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)**

Os três movimentos, MANU, UDENAMO e UNAMI, uniram-se em 1962 e formaram a FRELIMO, nome escolhido pelos três movimentos pela sua forte sonoridade libertadora: **Frente de Libertação de Moçambique**.

Porque sentiram a necessidade de se unirem?

Estava agendado para se realizar em Dar-es-Salam, na actual Tanzânia, em 1962, o Congresso das Nações Africanas. Os movimentos moçambicanos foram convidados a participarem, mas tinham de falar a uma só voz. Então, foi necessário unirem-se e elegerem um líder com carisma político e vontade de independência.

**O I Congresso da FRELIMO**

O I Congresso da FRELIMO foi o início da sua história formal. Realizou-se em Dar-es-Salam, entre 23 e 28 de Setembro de 1962, e lá foram elaborados os primeiros Estatutos e Programa da FRELIMO. Definiram-se ainda os órgãos que deviam compor a organização. A FRELIMO estava aberta a ouvir a opinião de todos no Congresso. E juntos elegeram o seu líder que os movimentos já haviam pensado, Eduardo Mondlane.

O Congresso, depois de examinar as necessidades da luta contra o sistema colonial português em Moçambique, declarou a sua firmeza na condução do processo da luta até à obtenção da independência total e completa de Moçambique. Para isso, teve de adoptar algumas resoluções importantes, tais como:

- desenvolver e consolidar a estrutura organizacional da FRELIMO;
- promover a unidade de todos os moçambicanos;
- iniciar e acelerar o treino de quadros militantes para o arranque da luta;
- cooperar com organizações nacionalistas africanas, de colónias portuguesas e amigas;
- envolver a mulher no processo de luta;
- criar mecanismos para levar a mensagem de engajamento na luta a todas as regiões do país;
- criar condições para pedidos de apoio junto dos países amigos de Moçambique e defensores desta luta.

**Exercitando competências**

1. O que significa FRELIMO?
2. Porque foi constituída a FRELIMO?
3. Quem foi Mondlane? Líder ou fundador da FRELIMO?
4. Relacione a MANU, UNAMI e UDENAMO com a FRELIMO.
5. Quais foram as resoluções iniciais da FRELIMO?

[113] Eduardo Mondlane era moçambicano, mas estava já radicado nos EUA, a trabalhar como docente numa universidade e a trabalhar também nas Nações Unidas. Porque era um esclarecido, um estudioso, um bom falante em línguas estrangeiras e um profundo conhecedor dos meandros políticos internacionais, foi escolhido para liderar a FRELIMO.

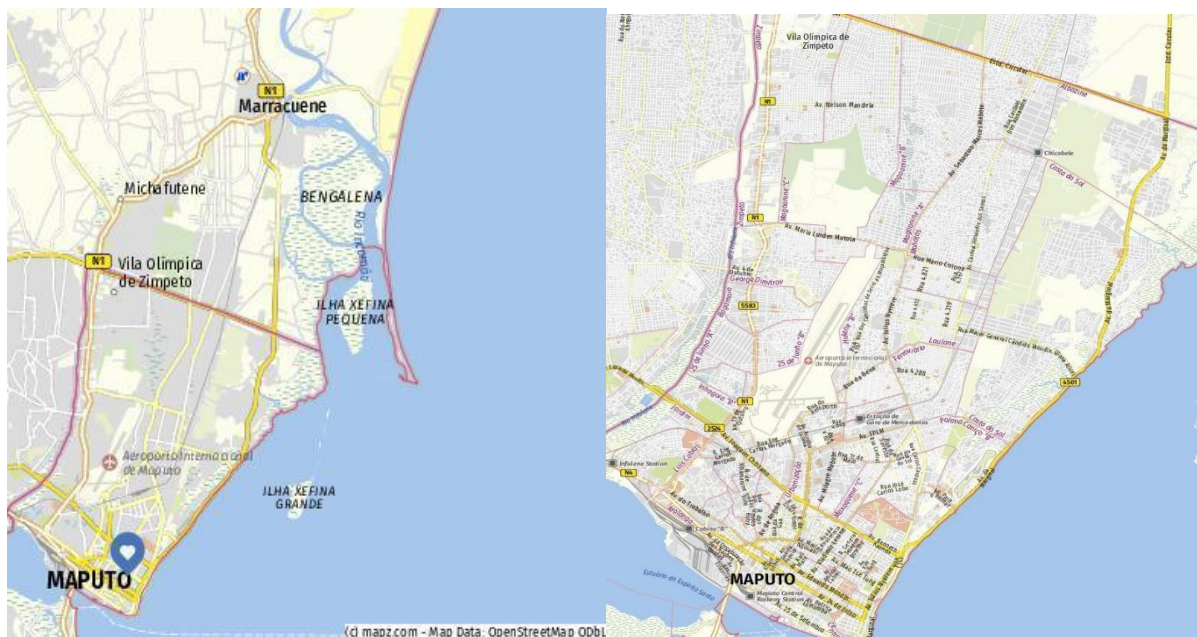
[114] Josina Machel foi a líder da Liga Feminina da FRELIMO.

219

Fonte: Nhapulo (2021, p. 219)

## II CAPÍTULO – A CULTURA HISTÓRICA<sup>70</sup>: INTERSEÇÕES ENTRE IDEOLOGIA, ENSINO DE HISTÓRIA E ESPAÇO URBANÍSTICO DA CIDADE DE MAPUTO<sup>71</sup>

Ideologia como “cimento social”, prende os indivíduos a ordem social que os oprime (Thompson, 2011, p. 123).



Fonte: <https://www.mapz.com/export/checkout/preview/914063> Acesso: 15 de outubro de 2025

Depois de apresentarmos os recursos didáticos como o programa e os livros didáticos, achamos importante neste capítulo, analisar como o ambiente onde o aluno vive e circula se comporta.

<sup>70</sup> É uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do círculo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen aponta a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, diante disso a didática da história tem a tarefa de pesquisar esta cultura histórica em todas as particularidades e no contexto geral da vida social, apesar de que a Didática de História tem a sua própria lógica no fato de que tematiza a cultura histórica como âmbito condicionante do aprendizado histórico. Ela divide com muitas ciências da cultura a tarefa de desvendar teoricamente o campo fenomenológico da cultura histórica e pesquisá-lo empiricamente (Rüsen, 1994 Apud Schmidt, 2014, p. 33).

<sup>71</sup> A cidade de Maputo está localizada no sul de Moçambique, a oeste da Baía de Maputo, no Estuário do Espírito Santo, onde desaguam os rios Tembe, Umbeluzi, Matola e Infulene. A cidade de Maputo está situada a 120 km da fronteira com a África do Sul e a 80 km da fronteira com o Essuatíni. A sua altitude média é de 47 metros. Os limites do município se encontram entre as latitudes 25° 49' 09" S (extremo norte) e 26° 05' 23" S (extremo sul) e as longitudes 33° 00' 00" E (extremo leste — considerada a ilha da Inhaca) e 32° 26' 15" E (extremo oeste). <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maputo> Acesso: 15 de outubro de 2025.

O estudo da intersecção entre a ideologia e ensino, não pode e nem deve ser feito isoladamente sem cruzar com outros elementos cruciais que não se restringem nos recursos didáticos apenas, ou seja, não é coerente pensarmos que a ideologia interpela o aluno apenas no espaço escolar, e que pode ser estudada ou encontrada na aula de história e muito menos vista a aula de história como único espaço e exclusivo de encontro com a ideologia que é reproduzida na base dos recursos didáticos como os programas e os livros didáticos. A ideologia também interpela o aluno nos espaços públicos que também são urbanísticos ou seja, dentro da cultura histórica, onde o aluno vive e circula (ruas, edifícios e infraestruturas no seu todo sendo o meio físico elemento condicionador no processo do ensino e aprendizagem), esses elementos produzem ou ajudam a produzir uma narrativa para o aluno na sua vida quotidiana, e conseqüentemente o aluno que é influenciado por esses todos elementos na construção da consciência história e na sua orientação temporal.

No âmbito da lecionação das aulas, muitas das vezes dentro da sala aula, o professor de história dependendo da temática a tratar, leva exemplificações para aula de espaços onde o aluno atravessa para chegar à escola, ou às vezes leva o aluno a visita de estudo, roteiros ou passeios para *ver in loco*<sup>72</sup> o que ele aprende na sala, na tentativa aproximá-lo da realidade. É daí, que queremos analisar como esse ambiente ou meio está estruturado do ponto de vista de representação histórica, ou seja, qual é a relação entre os espaços urbanísticos de Maputo com o ensino de história na reprodução ideológica Marxista-Leninista da Frelimo?

Antes de responder essa pergunta de partida, é importante antes de mais referir que a cidade de Maputo, e tantas outras do país, sofreram mudança de nomenclatura, após o período da fulvoscência da independência. A baía na qual hoje está localizada a capital de Moçambique já foi chamada de, pelo menos, três nomes distintos. Os ingleses, com pretensões coloniais para expandir suas regiões de domínio na África do Sul, chamavam-na de *Delagoa Bay*. Os portugueses, com sua estratégia de remeter a um imaginário histórico colonial que garantisse a posse do solo africano, batizaram-na com o nome do expedicionário do século XVI, Lourenço Marques, em homenagem ao navegador e comerciante português o primeiro europeu a fazer o reconhecimento da baía, que designou do Espírito Santo. Por último, a feitoria construída pelos portugueses, no século XVIII, e que deu origem aos primeiros passos

---

<sup>72</sup> Vem do latim que significa, “No lugar” ou no “próprio local”

para uma forma urbana de ocupação daquele espaço, pertenceriam a uma chefatura de nome *Ka-Mpfumo*.<sup>73</sup> Os Autóctones tinham outras formas de designá-la também *Xilunguíni* era o mais utilizado, que traduzida de forma livre do changana ou Ronga (línguas faladas em Maputo) para o português significa “local/cidade dos brancos”.

Essa cidade foi elevada à categoria de cidade a 10 de Novembro de 1887. A cidade passou a designar-se Maputo (o nome provém do Rio Maputo), que marca parte da fronteira sul do país uma decisão anunciada pelo então Presidente Samora Machel em 1976 e formalizada em 13 de Março do mesmo ano <sup>74</sup>. O objetivo de substituir o nome de Lourenço Marques para Maputo era justamente enterrar por completo os vestígios do colono na cidade e limpar a imagem de discriminação de todo o tipo que caracterizava Lourenço Marques, no âmbito da formação de uma nova sociedade pós-colonial.

Foi nessa visão, que após a independência de Moçambique, o ensino e os espaços urbanos deveriam responder uma nova demanda “Revolucionária” ou seja as cidades no geral e Maputo em particular foram preparadas para responder não só questões urbanísticas mas também ideológicas, e o ensino o motor dessa nova fase (a história foi apropriada para atribuir as cidades a nova nomenclatura). Lefebvre (1999, p. 19) fala que, o urbanismo se encerra num contexto político ideológico, e pode ser alvo de duas críticas (a crítica de direita e de esquerda),

A crítica de direita, ninguém a ignora, é de bom grado passadista, não raro humanista. Ela oculta e justifica, direta ou indiretamente, uma ideologia neoliberal, ou seja, a “livre empresa”. Ela abre o caminho a todas as iniciativas “privadas” dos capitalistas e dos seus capitais. A crítica de esquerda, (...) é aquela que tenta abrir a via do possível, explorar e balizar um terreno que não seja simplesmente aquele do “real”, do realizado, ocupado pelas forças económicas, sociais e políticas existentes. É, portanto, uma crítica utópica, pois toma distância em relação ao “real”, sem, por isso, perdê-lo de vista.

---

<sup>73</sup> <https://www.buala.org/pt/cidade/caminhar-pelas-ruas-de-maputo-e-encontrar-um-futuro-do-passado> acesso no 12 de outubro de 2025

<sup>74</sup> [http://www.cmmmaputo.gov.mz/?page\\_id=119](http://www.cmmmaputo.gov.mz/?page_id=119). Acesso: 12 de outubro de 2025

Ora, é importante antes de mais referir que a cidade de Maputo, e tantas outras do país, sofreram mudança de nomenclatura<sup>75</sup>, após o período da fulvoscência da independência. Essas mudanças não se isolaram apenas no espaço urbanístico do país mesmo nas infraestruturas educacionais, as escolas e institutos de ensino, ganharam novos nomes que infelizmente são nomes que não inspiram a educação mas sim a ideologia, uma vez que na sua maioria carregam nomes de “heróis” que apenas contribuíram no âmbito do resgate das liberdades do povo que o colono havia arrancado aos moçambicanos durante a sua presença colonial. Daí, as instituições do ensino passaram a ganhar nomes ligados a ideologia corrente (por exemplo nomes das escolas secundárias, Eduardo Mondlane, Josina Machel, Francisco Manyanga, Marcelino dos Santos<sup>76</sup>, Joaquim Chissano, Emília Daússe, etc.) e outras a revolução, como por exemplo escola força do povo, escola heróis moçambicanos, continuadores, primeiro de Maio, etc.

No âmbito urbanístico das cidades em Moçambique seguiu-se a mesma linha de substituições de nomenclatura colonial em revolucionária ou que seguem os ideais da Frelimo, criando seus “lugares de memória”<sup>77</sup>, lugares em uma tríplice acepção: apresentados como lugares simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais (Nora, 1993, p. 21). A mudança de nome de Lourenço Marques para Maputo, significou mudanças mais profundas: substituições de nomes de bairros, ruas, avenidas praças, etc. por nomes que representavam a revolução, essa revolução que foi inspirada pelos asiáticos, europeus do leste e de alguns países latino-americanos

---

<sup>75</sup> Alguns bairros também passaram a ganhar nomes como George Dimitrov, Bagamoyo, 25 de junho, 1º de Maio, Marien N 'Gouabi, etc.

<sup>76</sup> Um segundo personagem central da história da Frelimo. Foi ele quem fez a ligação entre a CONCP e o movimento “nacionalista” moçambicano, primeiro a UDENAMO e, depois, a Frelimo. Mestiço, natural do Lumbo (província de Nampula), poeta, também era bem conhecido no ambiente cultural dos Assimilados de Lourenço Marques. Marcelino dos Santos foi um dos membros do grupo fundador da CONCP, da qual se tornou Secretário-geral na primeira reunião, em Abril de 1961. Naquela época, para haver uma organização representativa de Moçambique na CONCP ( juntou-se à UDENAMO e escreveu o programa político para essa organização, que não tinha. No entanto, a relação entre Marcelino dos Santos e Adelino Gwambe era tensa e este último decidiu expulsá-lo da UDENAMO. Mas, entretanto, o processo de criação da Frelimo já estava em curso com o apoio total da CONCP e Marcelino dos Santos viria a ocupar uma posição chave na estrutura de liderança do novo movimento, como Secretário das Relações Exteriores. Com Marcelino dos Santos, o principal redactor do programa político da Frelimo, a orientação defendida pela CONCP, centrada na ideia de luta armada, tornou-se a principal referência da Frelimo.

<sup>77</sup> São lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva vale dizer, essa identidade se expressa e revela-se. São materiais porque a memória coletiva vai se cristalizando no espaço físico concreto (Nora, 1993).

bem como de africanos com a mesma orientação ideológica da Frelimo, daí, encontramos na cidade de Maputo, a representação ideológica na urbe<sup>78</sup>.

Essa urbe ideológica e simbólica de Maputo (que compõem o sistema urbano de Castells, 2009), é notável ao longo da rede viária da cidade, que os nomes de grande influência socialista, dentre asiáticos, latino-americanos e africanos tomaram a urbe como falamos anteriormente, tornando Maputo o polo da representação ideológica do país (essa representação é replicada pelas províncias e distritos), é usada pela população como meio de facilitação da mobilidade de pessoas e bens com vários fins, incluindo o aluno que vai a escola (Aparelho Ideológico para Althusser) para aprender aula de disciplina de História, sendo a escola um local de produção ou reprodução de conhecimento; da ordem social; o local onde se organizam os saberes e se gera continuidade, no meio da cidade ideológica.

Para defendermos a nossa tese “Maputo, cidade ideológica”<sup>79</sup>, visitamos a cidade e analisamos, as suas vias de acesso (ruas e avenidas), dentro de vários nomes para a nossa análise, nos baseamos em (6) seis importantes do socialismo: Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lenin, Kim Il Sung, Mao Tse Tung e Ho chi Min, para enxergarmos melhor o horizonte que nos desafiamos a analisar: a relação entre ideologia, ensino de história e espaço urbanístico. Daí, passaremos a mostrar em linhas textuais como a cidade é, e espero que consiga a sua representação nos parágrafos que se seguem.

Fazendo uma passeata pela cidade, começamos pela avenida Karl Marx- é uma avenida que sai da avenida 25 de Setembro (em homenagem ao dia do desencadeamento da luta de libertação nacional em 1964, essa avenida é a primeira na zona baixa da cidade), vai atravessando as avenidas Zedequias Manganhela e Josina Machel (ambos militares bem destacados na luta de libertação nacional), atravessando avenida Ho chi Min (comunista vietnamita). Essa mesma avenida passa pelas avenidas: 24 de Julho, Eduardo Mondlane, Maguiguane, Emília Daússe e

---

<sup>78</sup> Para Castells (2009, p. 73-95), o espaço urbanístico é conformado por três sistemas: o econômico, o político e o ideológico. A articulação das três dimensões é chamada por ele de sistema urbano. No âmbito econômico traz os vínculos entre força de trabalho, meios de produção e não trabalho. Mais concretamente: as atividades de produção na indústria, o consumo de bens no mercado, a circulação das trocas e do comércio. Já o âmbito político endereça a gestão e a regulação desses elementos no espaço e, por fim, o terceiro plano (ideológico) traz os elementos simbólicos traduzidos para a dimensão espacial.

<sup>79</sup> Consciente de que, Maputo não é exceção de uma cidade ideológica mas ela foi estruturada para esse sentido.

Agostinho Neto (comunista Angolano e fundador do MPLA), a mesma avenida atravessa a Paulo Samuel Kankhomba e deságua em Marien Ngouabi (comunista e político congolês que governou o congo entre 1938 a 1977). Só por percorrer essa avenida você aprende de forma voluntária ou involuntária uma ideologia.

Usaremos também como explicação, a imagem urbanística de Maputo, a partir da avenida Friedrich Engels- essa avenida começa da Rua Nkunya Kilido, cruza com Rua Ntomoni, rua de Sidano atravessa rua de Chuindi e deságua na avenida Marginal, essa avenida curiosamente é curta mais essa bem localizada no perímetro das elites do país e muito próximo da presidência da república. Por outro lado, avenida Vladimir Lenin, que é uma avenida que cruza a praça da OMM (em homenagem às mulheres combatentes da Frelimo) e vai atravessando a maior avenida da cidade Eduardo Mondlane (principal fundador da Frelimo e primeiro líder do movimento), atravessa avenida Ahmed Siad barre e Patrice Lumumba (nomes sonantes no socialismo africano) e deságua praticamente na 25 de Setembro.

Mudando do ângulo, começando pela avenida Kim Il Sung (comunista Norte coreano), além de carregar um grande nome do comunismo coreano, essa avenida alia, o socialismo africano e asiático, essa avenida começa pela avenida Agostinho Neto (falamos anteriormente que foi fundador do MPLA partido no poder em Angola á 50 anos), atravessa a avenida Paulo Samuel Kankhomba, a avenida Mao Tse Tung (comunista chinês), avenida Kwame Nkrumah (comunista Ganês e considerado pai das independências africanas), cruzando com as ruas Pedro Nunes, 8 de Março, João de Barros, Fernão Lopes bem como Pereira do Lago, Damião Gomes e deságua na Avenida Kenneth Kaunda (comunista zambiano e presidente do país).

Usando a avenida Mao Tse Tung-essa avenida curiosamente nascente praticamente da avenida Vladimir Lenin, é atravessada pelas ruas general Teixeira Botelho, Valentim Siti, comandante João Belo, avenida Salvador Allende (político comunista chileno que governou o país de 1970 até 1973, e deposto por Augusto Pinochet num golpe de estado). Atravessa a rua General Pereira Deça, rua de Tchamba, Avenida Kim Il Sung, Tomás Nduda, avenida Égas Moniz, avenida Armando Tivane e deságua na Avenida Julius Nyerere (comunista Tanzaniano).

Por fim, tomaremos outro exemplo, saindo da avenida Ho Chi Min-essa avenida parte da rua D. Almeida Ribeiro, atravessa José Sidumo, avenida Amílcar Cabral fundador do PAIGC (partido de esquerda), faz interseção com rua das flores, rua da Oliveira, das Mahotas, Gabriel Makavi. Atravessa a Olof Palme, rua Municipal Oeste,

Avenida Karl Marx, Filipe Samuel Magaia, Guerra Popular, Alberth Lithuli (um dos líderes do ANC partido comunista da África do Sul), atravessa a avenida Romão Fernandes Farinha e deságua na avenida Mohamed Siad Barre (comunista que governou a Somália entre 1969 a 1991).

Com base na rede viária de Maputo, e dos extratos urbanísticos que apresentamos, é inevitável que o aluno antes e depois de ter as aulas passe dessas ruas que “cheiram” socialismo mais clássico, ele vai recebendo influências, mesmo nos dias que não tem aulas de história quando chega a escola, o seu conhecimento sobre ideologia apenas é compensado pelos conteúdos teóricos que o professor lhe apresenta na sala porque o teórico com ele já vive e convive. *A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela. É exatamente essa ação que precisa ser desvendada* (Apple, 1982, p. 67).

A cidade de Maputo “cheira ideologia” como já falamos, e a escolha dos nomes das avenidas, ruas praças da cidade de Maputo (**Vide Apêndices**) não foi aleatória ou ao acaso, ela reflete influência ideológica predominante que controla até espaços urbanos e o ensino; revela uma forte aliança internacional do socialismo mundial, composto por nomes importantes do socialismo africano, asiático e latino-americano numa urbe, produzindo uma composição imagética que se relaciona com o ensino de história que o aluno estuda na sala de aulas (ainda que seja história pública, vai moldando a personalidade do aluno e sua visão sobre a identidade nacional) claramente, a superestrutura vai moldando o aluno que eles querem ao seu serviço.

A relação entre a ideologia, ensino de História e urbanismo em Moçambique revela como o espaço físico da cidade reflete narrativas históricas específicas, frequentemente orientadas pelo discurso oficial do estado e do partido no poder (que pela sua influência os dois se confundem). A configuração urbana de Maputo, com suas ruas, avenidas e praças, e não só, nomeadas em homenagem a figuras revolucionárias e líderes socialistas, demonstra o impacto da ideologia na construção da memória coletiva, cuja composição urbanística vai silenciando outras visões do passado, ou outras do presente como testemunha da sua aventura história (todos os dias produzimos história), reforçando uma identidade nacional aparentemente única, bloqueando e dificultando debates históricas críticas no país, e produzindo uma e única narrativa; isso por ausência de perspectivas alternativas tanto nos livros e programas bem como nos espaços urbanísticos que o aluno frequenta e habita (a

ideologia cobriu e lacrou todos os espaços possíveis) com único objetivo: manutenção e sobrevivência.

Ora, a história não deve ser imutável ou exclusiva, nem deve ser o monopólio de um grupo qualquer que seja, e a cidade deve ser reflexivo da memória coletiva, e daí tanto o ensino de história como a própria composição urbanística de Maputo deve demonstrar um equilíbrio na representação de uma identidade nacional sem silenciar ou apagar as vozes de outros atores que Moçambique construiu ao longo do seu processo histórico. A cidade e o ensino de história devem deixar de ser campo ideológico, mas sim um campo de reprodução de várias narrativas e perspectivas na produção da consciência histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado a essa fase de considerações finais, gostaria de afirmar desde já, que quando comecei a idealizar este trabalho confesso também que inspiração veio de Paulo Freire “pedagogia do oprimido”, mas fundamentalmente na sua ideia central do seu trabalho, o qual a educação deve ser um ato de libertação, e não de opressão, ou seja, em vez de depositar conteúdos prontos nos alunos (educação bancária), o professor deve promover o diálogo (educação dialógica ou de interação), e a consciência crítica (educação problematizadora ou questionante) que não se acovarda nem se curva as ideologias, a educação e o ensino de história em particular deve levar o aluno a perceber as estruturas de opressão em que o aluno vive, só assim a educação e o ensino de história seriam transformadores no resgate da sua própria identidade e valorização da sua história e da sua própria narrativa histórica.

Mas, ao tentar entender criticamente de que forma os traços residuais da ideologia marxista-leninista continuam a influenciar a abordagem curricular e as metodologias do ensino de História em Moçambique, mesmo no período liberal, confesso que trouxe inúmeros desafios. Não apenas desafios relacionados à busca de fontes e à escrita da dissertação, mas sobretudo ao enfrentamento de um sistema consolidado há cinquenta anos no poder, cuja forma de narrar o próprio passado é timidamente discutida na esfera intelectual e acadêmica moçambicana. Essa resistência ficou evidente em episódios vividos durante a pesquisa de campo, como por exemplo a recusa que muito me marcou, de uma professora em conceder entrevista, acompanhada da crítica de que eu insistia em “temas quentes”, déficit de fontes escritas no campo historiográfico que esteja na mesma linha de crítica, ausência de materiais digitalizados o que me obrigou a redobrar mais esforço para sintetizar as informações necessárias à pesquisa, e também do fechamento das fontes orais durante as entrevistas, outras se abriram quando falei que não era estudante de Moçambique e esse trabalho seria defendido no Brasil, cederam a entrevista por “respeito” mas temendo represálias e censura; Ou ainda na indagação da banca de qualificação sobre o risco de represálias por parte do governo. A resposta que dei, e que reafirmo aqui, é que sim, há temor, tanto pela vida quanto pelas dificuldades de inserção profissional, mas o papel do historiador exige fidelidade à busca contínua da verdade, e o compromisso do historiador pela verdade é conjuntamente inalienável e inegociável, mesmo diante de riscos e obstáculos, mas confesso que em algum momento pensei em trocar o tema porque tinha mais desafios

e barreiras além de uma simples vontade de pesquisar. Pensava que o pior de facto poderia acontecer principalmente quando comecei a contactar as fontes orais para a entrevista, também porque ao observar o cenário académico moçambicano, percebi que poucos ou mesmo nenhum (se me permitirem) haviam tratado criticamente pelo menos ao nível do ensino da história essa temática, o que reforçava ainda mais a sensação de isolamento e risco. Ainda assim, o percurso seguiu dentro da normalidade até minha saída do país, o que permitiu a continuidade dessa investigação.

Nesse contexto, como aluno de história mesmo num cenário que nos era desfavorável, optamos em criar uma outra “rua alternativa” que pode ser usada por qualquer moçambicano que se revê nela, o que pode-lhe ser conveniente dentro do livre arbítrio, ou seja, diversificamos as “ruas” e evitamos o avanço decenal de “rua de uma mão única” (Walter Benjamin) que se caracteriza pela rigidez das narrativas históricas oficiais, contornando a tendência de avanço do “perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie, que se mostrou inadequada durante esse período de vigência.

A construção deste trabalho passou por reformulações significativas desde sua origem. A proposta inicial, centrada na educação infantil em Moçambique na base da abordagem marxista-leninista, não se enquadrava nas linhas de pesquisa do PPGH/UFG que apresentei à Faculdade de História para ingresso no mestrado por meio do GCUB, sem conhecimento prévio das linhas de pesquisa do programa na época, o que nos levou a reconsiderar o foco do estudo. Lembro-me que depois dessa reunião de orientação a minha cabeça começou a esquentar porque mentalmente e de ponto de vista de bibliografia já havia mobilizado e montado para começar a mexer com a pesquisa, o que exigiu uma mudança de foco em curto espaço de tempo. Essa transição, embora difícil, permitiu retomar reflexões já iniciadas na graduação, quando investiguei os *reflexos ideológicos nos programas de História da 1ª República e seus prolongamentos na 2ª República*. A partir dessa experiência, percebi a necessidade de ampliar o olhar para além dos currículos, incorporando a análise dos recursos didáticos e da própria configuração urbanística da cidade de Maputo, que, com suas ruas e praças nomeadas em homenagem a líderes revolucionários mundiais.

Importa referir que o estudo da cidade foi espontânea na medida em que, ao transitar pelas ruas e avenidas da cidade entre uma escola e outra, observando os materiais didáticos utilizados, percebi que o espaço urbano de Maputo também se

relacionava com os conteúdos ideológicos presentes no ensino de História. Essa percepção levou à incorporação da cidade como elemento simbólico e pedagógico, fazendo uma interseção entre cultura histórica, ideologia e práticas educativas, materializada no espaço físico, na ideologização do ensino e da memória coletiva. Essa constatação reforça que o ensino de história em Moçambique ainda se encontra preso a uma “Rua de mão Única” (Benjamin, 2013), marcada pela ideologia, e pela narrativa oficial, considerada única e legítima, silenciando outras vozes e bloqueando outras ou novas perspectivas alternativas, produzindo desta forma uma identidade nacional aparentemente única e dificultando debates críticos sobre o passado e o presente. É importante aqui ressaltar que, aprofundei esse estudo e o texto foi publicado na *Revista Ofício do Clio* da UFPEL v. 10 n. 18 (2025), com título: *A Cultura Histórica: interseções entre a Ideologia, Ensino de História e espaço urbanístico de Maputo*, cujo impacto do artigo está sendo positivo porque alarga debates.

Apesar de ter avançado na compreensão das relações entre ideologia, ensino e cultura histórica, esta pesquisa revelou limitações importantes, sobretudo no que diz respeito à formação didática dos professores de História em Moçambique. Essa questão, que ultrapassa o escopo da dissertação, abre caminho para investigações futuras, como a proposta de doutorado que estou pensando, cujo título seria *Passado Presente: Desafios ideológicos e didáticos na formação de professores de História em Moçambique — Um diálogo com a teoria da consciência histórica alemã*. Tal proposta, pretende analisar como as narrativas históricas são elaboradas e ensinadas no ensino superior, influenciando diretamente a formação de futuros docentes que, por sua vez, alimentam o ensino básico, baseando nos teóricos da didática alemã de Klaus Bergmann, Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel, Karl-Ernst Jeismann e Jörn Rüsen.

Os conteúdos privilegiam a narrativa dos vencedores, em especial da Frelimo, reforçando sua posição como protagonista da história nacional. Inspirados pela ideia de Walter Benjamin de “escovar a história a contrapelo”, buscamos questionar essa narrativa dominante ao longo do texto e propor uma abordagem que valorize múltiplas vozes e experiências históricas.

As hipóteses mobilizadas na pesquisa mostraram que a prevalência da ideologia marxista-leninista no ensino de História contribui para consolidar a ideia de que a Frelimo deve permanecer como ator principal e perpétuo na condução dos destinos do povo moçambicano, por ter sido o partido da vanguarda. Mesmo diante

da perda de legitimidade junto à sociedade, o partido utiliza os aparelhos ideológicos disponíveis para reafirmar sua centralidade. Essa constatação revela não apenas a força da ideologia na educação, mas também a urgência de promover debates críticos que permitam desconstruir narrativas únicas e abrir espaço para interpretações plurais da história, implica a reformulação do currículo, torná-lo plural, crítico e contextualizado (foi a tônica dos entrevistados tanto os professores como os alunos), onde o professor deverá possuir um campo de exercício da sua função educadora sem interferências nem perseguições políticas ideológicas dentro e fora da sala de aulas (há em Moçambique perseguição de académicos que muitas das vezes resulta em assassinatos e torturas — são professores que não se revejam na forma como a Frelimo tem dirigido o país), onde as metodologias do ensino de história: o professor de história deve ter um espaço aberto para ajudar os alunos a pensar criticamente sobre si e sobre o seu meio — só assim a história importa, e abrir incentivos de pesquisa por parte de professores, ou seja, o ensino básico deveria ser um espaço de discussão de problemáticas do ensino de história não mero campo de “cumprimento de ordens superiores”, isso evitaria o que uma aluna entrevistada falou “a história não é contada como deveria ser”<sup>80</sup>, significa que teríamos mais perspectivas além da história ideológica oficial e deixar a escola de ser um campo de batalha político ideológico, onde as liberdades são censuradas como constatamos quando queria entrevistar um professor (a) de história *Vou procurar informá-los. Mas há muito receio, visto que o Tema é polémico, e sabes como é as políticas do nosso País. Aí como Escola pública é complicado. Mas vou falar com uns colegas da privada que também são professores de História*<sup>81</sup>.

Com base na bibliografia estudada, nas análises dos recursos diádicos, da cultura histórica e do trabalho de campo realizado em escolas secundárias de Maputo, ficou evidente que os traços residuais da ideologia marxista-leninista continuam a moldar a forma como os alunos aprendem História, e produzem narrativas, umas de continuidades outras de rupturas de *status quo*, sugerindo abordagens metodológicas que avançam em conformidade com a temporalidade democrática. Nesse quesito, é importante referir que didaticamente o ensino em Moçambique deve “Reproduzir e atualizar os recursos didáticos diversificados, onde devem ligar a história à cidadania

---

<sup>80</sup> Declaração de Francisca Tomás, aluna entrevistada concedida ao autor em 13 de Out. 2025, Maputo.

<sup>81</sup> Mensagem escrita recebida do (a) professor (a) Cláudio (a) Mate, no dia 16 de Outubro de 2025

e à vida social”<sup>82</sup> mostrando como o conhecimento histórico ajuda a compreender o presente participar de forma consciente na sociedade, ou seja ensinar a história sem negar a ideologia, mas tratando-a de forma crítica e equilibrada, é um desafio que exige sensibilidade, formação e coragem pedagógica<sup>83</sup>.

Em síntese, esta dissertação não se limita a apontar os resquícios ideológicos presentes no ensino de História em Moçambique mas vai além, busca contribuir ao longo do texto um caminho para um debate mais amplo sobre o papel da educação/história na formação da consciência histórica. Ao reconhecer os limites e desafios enfrentados, reafirma-se a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem a análise da formação docente e da construção de narrativas alternativas, capazes de enriquecer o ensino e fortalecer a pluralidade de perspectivas sobre o passado. Trata-se, portanto, de um esforço não apenas acadêmico, mas também ético e político, de reafirmar o compromisso do historiador com a verdade e com a democratização da memória histórica, lançamos debates ao longo dessa pesquisa e não fechamos, e continuaremos a debater.

---

<sup>82</sup> Declaração de Paulo Cumbe, professor de História, entrevista concedida ao autor em 29 de out. 2025, Maputo.

<sup>83</sup> Declaração de Jorge batalhão, professor de História, entrevista concedida ao autor em 24 de out. 2025, Maputo.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Os perigos de uma história única. Tradução de Júlia Tettamanzy. São Paulo: companhia das letras, 2019.

AGAFÓNOV, Vladimir. O Marxismo-leninismo: Sobre a vida Não Capitalista de Desenvolvimento. Edições Progresso. Moscovo, 1978.

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. Tradução de iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. 1ª Edição brasileira. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BANDE, Aldemiro. Negócio do livro escolar em Moçambique: quanto custa, quem ganha, quem perde e que reformas são necessárias? Maputo. Centro de Integridade Pública, 2022.

BENJAMIN, Walter, 1892-1940. Rua de mão única: Infância berlinense. Belo Horizonte: Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter: Aviso de incêndio. Uma leitura das teses sobre o conceito de história. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BOAHEN, Ali. África sob dominação colonial, 1880-1935. In: História geral da África, VIII: África desde 1935, Brasília. Vol. VIII, 2ª ed. UNESCO, 2010.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário da Política. 11ª Edição. Brasília, 1998.

BRAZ, Marcelo. Lutas de classes, luta revolucionária e partido em Lenin: significado e atualidade do “que fazer?” In: DEO, Anderson; Mazzeo, Antonio Carlos; DEL ROLO, Marcos (orgs.). Lenin: Teoria e prática revolucionária. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BRITO, Luís de. A Frelimo, o Marxismo e a Construção do Estado Nacional 1962-1983. Maputo: CIEDIMA, LDA. IESE, 2019.

BUENDIA, Miguel. A Educação moçambicana. A história de um processo: 1962-1984. Livraria Universitária. Maputo, 1999.

CALDAS, Sônia Regina de Araújo. Gabriela baiana de todas as cores: as imagens das capas e suas influências culturais. Salvador: EDUFBA, 2009.

CARVALHO, Ana Isabel da Silva. A Capa do Livro: o Objeto, o Contexto, o Processo. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, 2008.

CASTELLS, Henri. A questão Urbana. 4ª Edição. Paz e Terra, 2009.

FERREIRA, António Rita. Agrupamento e caracterização étnicos dos indígenas de Moçambique. Lisboa: Ministério do Ultramar, Junta de Investigações do Ultramar, 1958.

FEUERBACH, Ludwig. A essência do cristianismo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLIAS, Manuel. Sistemas de Ensino em Moçambique: passado presente. Maputo. Editora Escolar, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome; AJAYI, J.F Ade. Educação e mudança social. In: Mazrui, Ali. (Coord); Wondji, Christophe (ed.). História Geral da África: África desde 1935. 3ª ed. Brasília: UNESCO, 2021.

ISEDEF. Programa curricular do curso de História. Machava: ISEDEF, 2019.

LANDGRAF, Flávia Landucci. Políticas culturais de um Estado revolucionário: Moçambique no pós-independência. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LENIN, Vladimir. O Imperialismo, etapa superior do Capitalismo. Campinas. Abreu, 2011.

LÖWY, Michael. Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista. 20ª Edição. São Paulo. Cortez Editora, 2015.

LUKÁCS, Georg. Para uma Ontologia do Ser Social. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSINGUE, Gerson. Reflexos Ideológicos nos Programas de História da 1ª República: Seus prolongamentos na 2ª República. Maputo. Monografia de licenciatura em História. UP. Maputo, 2015.

MASSINGUE, Gerson. Temas Sensíveis e Ensino de História: Análise dos Manuais de Ensino de História de Moçambique. Artigo publicado nos Anais da XXIII Semana de História. UFG Goiânia, 2024.

MAXIMIANO, Eulália e ASSIS, Abel de. O Ensino da História no período pós-independência. In: JOSÉ, Alexandrino e MENESES, Paula. Moçambique — 16 anos de Historiografia: Focos, Problemas, Metodologias, Desafios para a década de 90. Volume I. Maputo, CEGRAF. 1991.

MENDES, Breno. Limiar: Estudos de teoria, Metodologia e Ensino de história. 2ª Edição. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

MOSCA, João. Economia de Moçambique: Século XX. Lisboa, Instituto Piaget. 2005.

NGOENHA, Severino e CASTIANO, José. Pensamento Engajado: Ensaios sobre filosofia Africana, Educação e cultura Política. Editora Educar. Maputo, 2010.

NGOENHA, Severino. Machel, ícone da 1ª República? Maputo, Njira. 2009.

NHAPULO, Telésfero De Jesus. Manual de História: 12ª Classe. Maputo: Plural Editores Moçambique, 2021.

OLIVEIRA, Maia de Fátima. Diálogos entre a Universidade e a Educação básica: Reflexões sobre o ensino de história. In: Congresso Nacional de Educação, Maceió. Editora Realize, 2019.

OSÓRIO, Conceição. Educação e Ensino de História. In: JOSÉ, Alexandrino e MENESES, Paula. Moçambique – 16 anos de Historiografia: Focos, Problemas, Metodologias, Desafios para a década de 90. Volume I. Maputo, CEGRAF. 1991.

POSNANSKY, M. Introdução ao fim da Pré-História na África Subsaariana. In: MOKHTAR, Gamal (org.). História geral da África, II: África antiga. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

RICOEUR, Paul. A ideologia e a utopia. Tradução de Sílvio Rosa Filho e Thiago Martins. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RÜSEN, Jörn e o Ensino de História: (org.) Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba; Ed. UFPR, 2023.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. Revista da Faculdade de letras-História, Porto, 2019.

SITOE, Iceu Carlos. Aldeia Comunal Ravene: Coletivização, transformações sociais e violência cultural em Moçambique, 1976-1992. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

TAIMO, Jamisse. Ensino Superior em Moçambique: história, política e gestão (Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

THIAM, Iba Der; MULIRA, James; WONDJI, Christophe (col.). A África e os países socialistas. In: MAZRUI, Ali A. WONDJI, Christophe (org.). História geral da África, VIII: África desde 1935. Brasília: UNESCO; Instituto Humanize, 2021.

THOMPSON, John. Ideologia e cultura moderna: Teoria social na era dos meios de comunicação de massa. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNISAVE. Plano Curricular do Curso De Licenciatura em História. Choengoene: UNISAVE, 2019.

UPM. Programa curricular do curso de História. Maputo: UPM, 2019.

WEBER, Max. Sociologia das Religiões e Consideração Intermediária. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

### **Artigos**

BARROS, José Costa D'Assunção. Os historiadores e o tempo: a contribuição dos Annales. Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 19, n. 30, 1º sem. 2018.

BORTOLOTTI, João Antônio Batista. Revista Charrua – relativizações das retóricas de intelectual revolucionário e literatura de combate (1977-1986). Revista Discente Ofícios de Clio, Pelotas, vol. 5, nº 9/ julho - dezembro de 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, Set./Dez. 2004.

JULIA, Dominique, A Cultura escolar como objeto histórico. Revista brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MENDES, Breno; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBERT JÚNIOR; Carlos Oiti. O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior. Varia Historia, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, e23108, jan./abr. 2023

MENDONÇA, Marina Gusmão de. A descolonização da África: Nacionalismo e Socialismo. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XII, Nº XXII, maio/2019.

MORAIS, Rosaly Ribeiro de. Propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de História. Revista + Educação, v. 8, n. 5, p1-15, jun. 2025.

MOTA, Thiago. A Universidade Eduardo Mondlane e os desafios da educação superior em Moçambique. Afro-Ásia, Salvador n. 55. 2017.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. Pro-posições, campinas, v. 23, n.3, p. 51-66, Set./Dez.2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: Alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p. 179-197, Set./Dez. 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, Dez. 1993, p. 7-28.

NOTICE, Joaquim. Pinturas rupestres de Chinhamapere: uma perspectiva da preservação do patrimônio sociocultural de Moçambique no contexto da gestão ambiental. Boletim Campineiro de Geografia, Campinas, v. 5, n. 2, p. 363–380, 2015.

PERRUSI, Artur. Sobre a Noção de Ideologia em Gramsci: Análise e contraponto. Estudos de Sociologia Recife, 2015, Vol. 2 n. 21.

PITCHER, M. Anne. Sobreviver à transição: o legado das antigas empresas coloniais em Moçambique. Vol. XXXVIII (168): Análise Social, 2003.

SANTOS, Dominique Vieira dos. Acerca do conceito de Representação. Revista de Teoria de História. Goiânia, v.6, n. 2. 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Campo Mourão, Revista NUPEM, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Escravos sem dono: a experiência social dos campos de trabalho em Moçambique no período socialista. São Paulo, Revista de Antropologia, USP, v. 51, n. 1, p. 201-236, São Paulo, 2008.

## **JORNAIS**

MACHEL, Samora. Presidente Samora Machel em recepção aos membros do Governo. Notícias. 30 de Dezembro de 1980, Maputo.

MARCOS, Jorge. Ungulani ba ka Khosa o interpelador da História. O país, Maputo. 03 de Ago. 2017. Disponível em: <https://opais.co.mz/ungulani-ba-ka-khosa-o-interpelador-da-historia/>. Acesso em: 24 de Jan. 2026.

REVISTA TEMPO. 390 Edição. Maputo. S/D.

## **Documentos da Frelimo e do Governo**

FRELIMO. Directivas Económicas e Sociais: Documento do 3º Congresso da Frelimo. Maputo. DTI. 1977.

FRELIMO. Estatutos e programas do IV Congresso: Defender a Pátria, vencer o subdesenvolvimento, construir o Socialismo. Maputo, 1983

MACHEL, Samora. Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder. MAPUTO. DTI. 1979

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República: Lei que aprova o Sistema Nacional da Educação. In: Boletim da República, 4/83 de 23 de Março de 1983.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República: Lei que aprova o Sistema Nacional da Educação. In: Boletim da República, 6/92 de 06 de Maio de 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura: Programa de Ensino de História da 12ª Classe. INDE. Maputo. 2010

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura; Programa de Ensino de História da 9ª Classe. INDE. Maputo, 2009.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano: Programa de Ensino da Disciplina de História- Ensino Secundário- 1º Ciclo. INDE. Maputo, 2024.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura: Programa de Ensino de História da 9ª Classe. INDE. Maputo, 1984

## **Internet**

<https://pt.ripleybelieves.com/what-languages-are-spoken-in-mozambique-1997>.

Acesso: 25 de setembro de 2025

<https://www.rainergrajek.info/aulas-de-historia-em-mocambique/>. Acesso: 25 de setembro de 2025

[http://www.cmmmaputo.gov.mz/?page\\_id=119](http://www.cmmmaputo.gov.mz/?page_id=119), acesso: 12 de outubro de 2025

<https://www.buala.org/pt/cidade/caminhar-pelas-ruas-de-maputo-e-encontrar-um-futuro-do-passado>. Acesso: 12 de outubro de 2025

<https://ieda.gov.mz/site/wp-content/uploads/2020/10/Programa-de-Historia-1o-Ciclo-ES.pdf>. Acesso: 10 de Setembro de 2025

<https://pt.scribd.com/document/830886262/Programa-de-Ensino-de-Historia-da-12-Classe>. Acesso: 10 de Setembro de 2025

<https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2022/05/Historia-12a-Classe.pdf>. Acesso: 16 de Junho de 2025

<https://www.mapz.com/export/checkout/preview/914063>. Acesso: 15 de outubro de 2025

<https://ieda.gov.mz/site/wp-content/uploads/2020/10/Programa-de-Historia-1o-Ciclo-ES.pdf>. Acesso: 15 de outubro de 2025

## FONTES

### Professores

Dinis Fernandes Mateus. **Professor de História na Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascido em 1988, entrevistado no dia 29 de outubro de 2025, Maputo.

Francisco Miambo. **Professor de História na Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascido em 1974, entrevistado no dia 22 de 2025, Maputo.

Jorge batalhão. **Professor de História na Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascido em 1980 entrevista concedida ao autor em 24 de out. 2025, Maputo.

Cláudio Mate. **Professor de História Da Escola Secundária da Polana**, nascido em 1988, entrevista concedida no dia 16 de Outubro de 2025, Maputo.

Micaela Mandlate. **Professor de História na Escola Secundária da Polana**, nascido em 1983, entrevista feita no dia 16 de Outubro de 2025, Maputo.

Paulo Cumbe. **Professor de História na Escola Secundária da Polana**, nascido em 1982, entrevista concedida ao autor em 29 de out. 2025, Maputo.

Clementino Munzine. **Professor de História da Escola Secundária Josina Machel**, nascido em 1987, entrevista concedida no dia 21 de Outubro de 2025, Maputo.

Eduarda João. **Professora de História na escola secundária Josina Machel**, nascida em 1985 em entrevista concedida ao autor em 29 de Out. 2025, Maputo.

Reginaldo Tomás. **Professor de História na Escola Secundária da Josina Machel**, nascido em 1973, entrevista concedida no dia 21 de Outubro de 2025, Maputo.

## **ALUNOS**

Eugenia Alberto Nhangumele. **Aluna da Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascida em 2005 entrevista concedida no dia 10 de Outubro de 2025, Maputo.

Francisca Tomás. **Aluna da Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascida em 2005, entrevista concedida ao autor em 13 de Out. 2025, Maputo.

Lia Dove. **Aluna da Escola Francisco Manyanga**, nascida em 2008, entrevista concedida em 11 de Out. 2025, Maputo.

Sarita Miguel. **Aluna da Escola Secundária Francisco Manyanga**, nascida em 2008, entrevista concedida no dia 09 de Outubro de 2025, Maputo.

Saugineta Mathe. **Aluna da escola Secundária Francisco Manyanga**, nascida em 2006, entrevistada no dia 07 de Outubro de 2025, Maputo.

Amida Armando, **aluna da Escola Secundária Josina Machel** nascida em 2006, entrevista concedida no dia 23 de Outubro de 2025, Maputo.

Evelina Lampião. **Aluna da Escola Secundária Josina Machel**, nascida em 2005, entrevista concedida no dia 28 de Outubro de 2025, Maputo.

João Samboco. **Aluno da escola Josina Machel**, nascido em 1979, entrevistado no dia 29 de Outubro de 2025, Maputo.

Leonor Elina Mohamed. **Aluna da Escola Secundária Josina Machel**, nascida em 2008 entrevista concedida no dia 24 de Outubro de 2025, Maputo.

Virgolino Manjenje. **Aluno da Escola Secundária Josina Machel**, nascido em 2006, entrevistado no dia 13 de Outubro de 2025, Maputo.

Albertina Baltazar. **Aluna da Escola Secundária Da Polana**, nascida em 2007 entrevistada no dia 07 de Outubro de 2025, Maputo.

Josefina Mabuie. **Aluna da Escola Secundária Da Polana**, nascida em 2006, entrevistada no dia 09 de Outubro de 2025, Maputo.

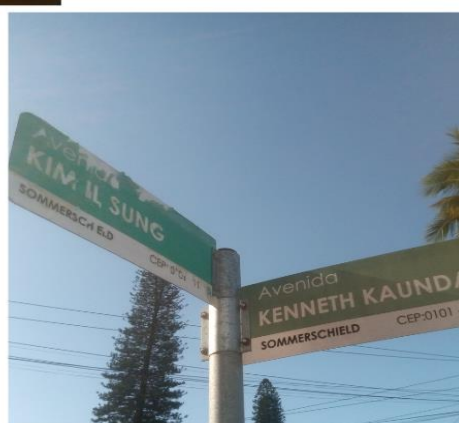
Leonilde Maida. **Aluna da Escola Secundária da Polana**, nascida 2007 entrevistada no dia 05 de outubro de 2025, Maputo.

Lercidia Mateus. **Aluna da Escola Secundária Da Polana**, nascida em 2007 entrevistada no dia 17 de Outubro de 2025, Maputo.

Zaina Abdul. **Aluna da Escola Secundária Da Polana**, entrevistada, nascida em 2006 no dia 07 de outubro de 2025, Maputo.

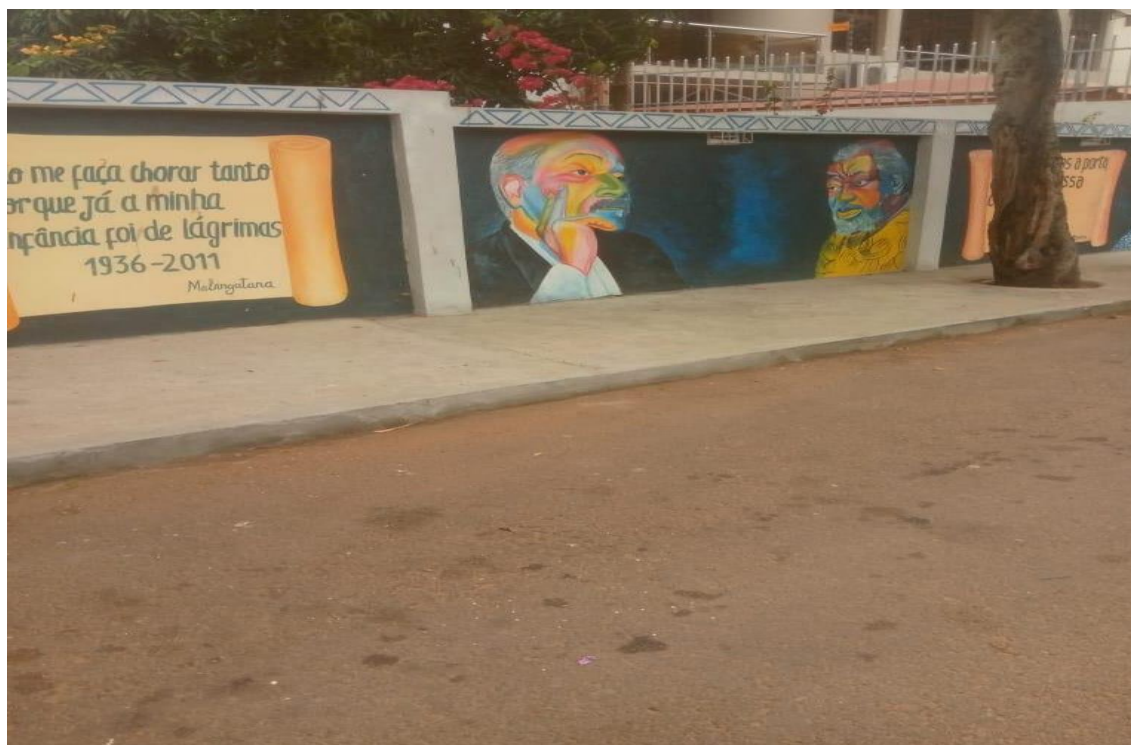
**APÊNDICES A: Fotos que representam a carga ideológica nos espaços urbanos de Maputo**







**APÊNDICES B- Fotos das atividades de campo (Escola secundária Polana, Josina Machel e Manyanga)**









**ANEXOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

Ensino de História e com base nesses achados nas fases anteriores, vamos elaborar propostas pedagógicas que integrem múltiplas perspectivas e narrativas históricas; e por último os (3) três meses serão de análise, confrontação e compilação de dados recolhidos do campo. O roteiro de questões será elaborado previamente em língua portuguesa. Depois, seguir-se-á elaboração de fichas de leituras, confrontação das informações recolhidas e a produção da síntese da pesquisa bibliográfica.

**Hipótese:**

Como hipóteses entendemos que: (i) A Representação da história de Moçambique nos materiais didáticos tende a ser parcial, destacando certos eventos e figuras históricas em detrimento de outros; (ii) há uma necessidade de revisar e diversificar o currículo de História para incluir múltiplas perspectivas e narrativas, promovendo uma compreensão mais completa e inclusiva da história de Moçambique, uma vez com o tempo novos atores surgem, sejam políticos, sociais ou culturais; (iii) a contínua prevalência da ideologia Marxista-Leninista no Ensino de História contribuiu para a formação da ideia de que a Frelimo deve ser um ator principal e perpétuo na condução dos destinos do povo moçambicano, sendo um partido da vanguarda moçambicana que derrubou o regime colonial Português, mesmo não tendo atualmente uma legitimidade/aceitação no seio do povo e usa os aparelhos ideológicos ao seu dispor para se afirmar como ator principal.

**Metodologia Proposta:**

Pela especificidade temática e dos objetivos delineados, vamos usar a história oral na realização da pesquisa de campo que ocorrerá na cidade de Maputo (onde a máquina ideológica opera-obviamente por ser a capital do país), concretamente nas escolas Secundárias Francisco Mançanga, Josina Machel e Polana cimento (as maiores e mais antigas do país). Utilizando as técnicas de recolha de dados que basear-se-ão exclusivamente, em entrevistas semiestruturadas, que serão coletadas com recurso a um gravador de voz e obedecerão a dois critérios de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, cuja entrevista será individual que provavelmente levará um (1) mês. Vamos entrevistar vinte e quatro (24) pessoas intervenientes diretos do processo, dos quais nove (9) professores de

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

história e quinze (15) alunos ambos do ensino básico, levaremos dois (2) meses nessa fase, com o propósito de perceber os insights sobre a influência da Ideologia Marxista-leninista no Ensino de História, e usaremos a análise comparativa na base de estudos e pesquisas que abordem diferentes metodologia de Ensino de História e com base nesses achados nas fases anteriores, vamos elaborar propostas pedagógicas que integrem múltiplas perspectivas e narrativas históricas; e por último os (3) três meses serão de análise, confrontação e compilação de dados recolhidos do campo. O roteiro de questões será elaborado previamente em língua portuguesa.

**Critério de Inclusão:**

Com vistas a assegurar a relevância dos dados, a conformidade ética e a coerência metodológica da pesquisa sobre a influência da ideologia Marxista-Leninista no ensino de História, foram definidos critérios específicos de inclusão e exclusão para os participantes e professores e alunos vinculados às Escolas Secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana, todas localizadas na cidade de Maputo. Começando pelos Professores quanto aos critérios de inclusão: Serão considerados elegíveis para participação na pesquisa os professores participantes na pesquisa que lecionam a disciplina de História em uma das três escolas selecionadas; Estar formalmente vinculados à instituição durante o período da coleta de dados; Demonstrar disponibilidade para participar de entrevistas individuais e autorizar o uso de gravador de voz; Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exigência ética. Quanto aos alunos, será também critério de inclusão alunos participantes que estão regularmente matriculados no ensino básico e cursando a disciplina de História e tendo vínculo ativo com uma das escolas selecionadas; Manifestar interesse voluntário e disponibilidade para participar de entrevistas individuais; Apresentar autorização formal dos responsáveis legais, quando necessário, mediante assinatura do termo de consentimento conforme apresentamos nos anexos o respectivo formulário TCLE para menores.

**Critério de Exclusão:**

Quanto a exclusão, não farão parte todos os Professores que não atuam como

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

docentes da disciplina de História; Não estejam vinculados às escolas indicadas ou estejam fora da instituição durante o período de coleta; Não apresentem disponibilidade ou recusem tanto a gravação das entrevistas como não obtenção da autorização formal para participação, diante disso, os alunos que não estejam matriculados na disciplina de História ou não possuam vínculo ativo com as instituições selecionadas; Não apresentem disponibilidade durante o período estipulado; Recusem a participação voluntária ou não obtenham autorização formal de seus responsáveis legais serão e também excluídos do processo.

**Metodologia de Análise de Dados:**

Depois da recolha de dados, seguir-se-á elaboração de fichas de leituras, confrontação das informações recolhidas e a produção da síntese da pesquisa bibliográfica.

**Desfecho Primário:**

Ciente dos riscos que os entrevistados incorrem vamos disponibilizar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para garantir que os participantes estejam plenamente cientes e consentem participar ou parar em qualquer momento durante a entrevista e respondendo as perguntas que as acha confortáveis, e será oferecido apoio psicológico aos participantes que sentirem desconforto emocional ou estresse durante ou após a entrevista bem como garantia de anonimato nessa pesquisa.

**Desfecho Secundário:**

Embora esta pesquisa não envolva intervenções clínicas, reconhece-se a possibilidade de riscos indiretos aos participantes, principalmente em virtude da natureza ideológica e histórica dos temas abordados, bem como da exposição individual por meio de entrevistas gravadas. Dentre os possíveis riscos estão: constrangimento pessoal, desconforto emocional, exposição de opiniões sensíveis, e receio de interpretação equivocada dos relatos. Dessa forma, serão adotadas ações concretas e sistemáticas para prevenção e minimização de tais riscos, conforme descrito abaixo quanto as Medidas de Proteção Preventiva, haverá esclarecimentos prévios dos objetivos da pesquisa, seus procedimentos, temas

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

sensíveis e direitos dos participantes, de forma clara e acessível; Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos professores e autorização formal dos responsáveis legais no caso dos alunos menores de idade Anonimização rigorosa dos dados: os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma fase da pesquisa, sendo substituídos por códigos ou pseudônimos; Realização das entrevistas em ambiente seguro, reservado e previamente acordado, respeitando o conforto e a privacidade de cada entrevistado; e quanto a Liberdade de participação: todos os indivíduos poderão recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificar e sem prejuízo de qualquer ordem e Armazenamento seguro dos registros de voz, que serão protegidos por senha e utilizados apenas pelo pesquisador responsável. De ponto de vista de plano de contingência em caso de ocorrência de risco como em situações de desconforto emocional ou sofrimento psíquico, o participante será encaminhado, com seu consentimento, ao serviço de apoio psicológico disponível na escola e na rede pública de saúde mais próxima dessas escolas; Caso haja conflito ou reclamação relacionada à pesquisa, o Comitê de Ética (CEP) será imediatamente informado, e a coleta será suspensa até a resolução da situação; Se algum conteúdo surgir durante a entrevista que exponha o participante a risco social ou jurídico, a gravação será imediatamente interrompida e descartada, mantendo-se o sigilo total da informação. Estas ações refletem o compromisso ético da pesquisa com os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, conforme diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016. O projeto visa garantir que todos os participantes sejam respeitados, protegidos e devidamente informados em todas as etapas da investigação.

Tamanho da Amostra: 24

Data do Primeiro Recrutamento: 01/09/2025

**Objetivo da Pesquisa:**

Informações retiradas do arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2507071.pdf, datado de 14 de julho de 2025.

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

**Objetivo Primário:**

O objetivo deste trabalho é analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a Metodologia do ensino de História em Moçambique.

**Objetivo Secundário:**

Entender como a História de Moçambique pós independência é representada nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas; avaliar os impactos dessa representação na formação da Identidade nacional e na consciência histórica dos alunos ao longo do tempo. Sugerir abordagens pedagógicas que possam oferecer uma visão mais equilibrada e inclusiva da história de Moçambique.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Informações retiradas do arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2507071.pdf, datado de 14 de julho de 2025.

**Riscos:**

apesar de garantia de confidencialidade e de entrevista informado, as entrevistas encorrem os riscos como-

**Riscos Psicológicos:**Desconforto Emocional: Os participantes podem sentir desconforto emocional ao discutir temas sensíveis ou controversos relacionados à ideologia marxista-leninista e à história política de Moçambique.**Estresse:** A participação na entrevista pode causar estresse, especialmente se os participantes tiverem experiências pessoais ou familiares ligadas ao tema da pesquisa.**Riscos Sociais:**Estigma Social: Participantes podem enfrentar estigma ou preconceito por parte da comunidade ou de colegas se souberem que estão participando de uma pesquisa sobre um tema politicamente carregado.**Repercussões na Comunidade:** Pode haver repercussões sociais negativas se os dados das entrevistas não forem mantidos em sigilo absoluto, levando a possíveis conflitos dentro da comunidade.**Riscos Legais:**Implicações Legais: Dependendo do conteúdo das entrevistas, há um risco de implicações legais, especialmente se forem discutidos eventos ou opiniões que possam ser considerados sensíveis ou subversivos pelas autoridades.

**Benefícios:**

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

Esse trabalho acreditamos que vai fornecer informações valiosas para a revisão do currículo escolar, promovendo uma abordagem mais equilibrada e inclusiva da história de Moçambique; Auxiliar na elaboração de materiais didáticos que refletem a diversidade de vozes e experiências históricas do país; Ajudar a construir uma identidade nacional mais inclusiva e pluralista, ao reconhecer e valorizar as múltiplas narrativas que compõem a história de Moçambique; Contribuir para a formação de uma consciência histórica mais crítica e informada entre os alunos; instigar debates públicos e políticas educacionais, fornecendo evidências sobre a necessidade de mudança e atualização no ensino de história; Pode ser uma plataforma de diálogo e a reconciliação ao abordar aspectos controversos e sensíveis da história moçambicana.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de mestrado em análise se propõe a discutir como a ideologia Marxista-Leninista é trabalhada nas aulas de história em três escolas na cidade de Maputo, Moçambique. Para tanto, o pesquisador pretende, além de realizar uma revisão bibliográfica, entrevistar 24 pessoas: 9 professores de história (3 em cada uma das escolas) e 15 alunos do ensino básico (5 em cada escola). A nova data para recrutamento, segundo o cronograma, está prevista para se iniciar no dia 24 de agosto de 2025 e a coleta de dados agora está prevista para ter início no dia 1º de setembro de 2025 e se encerrar no dia 1º de outubro do mesmo ano.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentos anexados pelo pesquisador e analisados para elaboração do presente parecer:

- Informações básicas do Projeto, gerado pela Plataforma Brasil, no arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2507071.pdf, datado de 14 de julho de 2025;
- Uma carta com os encaminhamentos do pesquisador responsável, em resposta ao parecer anterior, no arquivo CARTA\_ENCAMINHAMENTO.pdf, datado de 14 de julho de 2025;
- folha de rosto com as assinaturas exigidas, no arquivo folha\_rosto.pdf, datado de 03 de março de 2025;

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.825.719

- projeto de pesquisa com metodologia e cronograma, no arquivo projeto\_gersonmassingue.docx, datado de 14 de maio de 2025;
- Termo de compromisso assinado pelo pesquisador e por seu orientador, no arquivo Termo\_Compromisso.pdf, datado de 30 de abril de 2025;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes professores, no arquivo TCLE\_professores.doc, datado de 09 de julho de 2025;
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os participantes estudantes, menores de idade, no arquivo TALE\_Alunos.doc, datado de 09 de julho de 2025;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes responsáveis pelos estudantes menores de idade, no arquivo TCLE\_responsaveis.docx, datado de 09 de julho de 2025;
- Dois instrumentos de coleta de dados, com os questionários semiestruturados, ambos no arquivo Roteiro\_Questionario.docx, datado de 26 de abril de 2025;
- Termo de Anuência ou Autorização para execução de pesquisa nas três Instituições previstas no projeto de pesquisa, no arquivo \_.pdf, datado de 21 de março de 2025.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador responsável atendeu às pendências de parecer anterior e, portanto, o projeto de pesquisa não encontra mais óbices éticos e pode ter início às coletas de dados com participantes humanos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes.

Atenção para a Resolução CNS nº466/12, o pesquisador responsável deve:

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG**



Continuação do Parecer: 7.825.719

assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa e; para a Resolução 510/16 Art 17º VI - que dispõe sobre a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para fevereiro de 2026.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2507071.pdf	14/07/2025 09:49:07		Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO.pdf	14/07/2025 09:48:22	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos.doc	09/07/2025 15:11:57	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.docx	09/07/2025 15:10:52	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.doc	09/07/2025 15:00:57	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_gersonmassingue.docx	14/05/2025 14:05:34	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso.pdf	30/04/2025 09:32:55	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario.docx	26/04/2025 15:09:42	GERSON ZACARIAS MASSINGUE	Aceito

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
GOIÁS - UFG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História

**Pesquisador:** GERSON ZACARIAS MASSINGUE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88825425.1.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de História

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.825.719

**Apresentação do Projeto:**

Informações retiradas do arquivo PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2507071.pdf, datado de 14 de julho de 2025.

**Desenho:**

Pela especificidade temática e dos objetivos delineados, vamos usar a história oral na realização da pesquisa de campo que ocorrerá na cidade de Maputo, concretamente nas escolas Secundárias Francisco Manyanga, Josina Machel e Polana (as maiores e mais antigas do país). Utilizando as técnicas de recolha de dados que basear-se-ão exclusivamente, em entrevistas semiestruturadas, que serão coletadas com recurso a um gravador de voz e obedecerão a dois critérios de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, cuja entrevista será individual que provavelmente levará um (1) mês. Vamos entrevistar vinte e quatro (24) pessoas intervenientes diretos do processo, dos quais nove (9) professores de história e quinze (15) alunos ambos do ensino básico, levaremos dois (2) meses nessa fase, com o propósito de perceber os insights sobre a influência da Ideologia Marxista-leninista no Ensino de História, e usaremos a análise comparativa na base de estudos e pesquisas que abordem diferentes metodologia de

**Endereço:** Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1  
**Bairro** Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município** GOIANIA  
**Telefone** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-** cep.prpi@ufg.br

### **Roteiro de Perguntas para Entrevista aos alunos**

Saudações Prezado! Eu sou Gerson Zacarias Massingue, estudante de história no PPGH/UFG no Brasil. Antes de começarmos, gostaria de agradecer sinceramente por sua disponibilidade em participar desta entrevista, que tem como recolher opiniões sobre à influência da ideologia Marxista-Leninista no ensino de História em Moçambique, inserida na temática "A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-Leninista no Ensino de História", do trabalho de dissertação para obtenção do grau de Mestre em História, por isso, sua contribuição é essencial para compreendermos de maneira mais aprofundada a representação da história no contexto educacional moçambicano, especialmente no que se refere à influência da ideologia Marxista-Leninista no ensino de História.

O objetivo desta entrevista é explorar percepções, experiências e impactos dessa abordagem na formação histórica dos estudantes, bem como identificar aspectos que possam enriquecer a análise crítica sobre o tema. Acreditamos que sua participação trará reflexões valiosas para a pesquisa.

Gostaria de reforçar que todas as suas respostas serão mantidas em sigilo e anonimato, garantindo total confidencialidade dos dados coletados. Seu nome ou qualquer outra informação que possa identificá-lo(a) não será divulgado(a) em nenhum momento, e as perguntas que acharem que são desconfortáveis pode ter liberdade de não responde-las e também, pode suspender a entrevista a qualquer momento.

Além disso, para melhor registro e análise dos dados, solicitamos sua autorização para a gravação desta entrevista. O áudio será utilizado exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG). Caso não concorde com a gravação, a entrevista poderá ser conduzida apenas por meio de anotações.

**I Seção: Dados Demográficos**

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu gênero?
3. Qual é o seu nível de escolaridade?
4. Qual é a sua profissão?

**II Seção: Conhecimento sobre História e Ideologia**

1. Como você definiria a ideologia marxista?
2. Você acredita que a ideologia marxista influencia o ensino de história em Moçambique? Porquê?
3. Quais são os principais eventos históricos de Moçambique que você aprendeu na escola?
4. Como esses eventos foram apresentados em termos de ideologia e política?
5. Até que ponto a forma como a História foi/é ensinada contribuiu para a perpetuação da Frelimo no poder?

**III Seção: Sugestões e Recomendações**

1. Quais mudanças você sugeriria para melhorar o ensino de história em Moçambique?
2. Como você acha que os professores podem abordar a ideologia de maneira crítica e equilibrada nas aulas de história?
3. Você tem alguma outra sugestão ou comentário sobre o ensino de história em Moçambique?



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Meu nome é **Gerson Zacarias Massingue**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Didática de História, Educação História e Ideologias. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail via e-mail [gersonmassingue@discente.ufg.br](mailto:gersonmassingue@discente.ufg.br) e, através do seguinte contato telefônico: (+258) 871077111, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a forma como a História é estudada em Moçambique. Você será entrevistado (a) na base de perguntas semiestruturadas, que serão coletadas com recurso a um gravador de voz, cuja entrevista será individual e para isso deverá reservar um período de 10 a 20 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Apesar de garantia de confidencialidade e de entrevista informado, as entrevistas incorrem os riscos como Riscos Psicológicos, Desconforto Emocional, estresse e riscos sociais e cansaço ao longo da entrevista, devido a temática que iremos tratar. Mas apesar dos riscos que mencionei não podemos perder de vista os benefícios que essa pesquisa pode trazer com a sua participação como: fornecimento de informações valiosas que podem culminar com a revisão do currículo escolar, promovendo uma abordagem mais equilibrada e inclusiva da história de

1

Programa de Pós-Graduação em História  
 UFG - Universidade Federal de Goiás  
 CNPJ: 01567601/0001-43  
 Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
 CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
 Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



Moçambique; Auxiliar na elaboração de materiais didáticos que refletem a diversidade de vozes e experiências históricas do país; Ajudar a construir uma identidade nacional mais inclusiva e pluralista, ao reconhecer e valorizar as múltiplas narrativas que compõem a história de Moçambique e; instigar debates públicos e políticas educacionais, fornecendo evidências sobre a necessidade de mudança e atualização no ensino de história. Dai, oferecemos garantias do participante consentir a participar ou parar em qualquer momento durante a entrevista e respondendo as perguntas que as achar confortáveis, e será oferecido apoio psicológico ao participante de uma equipe de psicólogos que apoia esse trabalho em caso de se sentirem desconforto emocional ou estresse durante ou após a entrevista bem como garantia de anonimato nessa pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
(                    ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
(                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
(                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

2

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



(                    ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

(                    ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
(                    ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado intitulada *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável **Gerson Zacarias Massingue** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

3

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](https://www.instagram.com/poshistoriaufg)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

---

(Assinatura de testemunha)

---

(Assinatura de testemunha)

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](https://www.instagram.com/poshistoriaufg)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Meu nome é **Gerson Zacarias Massingue**, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Didática de História, Educação História e Ideologias. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [gersonmassingue@discente.ufg.br](mailto:gersonmassingue@discente.ufg.br) e, através do seguinte contato telefônico: (+258) 871077111, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a forma como a História é estudada em Moçambique. Você será entrevistado (a) na base de perguntas semiestruturadas, que serão coletadas com recurso a um gravador de voz, cuja entrevista será individual e para isso deverá reservar um período de 10 a 20 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Apesar de garantia de

1

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](https://www.instagram.com/poshistoriaufg)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



confidencialidade e de entrevista informado, as entrevistas incorrem os riscos como Riscos Psicológicos, Desconforto Emocional, estresse e riscos sociais devido a temática que iremos tratar. Mas apesar dos riscos que mencionei não podemos perder de vista os benefícios que essa pesquisa pode trazer com a sua participação como: fornecimento de informações valiosas que podem culminar com a revisão do currículo escolar, promovendo uma abordagem mais equilibrada e inclusiva da história de Moçambique; Auxiliar na elaboração de materiais didáticos que refletem a diversidade de vozes e experiências históricas do país; Ajudar a construir uma identidade nacional mais inclusiva e pluralista, ao reconhecer e valorizar as múltiplas narrativas que compõem a história de Moçambique e; instigar debates públicos e políticas educacionais, fornecendo evidências sobre a necessidade de mudança e atualização no ensino de história. Dai, oferecemos garantias do participante consentir a participar ou parar em qualquer momento durante a entrevista e respondendo as perguntas que as achar confortáveis, e será oferecido apoio psicológico ao participante de uma equipe de psicólogos que apoia esse trabalho em caso de se sentirem desconforto emocional ou estresse durante ou após a entrevista bem como garantia de anonimato nessa pesquisa

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador (somente para casos em que for necessário)

- (                    ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
(                    ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
(                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

2

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](https://www.instagram.com/poshistoriaufg)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(            ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(            ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(            ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

(            ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

### 1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Informo ter .....anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido pelo pesquisador responsável **Gerson Zacarias Massingue** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Maputo,..... de ..... de 2025

3

---

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](https://www.instagram.com/poshistoriaufg)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

---

(Assinatura de testemunha)

---

(Assinatura de testemunha)

---

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)

### **Roteiro de Perguntas para Entrevista aos professores**

Saudações Prezado! Eu sou Gerson Zacarias Massingue, estudante de história no PPGH/UFG no Brasil. Antes de começarmos, gostaria de agradecer sinceramente por sua disponibilidade em participar desta entrevista, que tem como recolher opiniões sobre à influência da ideologia Marxista-Leninista no ensino de História em Moçambique, inserida na temática “a Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-Leninista no Ensino de História”, do trabalho de dissertação para obtenção do grau de Mestre em História, por isso, sua contribuição é essencial para compreendermos de maneira mais aprofundada a representação da história no contexto educacional moçambicano, especialmente no que se refere à influência da ideologia Marxista-Leninista no ensino de História.

O objetivo desta entrevista é explorar percepções, experiências e impactos dessa abordagem na formação histórica dos estudantes, bem como identificar aspectos que possam enriquecer a análise crítica sobre o tema. Acreditamos que sua participação trará reflexões valiosas para a pesquisa.

Gostaria de reforçar que todas as suas respostas serão mantidas em sigilo e anonimato, garantindo total confidencialidade dos dados coletados. Seu nome ou qualquer outra informação que possa identificá-lo(a) não será divulgado(a) em nenhum momento e, as perguntas que acharem que são desconfortáveis pode ter liberdade de não responde-las e também, pode suspender a entrevista a qualquer momento.

Além disso, para melhor registro e análise dos dados, solicitamos sua autorização para a gravação desta entrevista. O áudio será utilizado exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG). Caso não concorde com a gravação, a entrevista poderá ser conduzida apenas por meio de anotações.

**I Seção: Dados Demográficos**

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu gênero?
3. Qual é o seu nível de escolaridade?
4. Qual é a sua profissão?

**II Seção: Ensino de História em Moçambique**

1. Pode avaliar a forma como o ensino de história em Moçambique é abordado?
2. Você acha que o currículo de história é imparcial ou tende a favorecer uma determinada ideologia? Pode Explicar?
3. Quais são os principais desafios que os professores enfrentam ao ensinar história em Moçambique?
4. Como você acha que a história de Moçambique deveria ser ensinada para promover uma compreensão mais crítica e abrangente?

**III Seção: Impacto da Ideologia no Ensino**

1. Você acredita que a ideologia marxista no ensino de história afeta a formação da identidade nacional em Moçambique? De que maneira?
2. Como a representação da história influenciou sua percepção sobre a política e a sociedade moçambicana?
3. Você acha que é importante incluir múltiplas perspectivas históricas no currículo escolar? Porquê?

**IV Seção: Sugestões e Recomendações**

1. Quais mudanças você sugeriria para melhorar o ensino de história em Moçambique?
2. Como você acha que os professores podem abordar a ideologia de maneira crítica e equilibrada nas aulas de história?
3. Você tem alguma outra sugestão ou comentário sobre o ensino de história em Moçambique?

**Fim**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por ....., está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Meu nome é **Gerson Zacarias Massingue** sou o pesquisador responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Didática de História, Educação História e Ideologias. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir na participação do menos sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [geronmassingue@discente.ufg.br](mailto:geronmassingue@discente.ufg.br) ou através de contato telefônico para o número: (+258) 871077111, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a forma como a História é estudada em Moçambique. A

1

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01.567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Caso o menor se sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubricue no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

(            ) Permito a identificação do (a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

(            ) Não permito a identificação do (a) menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Eu ....., abaixo assinado, autorizo ....., a participar do projeto intitulado *A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável **Gerson Zacarias Massingue** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu

2

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01.567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA "STRICTO SENSU"



consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Maputo, ..... de ..... de 2025

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

---

(Assinatura de testemunha)

---

(Assinatura de testemunha)

Programa de Pós-Graduação em História  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
CNPJ: 01.567601/0001-43  
Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio de Humanidades I  
CEP 74690-900 Goiânia - Goiás - Brasil.  
Fone: +55 (62) 3521.1013  
[ppgh.historia@ufg.br](mailto:ppgh.historia@ufg.br)  
[@poshistoriaufg](#)

Gerson Zacarias Massingue  
Bairro do Jardim, Q. 33, Casa 54  
Cidade de Maputo  
Email: [gersonmassingue@ufg.br](mailto:gersonmassingue@ufg.br)

**ASSUNTO:** Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

A Direção da Escola Secundária Polana  
Cimento

Prezado(a) Diretor(a),

Venho por meio deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa intitulada "**A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História**", que tem por objetivo geral analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a Metodologia do ensino de História em Moçambique. Os dados obtidos serão de total sigilo e serão utilizados apenas para fins de elaboração da Dissertação em História, a ser defendida na Faculdade de História/PPGH-UFG (Universidade Federal de Goiás), como parte da culminação do curso. A vossa contribuição nessa pesquisa será uma forma de instigar debates sobre a melhoria no campo do ensino de História em Moçambique, portanto será envolvido na vossa instituição cinco (5) alunos e três (3) professores de História, e o produto final dessa pesquisa será disponibilizado na vossa instituição.

Certo de contar com vossa atenção e com seu valioso apoio, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Maputo cidade, 04 de Março de 2025



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

CONSELHO DOS SERVIÇOS DE REPRESENTAÇÃO DO ESTADO  
SERVIÇO DE ASSUNTOS SOCIAIS DA CIDADE  
DIRECÇÃO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO JUVENTUDE E TECNOLOGIA DO KAMPFUMU  
Escola Secundária Josina Machel

Av. Patrice Lumumba n.º 68, CP 219, Telef. 324075, 325719, Fax: 304490, email: esjtmmaputo@yahoo.com

N/RP/154SESJM/10.2/2025

Maputo 7 de Março de 2025

Ao Senhor Gerson  
Zacarias Massingue  
Maputo

*Assunto: Comunicação de despacho*

Em resposta a sua carta com o n.º de Ref / do dia 4 de Março de 2025, na qual solicita autorização de realizar uma pesquisa intitulada A Representação da História em Mocambique, comunica-se o despacho do Exmo Senhor Director da Escola cujo teor é seguinte:

Visto

Autorizo, directora Sofia para dar suporte

Ass: Orlando José Dima

Maputo, 6/03/2025

Cordiais Saudações.

Gerson Zacarias Messingue

Bairro do Jardim, Q.33, Casa 54-  
Cidade de Maputo  
Email: [gersonzaccariasmessingue@ufo.br](mailto:gersonzaccariasmessingue@ufo.br)

**ASSUNTO:** Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa

À Direção da Escola Secundária  
Francisco Manyanga

Prezado(a) Diretor(a),

Venho por meio deste solicitar autorização para realizar uma pesquisa intitulada "A Representação da História em Moçambique: Uma análise crítica da ideologia Marxista-leninista no Ensino de História", que tem por objetivo geral analisar como a Ideologia Marxista-leninista influencia o currículo e a Metodologia do ensino de História em Moçambique. Os dados obtidos serão de total sigilo e serão utilizados apenas para fins de elaboração da Dissertação em História, a ser defendida na Faculdade de História/PPGH-UFG (Universidade Federal de Goiás), como parte da culminação do curso. A vossa contribuição nessa pesquisa será uma forma de instigar debates sobre a melhoria no campo do ensino de História em Moçambique, portanto será envolvido na vossa instituição cinco (5) alunos e três (3) professores de História, e o produto final dessa pesquisa será disponibilizado na vossa instituição.

Certo de contar com vossa atenção e com seu valioso apoio, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Maputo cidade, 04 de Março de 2025