



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DAVID RODRIGUES DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA DAS INDEPENDÊNCIAS
AFRICANAS: A MISSÃO SUÍÇA E A LUTA DE
LIBERTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARÇO - 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

DAVID RODRIGUES DA SILVA

**ENSINO DE HISTÓRIA DAS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS: A MISSÃO
SUÍÇA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE**

RIO DE JANEIRO
2023

**“ENSINO DE HISTÓRIA DAS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS: A
MISSÃO SUÍÇA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE”**

DAVID RODRIGUES DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História da Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e
Souza

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia
Teixeira Santos

RIO DE JANEIRO

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Mônica Lima e Souza (ProfHistória/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira Santos (ProfHistória/UNIFESP - Guarulhos)

Prof.Dr. Gustavo Pinto de Sousa ((ProfHistória/UFRJ)

Prof.Dr. Nuno de Pinho Falcão (UNILAB – Campus dos Malês)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha companheira Alline Rayne, aos meus filhos Larissa Vitória e David Lucas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder esta bênção de fazer o Mestrado em uma das melhores instituições de ensino do país. Fui o primeiro membro de minha família a concluir um curso universitário, a me tornar servidor público e agora, o primeiro de minha família a se tornar mestre. Por isso minha alegria é enorme. Também gostaria de agradecer a meus pais Paulo Roberto e Maria de Fátima por todo incentivo durante a minha trajetória de vida. Vocês são essenciais em minha vida. Obrigado por me mostrarem o caminho e me ajudarem a superar todas as dificuldades.

Agradeço à minha esposa Alline Rayne, sem sua ajuda esse texto não seria possível, omestrado não seria possível e ser pai e estudante não seria possível. Obrigado por todo o seu apoio e dedicação à nossa família.

Agradeço à minha orientadora Mônica Lima, por seu compromisso com a educação e com estudantes trabalhadores. Muito obrigado por acreditar em mim. Sou grato pelas suas preciosas orientações e pelos conselhos magníficos na elaboração deste trabalho acadêmico.

Agradeço à professora Patrícia Santos, que foi minha coorientadora, contribuiu com preciosas informações específicas dentro do meu tema e me encheu de entusiasmo ao estudar um tema que me inspira muito. Serei eternamente grato pelas orientações que me forneceu para a elaboração deste trabalho.

Agradeço ao professor Gustavo Sousa por participar de minha defesa de qualificação do mestrado e contribuir com informações importantes para finalização desta dissertação.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos durante os dois anos do mestrado. Vocês não imaginam o quanto esta bolsa é importante para somar nas nossas despesas e possibilitar ao professor não se encher de horas-extras.

Agradeço também às políticas públicas de ação afirmativa implantadas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que possibilitou minha entrada nesta digníssima instituição de onde tenho muito orgulho de ter estudado e me formado como mestre em ensino de história.

RESUMO

A Lei 10.639/2003 foi fundamental para repensarmos o currículo de História na Educação Básica e esta medida legal passou a ter as orientações mais detalhadas após a aprovação do Parecer do CNE, em 17 de julho de 2004, o qual obrigou os estabelecimentos de ensino a ministrarem aulas sobre história da África, da cultura afro-brasileira e do negro no Brasil. Esta dissertação pretende contribuir para a implementação da lei. Assim, abordamos o tema da independência da África, levando em consideração a atuação da Missão Suíça em Moçambique. Em nossa proposta pedagógica, sugerimos três estratégias que podem ser aplicadas em turmas de nono ano do Ensino Fundamental. Nossa estratégia busca ministrar o conteúdo de maneira lúdica, utilizando-se de jogos de mesa de História.

Palavras-chave: Ensino de História - Lei 10.639/2003 - Ensino de História da África - Luta de libertação de Moçambique - Missão Suíça - Proposta pedagógica para História da África.

ABSTRACT

Law 10.639/2003 was fundamental in rethinking History curriculum in basic education, and it started to have more detailed guidelines after the approval of the CNE report on July 17, 2004, in which it obliged schools to teach classes about Black people in Brazil and the history of Africa. This dissertation intends to contribute to the implementation of the law. Thus, we approach the theme of African independence, taking into consideration the work of the Swiss Mission in Mozambique. In our pedagogical proposal, we suggest three strategies that can be applied in ninth grade of elementary school. Our strategy seeks to present the content in a playful way by using history-themed board games.

Keywords: Law 10.639/2003 - Teaching African History- Mozambique liberation struggle- Swiss Mission- Pedagogical proposal of the History of Africa.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Expansão das Missões Católicas, 1930-1937	57
Quadro 2 - Aumento do número de escolas rudimentares, 1930-1937	58
Quadro 3 - Aumento de missões religiosas, 1945-1961	58
Quadro 4 - Aproveitamento nas escolas rudimentares das Missões Católicas e outras (Missões Protestantes e escolas oficiais)	59

LISTA DE ABREVIAÇÕES

Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Movimento Negro Unificado (MNU)
Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)
Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE)

SUMÁRIO

Capítulo 01: Uma análise do Currículo de História considerando a importância da Lei 10.639 e do parecer 17/06/2004 para o Ensino de História.	12
1.1 Uma introdução à temática	12
1.2 Uma análise das dissertações do PROFHISTÓRIA sobre a lei 10.639/2003 e o Parecer 17/06/2004 e sua relação com o currículo de História	14
1.3 Minha experiência profissional e acadêmica com a aplicação da Lei 10.639/2003	34
Capítulo 02: As Missões Cristãs e a expansão colonial portuguesa	37
2.1 O trabalho missionário da Missão Suíça	37
2.2 Um breve panorama da Expansão Colonial Portuguesa na África	41
Capítulo 03: Os primeiros missionários suíços: a construção do espaço da Missão e das relações sociais	45
3.1 A metodologia da Missão Suíça: as descrições e ensino escolar	48
3.2 A relação do Estado Colonial Português com as missões cristãs em Moçambique	51
3.3 As formas de descrições de Junod	62
Capítulo 04: Trajetórias individuais – Da Missão à Nação.	68
4.1 Trajetórias de Vida: Zedequias Ngot Manganhela, Bento Sitói e Angelina Macavi.	69
4.2 Trajetórias de Vida: Chinguane Marcos Mabote, Lina Magaia e Eduardo Chivambo Mondlane.	74
Capítulo 05: Proposição Didática	82
5.1 Estratégias Pedagógicas para o ensino de História das independências africanas: A Missão Suíça e a luta de Libertação em Moçambique.	
5.2 Estratégias Pedagógicas Específicas.	83
Considerações Finais	119
Referências Bibliográficas	123
Anexos	129

CAPÍTULO 01: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA CONSIDERANDO A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639 E DO PARECER 17/06/2004 NO ENSINO DE HISTÓRIA.

1.1. UMA BREVE INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

Este capítulo inicial tem o objetivo de analisar o currículo como um espaço de disputa de poder. Na verdade, nosso foco é o ensino de história tendo como base o currículo da disciplina que foi elaborado pelo Estado Brasileiro e que passou por diversas mudanças, mas manteve-se essencialmente eurocêntrico.

Para tal, utilizamos alguns artigos das disciplinas que cursamos no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) como referenciais teóricos. Também realizamos uma seleta pesquisa no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, para ver o que meus colegas já escreveram sobre a importância da Lei 10.639 e seus desdobramentos a partir de 2003. Após a leitura atenta destes trabalhos, chegamos a algumas conclusões em relação ao alcance desta lei. Gostaríamos de salientar que foi muito aprazível analisar as dissertações de meus colegas mestrandos. Tive muitas contribuições para elaborar aulas de História com a temática africana e de atuações dos negros no Brasil. O sensacional do PROFHISTÓRIA é permitir esse diálogo de professores que estão atuando em sala de aula com a academia, fornecendo-nos ideias concretas que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Felicito aos colegas pelas excelentes contribuições nesta nossa dissertação. Mais à frente analisaremos essas dissertações e destacaremos as contribuições de cada um desses colegas para elaboração de aulas de História sobre a temática da Lei 10.639.

Iniciaremos o texto falando do currículo como uma construção da elite intelectual do Brasil que definia o que a sociedade deveria estudar. Os primeiros currículos são marcados pelo eurocentrismo e pelo silêncio em relação às populações indígenas e negras do período.

Depois deste momento de discussão, falaremos sobre a importância da Lei 10.639/2003 e do parecer 17/06/2004 para que se alcance um ensino de história mais democrático que garanta ao aluno ter acesso à História da África e dos afrodescendentes no Brasil.

A Lei 10.639/2003 diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1oO conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2oOs conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.¹

Desta forma, houve o processo de incluir no ensino de História conteúdos sobre a África e os africanos e falar da luta dos negros no Brasil, da cultura e da formação da sociedade nacional; resgatando a contribuição do povo negro nas diversas áreas sociais da História do Brasil.

Ao longo do texto, falamos sobre nossa experiência acadêmica durante os primeiros anos de promulgação desta lei e como fomos privilegiados em estudar temas referentes a História da África e dos negros no Brasil.

Também daremos destaque às contribuições dos meus colegas professores do PROFHISTÓRIA que abordam a importância da Lei 10.639/03. Cada um deles demonstrou em seu trabalho como implementar a Lei de forma objetiva e ao alcance de todos os professores. Por exemplo, existe uma lista de vídeos que podem ser passados para os alunos para depois promover debates sobre eles. Também temos referenciais de jornais e charges que podem ser usados nas aulas com abordagens da temática africana e dos afrodescendentes do Brasil. Mais à frente detalharemos essas possibilidades.

Vale salientar que a Lei deixa de ser uma legislação em separado e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil. É importante destacar também que a Lei se tornou um artigo da LDB, portanto, faz parte do currículo da Educação Básica Brasileira.

Enfim, ao longo do texto falaremos sobre as possibilidades de usar a Lei no ensino de História em sala de aula. Cito as contribuições de meus colegas do PROFHISTÓRIA como referências para produzir este trabalho acadêmico, visto que eles possuem um tema semelhante ao meu, a fim de cumprirmos as exigências da Lei.

¹ - Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 de set. 2020.

1.2. UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA SOBRE A LEI 10.639/2003 E DO PARECER 17/06/2004 E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

Iniciamos nossa pesquisa no banco de teses do Mestrado Profissional em ensino de História para ver o que os autores escreveram sobre o avanço da Lei 10.639/03 e os desdobramentos da RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Foi muito agradável ler os trabalhos de meus companheiros do PROFHISTÓRIA que escreveram em 2016, em sua maioria, e nos forneceu um panorama de como enxergavam a aplicação desta Resolução naquele momento, onde já havia se passado mais de 10 anos de implantação da nova temática.

Analisamos a obra de seis mestrandos do PROFHISTÓRIA, que escreveram sobre temas ligados a Lei supracitada, que aborda a temática africana e dos afrodescendentes. Assim, percebemos na leitura de cada trabalho o empenho dos profissionais em discutir a Lei e mais do que isso, criar métodos para desenvolver essa prática em sala de aula.

O primeiro autor que gostaria de citar é Bruno Santos², colega do Programa de Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que trouxe uma contribuição muito importante sobre a Lei 10.639 e a Resolução No 1 de 2004. Ele adotou a hipótese de que a referida lei não incrementou a inserção da questão racial nos manuais escolares. A principal fonte de elaboração dessas suas hipóteses é a observação de que a questão racial e o racismo no Brasil não ocuparam o espaço de destaque que merecem no ambiente escolar, tendo em vista a urgência exigida pela conjuntura de risco de retrocessos políticos e sociais – como discursos ostensivos que reproduzem ideias concernentes ao nacionalismo e ao darwinismo social do século XIX, um “recuo evolucional” –, bem como pela peculiaridade e relevância da questão racial para a sociedade e no combate de suas desigualdades.”

Para ele a Resolução No 1 de 2004 refletia a sensibilização do poder público (e não especificamente daquele governo em seu primeiro mês) ante as reivindicações de intelectuais – negros e brancos – engajados na valorização do repertório cultural e histórico da população

² - SANTOS, Bruno Nascimento dos. Racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos. Amambai, MS: UEMS, 2018. Apesar de escrever de tão distante do Rio de Janeiro, sua dissertação traz uma grande contribuição para se estudar as questões raciais no Brasil desde o período imperial escravista até os dias de hoje. Ele faz uma excelente análise dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas apontando qual aborda a temática racial em suas páginas. Recomendo toda leitura desta dissertação para a atualização destes assuntos.

afrodescendente. De fato, a norma respondia a meio século de luta contra a discriminação racial por parte dos movimentos sociais negros.

No entanto, a eficiência da lei seria, para ele, abertamente questionável. Neste sentido, cita Paulo Vinícius da Silva que, a exemplo dos que interditam o racismo nos livros didáticos, argumenta que a sanção da lei foi uma medida de fácil aprovação e difícil aplicação, como tantas outras. Por sua parte, outro autor também citado pelo mestrando, Sales Augusto Santos, critica a lei por considerá-la “genérica”, sem referência aos meios que serão utilizados ou às metas para sua implementação. Este último prossegue sua crítica à lei ao apontar a gravidade de se deixar de fora da lei as licenciaturas, as quais deveriam formar os futuros professores como agentes qualificados de “uma educação antirracista e não eurocêntrica” (SANTOS, 2018, p. 77).

Achamos muito coerente a comparação que o autor Bruno Santos faz da Lei Áurea com a Lei 10.639/03. Ele diz que tão sucinta quanto à Lei 3.353, de 13 de maio de 1888, a lei de 2003 possui a mesma quantidade de artigos (dois) daquela que declarou extinta a escravidão no Brasil. Apesar de críticas dirigidas a ambas, as duas foram resultados, cada uma a sua época, de prolongadas e intensas lutas. Em 1888, a instituição escravista encontrava-se desmoralizada. Transformado em causa popular, o abolicionismo venceu as últimas resistências de uma minoria insignificante de proprietários de escravos.

Segundo o autor, a Lei 10.639/03 e a conhecida “Lei Áurea” foram conquistas advindas de longas lutas, da superação de várias derrotas e não, simplesmente, dádivas do poder político estabelecido no momento. Apesar das honestas críticas cabíveis e necessidades de aperfeiçoamento, a referida lei (10.639/03) afetou diretamente a produção do Livro Didático.

Gostaria de ressaltar algo que percebi na leitura dos autores que analisei para fazer este primeiro capítulo: os seis autores do PROFHISTÓRIA defendem a ideia de que a Lei de 2003 foi resultado de intensas lutas do movimento negro. Essa ideia está presente em todos os textos que lemos. Nenhum deles acredita na bondade dos legisladores ao criar a referida lei e sempre destacam a luta do Movimento Negro para essa conquista histórica que contribuiu para criar um currículo mais inclusivo, pois, até então os negros, com sua participação na formação do Brasil, estavam restritos ao período escravista e só.

No caso do Bruno Santos, sua dissertação reconstruiu toda luta do Movimento Negro até chegar ao momento da implantação da Lei. Ele informa que o Movimento Negro Unificado – MNU, constituído em 1978, realizou diversos estudos e pesquisas científicas sobre o negro retratado no livro didático e chegou à conclusão de que ele era representado por estereótipos

racistas nos livros didáticos. Deste modo o negro era retratado como escravo e subalterno social no Brasil.

Assim, o Movimento Negro intensificou a profundidade de suas reivindicações e exigiu a “mudança completa na educação formal, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho negros” (SANTOS, 2018, p. 46).

Diversas foram as articulações do movimento negro com as esferas governamentais nos anos 1980. Foram criados durante o processo de abertura política os Conselhos do Negro, sendo o primeiro em São Paulo. Entre 1984 e 1986, na área de educação, entram em funcionamentos vários projetos e órgãos vinculados às Secretarias Estaduais de São Paulo, Bahia, bem como às Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os debates prosseguem e, em 1986, é realizado em São Paulo o seminário “O Negro e a Educação”. As comemorações do centenário da emancipação dos escravizados e a constituinte (1988) aproximam os movimentos sociais negros do Poder Público, estimulando novas iniciativas de projetos, publicações, seminários realizados nas diversas regiões do país (SANTOS, 2018, p. 47).

Assim, para o autor, o movimento negro atuava a partir de estímulos de fora dele, que não cria demandas e apenas “segue uma onda favorável” propiciada pelas efemérides em questão. Porém, não concordamos com essa visão. Como se o movimento negro precisasse de estímulos de fora para funcionar, como na comemoração do centenário da emancipação dos escravos. Existia sim, um movimento negro pujante que trabalhava muito para defender seus ideais.

Bruno Santos destaca, em sua revisão de trajetória, a questão da discriminação racial nos livros didáticos, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no dia 20 de novembro de 1995. Foi uma grande mobilização dos movimentos sociais negros que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília. A Presidência da República recebeu as reivindicações nesse dia, nas quais constavam mais uma vez, na área de Educação, a modificação de livros didáticos e inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira, para a valorização do negro na sociedade brasileira.

Segundo o autor supramencionado, após este fato, criou-se um Grupo de Trabalho Interministerial/GTI para a Valorização da População Negra; no discurso da Presidência fez-se alusão aos livros didáticos e às “repetições de ideias preconcebidas, inaceitáveis.” (SANTOS, 2018, p.48). Este momento tem um significado simbólico muito grande, pois pela primeira vez na História do nosso país um presidente reconheceu a discriminação racial que os negros

sofrem e tomou medidas concretas para iniciar mudanças significativas que reparassem esse erro histórico.

Depois disso, nos capítulos posteriores Bruno Santos regressa um pouco no tempo para mostrar o quanto a política de incentivo a imigração para o Brasil, com o claro objetivo de “branquear a população brasileira”, foi prejudicial para os negros no pós-abolição. Ele diz que nas vésperas da abolição, 1887, a população escrava representava apenas 5% do contingente nacional. Em contrapartida, desde 1875, a entrada de imigrantes na Província de São Paulo atingira patamares inéditos. Nos dois anos que antecederam a abolição, a imigração tomou grande impulso na província. “Em 1886 e 1887, foram mais de 100 mil imigrantes, majoritariamente italianos e portugueses. Entre 1888 e 1900, São Paulo receberia 800.000 imigrantes – número superior à população escrava em todo o País no ano de 1887” (SANTOS, 2018, p. 53).

Desse modo, a população negra escravizada, que se alegava ver substituída, foi suplantada pelo ingresso maciço de trabalhadores estrangeiros. Isso contabilizando apenas a província de São Paulo, o que indica motivações mais do que econômicas para esse fluxo migratório, o que, inegavelmente, indica motivações raciais.

Bruno Santos cita o exemplo de São Paulo, mas podemos estender este processo migratório para outras regiões do país, inclusive no Sul e no Rio de Janeiro, onde os imigrantes ganham terras para plantar e recebem incentivos financeiros dos governos para estabelecerem sua produção agrícola, enquanto os negros libertos da escravidão, ficam relegados a segundo plano.

Observamos assim que a política governamental do nosso país agiu com o objetivo de favorecer o imigrante europeu. É claro que tinha um viés racista neste processo pois visavam embranquecer a população brasileira, pois acreditava-se que um país cheio de negros estaria fadado ao fracasso. Além disso, os governantes brasileiros e a elite responsável por esse processo acreditavam no sucesso do europeu como agricultor, supondo que o negro era indolente e despreparado para exercer o ofício de agricultor.

Somada a este fator, temos ainda a política de controle de acesso à terra, que foi institucionalizada por lei em 1850. A Lei 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que determinava a legitimação da posse de lotes e sesmarias mediante demarcação, medição, registro ou compra, deu novo fôlego à imigração europeia, principalmente na região Sul, com a colonização de base familiar e fundamentada na pequena propriedade. Ou seja, uma colonização claramente desvinculada do escravismo e que não tinha a ver com a reposição da mão de obra escravizada. Impedida a doação de terras para os imigrantes, entram em cena,

empresas colonizadoras responsáveis por atrair colonos na Europa e trazê-los ao Brasil – criadas especificamente para esta finalidade. Entre os casos mais significantes estão as cidades catarinenses de Blumenau (1850) e Joinville (1851).

De fato, a lei de terras servira como fator, por um lado, de dificuldade ao acesso dos brasileiros à terra, e, por outro, de estímulo à imigração e à colonização do território vinculada exclusivamente ao europeu branco que se estenderá, sem recuos, até a eclosão da Primeira Guerra Mundial. Podemos observar que a população negra e livre após o cativeiro, não podia ter acesso à terra. Perdeu espaço no mercado de trabalho para os imigrantes europeus, não tinha acesso à educação pública de qualidade e o que restou foi o tal: “se vira como pode”. Todos estes fatores somados contribuíram para marginalização da população negra no Brasil que se viu desamparada pelo poder público cuja preocupação era branquear a população brasileira.

Mas, não queremos com esta afirmação de Bruno Santos defender que a população negra ficou à deriva, abandonada a própria sorte. A historiografia mais recente sobre os pós abolição questiona a visão sobre o “desamparo e abandono” da população negra após 1888. Não que esta tivesse sido amparada e atendida, mas a visão de “negros entregues à própria sorte” pode passar a ideia de que antes, na escravidão, eram protegidos e amparados, ou de que não vinham construindo, a duras penas, suas formas de sobrevivências na liberdade, desde antes do 13 de maio. Este tipo de imagem retratada por Bruno Santos somente reforça a ideia de que a população negra não foi sujeita atuante na luta abolicionista.

Por outro lado, Bruno Santos, observa que, antes da Constituição republicana ser promulgada, o branqueamento desejado da população nacional está implícito no decreto 528, de 28 de junho de 1890. Esse decreto liberou a entrada nos portos de brasileiros aos indivíduos “aptos ao trabalho”. Porém, um artigo do mesmo decreto excluiu dessa liberdade “indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas”³ (SANTOS, 2018, P.58).

Outro autor que analisamos do PROFHISTÓRIA foi Bruno Ziliotto³ (da Universidade do Estado de Santa Catarina) cuja dissertação de mestrado também corrobora com muitas ideias trazidas por Bruno Santos. Segundo Ziliotto, até poucos anos atrás, no início do século XX, havia uma política que ficou conhecida como “embranquecimento”⁴ da população. Pois,

³ ZILIOOTTO, BRUNO. Provocações crônicas: A Construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. Florianópolis/SC, 2016. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁴ A superioridade dos brancos sobre os demais povos parecia se confirmar pelo visível branqueamento da população que ocorria nas últimas décadas do século XIX. Para Skidmore (2012, p. 89), esse período foi “o auge do pensamento racista” no Brasil. Percebemos, também, entre os anos de 1880 e 1920, o auge do sentimento de “fé” no branqueamento da população do país como solução para as mazelas identificadas pela intelectualidade

acreditava-se que uma nação composta por maioria negra estava fadada ao fracasso econômico e social. Muitos discursos na área educacional reforçavam esse pensamento racista, que norteou o currículo de história e de outras disciplinas durante muito tempo.

Não podemos imaginar como um país que possui a maior população negra fora da África não possua estudos históricos nas escolas que representem a maioria de sua sociedade nas diversas escolas do país. O mundo branco europeu e sua história foi o destaque dos currículos escolares até poucos anos atrás. Assim, o currículo escolar privilegiou o estudo do branco europeu em detrimento de outros componentes da nação brasileira.

É evidente que esta opção pelo branqueamento muda a partir dos anos 1930 quando Gilberto Freyre entra em cena lançando seu livro: “A Casa Grande e a Senzala”, mostrando a união das três raças (índio, negro e branco) e suas contribuições para a formação do Brasil. A partir deste momento a ideia de branquear a população cede espaço para o mito da democracia racial. Esta ideia de que o Brasil era um paraíso racial e que não existia discriminação racial vai ser defendido pelas nossas elites e pelo governo brasileiro até finais do século XX. Como citamos, somente em 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconheceu a existência do racismo no Brasil.

Quando Bruno Ziliotto falou dos anos 1930, lembramos do período Varguista. Durante os anos 1930, o Brasil entrou na chamada Era Vargas e, neste período, o ideal do governo era industrializar o Brasil com o intuito de desenvolver o país. Para isso, as indústrias precisavam de mão de obra qualificada, daí a importância de se investir na educação da população. Esse ideal “desenvolvimentista” contribuiu para trazer a discussão no país sobre a necessidade de uma Educação universal que incluíssem os negros, os indígenas, os mestiços e os brancos.

Apesar dos esforços em construir uma educação mais igualitária e universal, o ensino de História continuou avançando em direção à construção do Estado-nação e a valorização dos heróis nacionais como o caso de Tiradentes e dos bandeirantes, que foram exaltados nos livros de História desse período. O governo Vargas ainda se utilizou de todos os meios necessários e disponíveis para divulgar suas ideias de nação - onde o negro e o índio pouco apareciam. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e os programas de rádio oficial do governo, divulgavam as principais ideias defendidas pela elite da época que davam pouca importância para as questões do mundo negro e indígena.

Ainda existia a ideia de que um país formado por negros, índios e mestiços estaria fadado ao fracasso. Por isso, os currículos de história seguiam os moldes europeus, com a valorização da cultura europeia em detrimento das demais culturas do nosso país (como a matriz africana e

nacional; nesse intervalo, a ideologia do “branqueamento” ganhou legitimidade científica. (ZILIOOTTO, 2016, p. 70).

indígena). É interessante observar, como bem salientou o historiador Newton Dângelo⁵, que o ensino de História neste período só mencionava os indígenas no momento da chegada dos europeus e depois eles sumiam, sendo cooptados pela miscigenação europeia. Já os negros, apareciam durante a escravidão, na qual o Brasil nunca foi culpado, depois, falava-se do Quilombo dos Palmares que foi destruído pelo “herói” Domingo Jorge Velho.

O tempo passou, mas continuamos, segundo nosso ponto de vista, com um currículo tipicamente europeu, dividido em uma periodização completamente alheia aos marcos americanos. A história continua dividida até hoje no mundo Ocidental, seguindo os moldes franceses com marcos europeus. Teríamos assim a História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Um dos marcos da passagem da História moderna para a História Contemporânea foi a Revolução Francesa, um fato que ocorreu na Europa e que tem a sua importância, mas é muito pouco para explicar este evento como um marco universal da passagem de tempo da História Moderna para a Contemporânea. Essa periodização desconsidera totalmente a História dos povos indígenas na América, dos povos africanos em seu continente, dos povos asiáticos, do mundo muçulmano etc.

Sobre esse aspecto, em sua dissertação, Bruno Ziliotto defende que no currículo eurocêntrico a “história dos índios” correspondia à Pré-História e à “Antiguidade”; o Brasil colonial ao medievo e ao período moderno. O Feudalismo, por exemplo, foi usado para tentar entender o Sistema das Capitanias Hereditárias. Assim, houve a utilização de conceitos históricos tipicamente europeus tentando encaixá-los na história do Brasil. Era uma tentativa de qualificar a história da nação brasileira em comparativo com a história europeia, tida como a História das Civilizações.

O historiador Amílcar Pereira salienta que “o caráter presente historicamente nos currículos de história e de outras disciplinas escolares no Brasil ainda é evidente”. Segundo este último, os conteúdos curriculares selecionados para serem trabalhados, dificulta muito a construção de uma educação democrática de fato para todos os brasileiros.

Após uma longa luta do movimento negro para incluir a História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, em 2003 o presidente Lula assina uma Lei, a chamada 10.639 na qual obriga os estabelecimentos de ensino a abordarem o tema da História da África e dos negros no Brasil nos estabelecimentos de ensino de todo país. Praticamente um ano depois, em 2004, a Resolução No 1, de 17 de Junho, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

⁵ DÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio – décadas de 1930/40, Revista Brasileira de História, v. 18, no 36, 1998. Neste artigo, o autor narra episódios importantes do ensino de História durante a chamada Era Vargas. Ele ressalta o papel do rádio na divulgação do ensino de História que atingiu diversas camadas sociais que não tinham acesso à escola.

Essa Lei foi um marco no currículo de História pois pela primeira vez encontramos uma base na legislação para trabalharmos um conteúdo que sempre foi ignorado nas salas de aulas. A Lei ressalta que devemos trabalhar os conteúdos referentes à História da África e dos afrodescendentes, de forma a “resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil”. Este “resgatar” nos convida a estudar e discutir mais sobre a participação da população negra na história do Brasil, contada agora de uma outra perspectiva, uma vez que a cultura da África e dos afrodescendentes sairia da clandestinidade para ser valorizada em todos os níveis de sistemas brasileiros de ensino. Aos poucos o Ensino Superior teve de se adaptar a Lei para formar profissionais da educação que atuariam no ensino básico do país. Porém, a Resolução No 1, de 17 de Junho de 2004, estabeleceu a obrigatoriedade das universidades promoverem cursos e disciplinas que abordassem a temática étnico-racial. Desta forma, a universidade contribuiria para formação dos futuros docentes do país e para promover cursos de capacitação para os professores já formados.

Segundo Bruno Ziliotto, essa Lei é considerada um marco no processo de luta curricular, ainda que carregue muitos desafios. Um deles é que muitos profissionais se adequaram minimamente ao que foi pretendido, apesar do esforço e interesse de muitas secretarias de educação e professores para implementar a obrigatoriedade da Lei.

O autor ainda defende que essa Lei é um marco importante de mudança estrutural, conceitual e política, dentro de um “processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”. Não podemos confundir essa Lei como mais um conteúdo a ser aplicado em sala de aula, mas como uma ruptura com o modelo curricular que predominou na história do Brasil.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores devem incluir “disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. Desta forma, esta Diretriz tem um alcance enorme ao chamar o Ensino Superior e os cursos de formação de professores a uma responsabilidade na aplicação de conteúdos de História Afro-Brasileira e Africana. Pela primeira vez na história do Brasil iremos ver uma lei preocupada com a formação dos profissionais que atuam em sala de aula, promovendo cursos de formação continuada que abordam as temáticas relatadas acima.

Em seu segundo artigo temos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática⁶.

Observamos assim um compromisso das Diretrizes em defender um ensino mais democrático e igualitário em termos de conteúdo, pois a educação valorizaria a “sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil”.

Ainda segundo a Diretriz:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas⁷.

Deste modo, fica claro que o objetivo da Diretriz é valorizar a história e cultura africana, que por muito tempo foi marginalizada em nosso país. Como exemplo claro de desrespeito à cultura africana, podemos observar a proibição da prática da capoeira, que era irregular segundo nossa primeira constituição republicana. Somente após a Era Vargas é que a capoeira vai deixar de ser perseguida e vai ser reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil sendo permitida sua prática.

Ainda segundo as Diretrizes:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criaráo condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo. 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares⁸.

Desta forma, ela prevê o auxílio financeiro das entidades mantenedoras para que professores e alunos tenham acesso à bibliografia e aos materiais pedagógicos necessários para o estudo desta temática em apreço.

No Art. 4º diz:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros,

⁶Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 24 de set. 20

⁷ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 24 de set. 20

⁸ Fonte: Ibid.

instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino⁹.

Desta forma, os educadores poderiam manter contato com órgãos que entendem muito bem da causa negra e africana como o Movimento Negro e grupos de Estudos Afro-Brasileiros. A finalidade seria trocar experiências e permitir uma aprendizagem sobre os temas que envolvem esta diretriz.

Assim sendo, após a nossa leitura da Diretriz Curricular citada neste trabalho nas páginas anteriores, podemos dizer que houve um avanço muito grande na elaboração destas Diretrizes Curriculares que abordam a História da África e dos negros no Brasil. Essa Diretriz obriga os estabelecimentos de ensino de nível superior a promoverem cursos que englobem esta temática. Achamos este artigo muito fundamental pois muitos professores passam pelo ensino superior sem estudar temas referente a História da África e dos negros no Brasil. E ter a possibilidade de retornar à universidade para fazer um curso de formação continuada com especialistas no assunto é muito importante para o ensino na base. Se esse artigo fosse implementado plenamente em todas as universidades do país teríamos um grande avanço nas abordagens desta temática.

Ziliotto apresenta algumas ideias para se trabalhar os conteúdos previstos em Lei. Uma dessas ideias seria trabalhar com a história local de acordo com as Diretrizes, ressaltando a temática africana e afrodescendentes na formação do bairro, da cidade, do Estado e do país.

Uma das críticas às Diretrizes é o reforço à comemoração de datas cívicas, materializadas em datas especiais, que aparecem em dias como o da Consciência Negra, da Abolição, do “índio”, dentre outros. Problematizar essas datas, confrontando com documentos de época, por exemplo, pode ser mais uma ótima oportunidade de ensino.

O trabalho com biografias pode ser um outro caminho para se trabalhar essas Diretrizes. Porém, devemos ter cuidado para não transformar pessoas comuns em heróis nacionais. Uma abordagem crítica à vida e às relações desses sujeitos históricos poderiam ajudar a compreender a diversidade das experiências, assim como das formas de luta, negociação e convívio com o racismo, por exemplo (ZILIOOTTO, 2016, p. 58).

Ele cita o trabalho da Hebe Mattos (MATTOS, 2008, p.17), que incentiva a utilização biografias de negros ricos e cultos em plena vigência da escravidão como o caso dos irmãos

⁹ Fonte: Ibid.

Antônio e André Rebouças. E perceber o quanto a condição de liberto contribuiu para ações políticas de negros como Luís Gama¹⁰.

Segundo Ziliotto o tema da escravização também deve ser um tema bastante explorado pela historiografia brasileira. Além do bordão da vitimização, os escravizados também foram e ainda são tratados como mercadorias nos próprios discursos, economistas ou não. A utilização do termo escravo, que já denota permanência, condição do ser, pode ser substituída por escravizado, pois o termo escravizado se refere à percepção de que esta não é uma condição natural dos sujeitos expostos ao cativeiro. Concordamos com esta ideia que está dominando a nova historiografia escravista.

Já para Lorraine Nazário¹¹, mestre em Ensino de História pela UERJ, a Lei 10.639/03 faz parte de um movimento amplo de reivindicação que exigia reparações e o combate às desigualdades sociais em voga. A lei foi vista como efetiva política pública de reparação. Essa questão é discutida logo nas “Questões introdutórias” de um documento fundamental na implementação desta lei: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Busca efetivar políticas reparativas de acordo com as demandas da população afrodescendentes. Isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização do negro em sua história, cultura e identidade.

A autora, então, divide o seu debate sobre a Lei em dois momentos. No primeiro, para melhor compreender a lei, foi necessário situar debates e marcos temporais que levaram a criação da lei. No segundo momento, ela tenta compreender o impacto da lei no currículo; sendo este entendido como instrumento de poder que, ao transmitir os saberes legitimados socialmente, estabelece como a sociedade se vê.

Ela ainda apresenta o currículo como um espaço de poder e disputas. Porém ressalta a inegável ação governamental para tentar diminuir as desigualdades sociais e promover políticas públicas de reparação. Neste contexto de luta por direitos, envolve o currículo de história que sempre foi seletivo na escola do que era mais relevante ser estudado e o que deveria ser silenciado ou esquecido.

10 - Luís Gama (1830-1882) que nasceu na Bahia, na cidade de Salvador. Ele é considerado um dos maiores abolicionistas brasileiros. Embora tenha nascido livre, por ser filho de uma escrava forra, foi vendido como escravo pelo pai aos 10 anos de idade. Na juventude aprendeu a ler e tomou ciência de sua condição de homem livre. Ele era autodidata e tornou-se râbula, um advogado sem formação universitária, atuou nos tribunais paulistas, onde logrou a libertação de mais de 500 pessoas escravizadas. Ele também foi jornalista e fundador do Partido Republicano Paulista.

11 NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

Na dissertação, cita Amílcar Pereira, no artigo: “Resistência também dentro da escola”, no qual defende que os negros compõem mais da metade da população brasileira, mas a história de suas lutas e conquistas são poucos estudadas nas escolas e universidades. Deste modo ele destaca a necessidade de romper com a visão eurocêntrica de ensino e buscar representar estes alunos que são a maioria da população brasileira e a maioria nas escolas públicas onde lecionamos.

Tomando como referência a tese de doutorado de Warley da Costa, é possível ressaltar duas perspectivas para o que poderia ser uma real aplicação da lei: a criação de cursos para professores em serviço e as propostas de alteração das grades curriculares em universidades. Essas mudanças provavelmente teriam um caráter lento, segundo Lorraine Nazário, mas causariam muitas mudanças nas escolas e no meio acadêmico, que precisou se adequar para a aplicação da lei.

Warley da Costa também aponta para um grande problema ao tentar cumprir a lei, que é a inserção desses conteúdos em projetos pedagógicos isolados por iniciativa de alguns profissionais, ou quando a comunidade escolar é levada a fazer atividades pedagógicas relativas ao tema da história e cultura afro-brasileira e africana apenas na semana da consciência negra. Tal prática acaba criando ou fortalecendo um olhar carregado de exotismo relacionados aos povos não brancos, perpetuando a identidade do homem branco como norma.

Warley da Costa defende que o currículo pode ser entendido como uma herança colonial. Isso porque o texto curricular, entendido de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Essas narrativas os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as desigualdades como exóticas ou folclóricas.

Reafirma, ainda, que o currículo escolar não é neutro e as novas leis viriam para tentar reverter a transformação no “autorretrato” histórico do país, sendo o livro didático sua grande tela. Em sua dissertação, a autora analisa algumas coleções de livros do PNLD¹² que foram distribuídos nas escolas públicas e percebe o avanço na abordagem de temas referentes à História da África e dos negros no Brasil.

Segundo Nazário, em 2008 a proposta de Plano Nacional de implementação das Diretrizes Nacionais (Plano Nacional), documento referência formulado pelo GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) foi entregue ao ministro da educação. Esse documento serviu de base

¹² Somente em 2014 havia 116.824 escolas e mais de 31 milhões de alunos, segundo dados do FNDE. Se constituindo assim como um dos maiores programas estatais de distribuição gratuita de material didático-pedagógico do mundo (NAZÁRIO, 2016, p. 31).

para o Plano Nacional (2011)¹³ pois objetivava institucionalizar as diretrizes curriculares e pavimentar ações e propostas que possibilissem a implementação efetiva da lei, incluindo seu conteúdo no Plano Nacional do Livro Didático.

Essa inclusão contribuiu, em termos mercadológicos e financeiros, para que as editoras buscassem implantar capítulos da História da África nos livros didáticos e na produção de livros paradidáticos; haja vista o peso conferido pelas compras do governo no mercado editorial do Brasil.

O livro didático tem um valor simbólico muito grande para a implementação da lei, já que em muitos lugares desse nosso imenso Brasil, esses são os únicos materiais didáticos que chegam nas mãos dos alunos e professores. Contudo, a autora também chama a atenção para os conteúdos dos livros didáticos, que muitas vezes ressaltam algumas questões históricas e se silenciam em relação a outras temáticas. Deste modo, o currículo se apresenta como seletivo em seus conteúdos.

Apesar de tudo, a Lei é vista com muito otimismo pela autora. Somadas a esta medida, houve uma perspectiva de formação continuada por parte do MEC, para contribuir no processo formativo dos professores em sala de aula, em todas os estabelecimentos escolares. Um grande exemplo disso é o PROFHISTÓRIA, que junto com outros Mestrados Profissionais, vem contribuindo para a formação dos docentes atuantes em sala de aula. Os novos mestres, passam sua formação em sala de aula o que contribui para levar novas discussões em suas escolas.

A autora Cristiane Alves Lemos¹⁴, mestre pelo PROFHISTÓRIA da UNIRIO em 2016, traz algumas reflexões sobre a lei de forma coerente e inovadora. Ela diz que se inspirou para fazer seu trabalho nas aulas de uma disciplina sobre História da África e dos afrodescendentes no Brasil ministrado pelos professores Amílcar Pereira e Mônica Lima. Nesta disciplina, foi proposto aos alunos elaborarem um projeto de aula com a temática étnico-racial baseado na bibliografia do curso. Essa disciplina inspirou a realização de um bom trabalho e da própria dissertação de Cristiane Lemos.

Seu trabalho é uma atividade pedagógica prática, realizada com os seus alunos no colégio onde a autora supramencionada leciona e levou dois meses de ações pedagógicas, combinando aulas e trabalhos propostos, assim como debates sobre as temáticas apresentadas.

¹³ Ela destaca que em 2011 houve uma mudança significativa na escolha dos materiais didáticos após a aprovação de novas regras para aprovar os materiais. A partir de então os livros didáticos passaram a se dedicar a incluir capítulos sobre a História da África e cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas.

¹⁴ LEMOS, Cristiane Alves de. Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Ela trabalhou com turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Algumas dessas atividades descreverei mais à frente.

Ela também pretendia discutir a base curricular que, na sua visão, privilegia determinados saberes/conteúdos e silencia outros, os quais poderiam auxiliar na construção de um conhecimento que oferecesse reflexões dos próprios jovens que, na escola, buscam também cidadania.

Segundo Lemos, a Lei 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da História da África e do negro no Brasil, foi um avanço, mas ainda encontra enormes desafios. E ela escreveu seu trabalho 12 anos após a publicação da Lei. Todavia, destaca que o processo de implementação dessa Lei nas escolas é muito complexo e que a maioria das escolas não estavam preparadas para atender a essa exigência.

Na maior parte dos livros didáticos, o negro aparece como um ser inferior. Quando falam dos negros escravizados e estigmatizados, os alunos negros não se sentem representados. Assim, no decorrer de seus anos de vida na escola, não se sentem representados pelo passado histórico, a não ser pelos efeitos de uma memória negada ou inferiorizada.

Segundo a autora, as histórias da América e da África foram praticamente esquecidas no currículo e nos livros didáticos. Ela propõe a desconstrução do currículo eurocêntrico:

“Neste sentido, pode-se pensar que, somente com a desconstrução de um currículo eurocêntrico, é possível alargar os horizontes para dar visibilidade a diversidade dos grupos étnicos formadores da nossa sociedade, contribuindo para a emergência de valores que estimulem o convívio com as diferenças, como também a promoção dos diálogos que problematizem as desigualdades e exclusões que envolvem a construção de cidadania dos grupos inferiorizados, como caminhos para uma educação em favor das relações étnico-raciais.” (LEMOS, 2016, p.29).

Ainda segundo Lemos, os currículos de história são dotados de um conteúdo composto por narrativas fortemente marcadas por uma visão eurocêntrica e é certo que quando os grupos sociais não se veem representados em tais narrativas, verifica-se que pode haver um comprometimento da formação das identidades destes grupos que, em grande parcela, encontram-se nas escolas públicas. Pois quando olhamos para as principais escolas públicas do país, percebemos o quanto a população negra está presente nestes espaços, sendo a maioria nas diversas escolas do Brasil.

Assim, o currículo escolar tem sido reivindicado, como campo de mudanças por meio da escola, para se reconfigurar as relações étnico-raciais. Pois não podemos tratar os conteúdos escolares de modo eurocêntrico e monopolizador, onde somente uma etnia é exaltada no Brasil. Precisamos dar voz aos negros do nosso país e aos nativos indígenas e seus ancestrais que já estavam aqui na região antes mesmo da chegada do europeu.

Ela cita estratégias para se trabalhar a Lei 10.639/03, como a utilização de vídeos que foram utilizadas em sala de aula para fomentar as discussões com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola onde leciona. Vale dizer que alguns desses vídeos nós pesquisamos na internet e assistimos. A partir deles, tivemos muitas ideias para trabalhar com nossas turmas sobre os conteúdos da Lei 10.639/03. Aconselhamos todos os professores de História a lerem as indicações de Lemos, para tentar aplicar a sua realidade.

Com o objetivo de discutir questões raciais, foram propostos alguns debates, primeiramente a partir de documentários. O trabalho foi iniciado com a exibição dos seguintes títulos: - “Vista minha pele”¹⁵, “Igualdade de tratamento e oportunidades” (A Cor da Cultura), “Racismo no Brasil”, “Preto no Branco – Nem Tudo é o Que Parece” (Canal Futura), “Seminário Juventude Negra: Preconceito e Morte” – Prof. Dr. Kabengele Munanga. Geralmente ela utilizava dois vídeos para logo em seguida iniciar os debates.

Além disso, ela também propõe o trabalho com charges¹⁶ e jornais de época para discutir a implementação da Lei. Diz que é possível tentar descontruir algumas ideias preconceituosas dos alunos em relação ao negro. Estas atividades foram desenvolvidas ao longo do ano com alunos do terceiro ano do ensino médio e deram muito certo.

Cristiane Lemos cita a autora Nilma Gomes (2003), que defende que os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, a invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco; negando a sua própria história e a de seus antepassados. Desta forma, Lemos chega à conclusão que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir a cultura negra no Brasil é assumir uma postura política.

Ela também utiliza fontes primárias que são os jornais de época, elaborados pelo movimento negro no Brasil. Como exemplo destas fontes primárias, temos os jornais que defendiam em seus editoriais as lutas do movimento negro como os editoriais de jornais elaborados pela Imprensa Negra paulista, nas primeiras décadas do século XX, entre os quais: “A voz da Raça”, “A liberdade”, o “Clarim da Alvorada” e o “Alfinete”.

¹⁵ O curta-metragem “Vista Minha Pele” foi produzido e dirigido por Joel Zito Araújo, diretor negro, engajado com temas que abordam as questões raciais no Brasil. O curta foi lançado em 2003, no mesmo ano em que foi aprovado a Lei nº 10.639 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação.

¹⁶ Ela cita um autor que serviu de base para sua aula utilizando suas charges: “As charges escolhidas para o trabalho são do cartunista Maurício Pestana, militante negro, que dedica sua arte a denunciar o racismo e a exclusão social no Brasil. Autor e coautor de obras como de diversas exposições e publicações, entre as quais: São Paulo Terra de Toda Gente (2004); Ações Afirmativas: Este é o caminho (2003); Violência Histórica (2002); Meu Brasil Brasileiro (2002); Racista, Eu!? De jeito nenhum!????! (2001); O Negro e a Cidadania 500 Anos Depois Lenda dos Orixás para as Crianças-Exu (1996); Manual de Sobrevivência do Negro no Brasil (1993); Educação Diferenciada (1989); e A Transação da Transição (1985).”(LEMOS, 2016, p. 46)

Deste modo, utilizando-se de diversas estratégias, o docente de História poderia construir um trabalho bem eficiente de acordo com a Lei 10.639 e o Parecer de 2004. A leitura de sua dissertação abre espaço para a valorização da cultura negra em sala de aula, saindo dos clichês históricos em relação à população afrodescendente no Brasil. Seu trabalho somou muito na luta contra o racismo, promovendo, em sua escola e em todos os lugares que forem lidos sua dissertação, uma luta pela educação antirracista.

Já o autor Lucas Moreira Calvo¹⁷, mestre pela UFRJ, em sua dissertação, faz uma discussão aprofundada sobre a Lei 10.639/03 e o parecer de 2004. Segundo ele, embora seja uma lei nascida nos movimentos sociais, na medida em que busca atender demandas da população negra, a sua implementação encontrou dificuldades e, em alguns casos, até mesmo resistência. Passados mais de dez anos desde a sua promulgação, a história e a cultura afro-brasileira e africana vêm sendo gradativamente ensinada nas escolas, mas o faz enfrentando muitos desafios.

A lei possibilitou a incorporação dessas histórias em documentos curriculares e livros didáticos, chamando a atenção para uma história até então silenciada no Brasil. Por outro lado, os esforços de implementação nos últimos anos têm demonstrado que apesar das temáticas africanas e afro-brasileiras terem sido arrancadas da invisibilidade, ainda estamos longe de arrancá-las da marginalidade. Assim, a África certamente tornou-se tema presente na educação básica, mas continua na periferia da história ensinada, ocupando um lugar subalterno em relação ao ensino de outras histórias.

Não obstante de falarmos hoje mais em África nas aulas de História, este continente continua desconhecido para a maior parte dos alunos da educação básica e, algumas vezes, pelos próprios professores. Se perguntados sobre a África, muitos alunos reproduzem uma imagem preconceituosa e estereotipada, reduzindo a riqueza histórica e cultural africana à miséria, guerras e doenças. E se diante dessas respostas, o professor, não satisfeito, perguntar: se aquele continente apresentaria algo de positivo, não deve se surpreender se os alunos se limitarem a apontar as belezas naturais e os animais exóticos.

Desta forma, podemos dizer que, para Calvo, a configuração da narrativa histórica escolar, seja em seu conteúdo ou em sua dimensão axiológica, é dada de antemão pelos elaboradores do currículo, tendo o professor certa liberdade para escolher como vai configurar a narrativa em seu plano de curso e como vai executá-la no cotidiano da sala de aula.

“No entanto, existem três problemas que relativizam a autonomia do professor, principalmente no que tange às propostas de ensino de Histórias inovadoras: 1) a interferência do saber docente nas escolhas individuais do professor; 2) o poder

¹⁷ CALVO, Lucas Moreira. Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII-IX). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

normativo dos documentos curriculares; 3) a centralidade que o livro didático ainda ocupa na prática docente. Acreditamos que essas três questões nos ajudarão a dimensionar a tendência à reprodução da estrutura narrativa tradicional no espaço escolar” (CALVO, 2016, p. 27).

Ele identifica o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro como exemplo de engessamento de currículo e dificuldade de se trabalhar temas ligados à lei 10.639. Segundo Calvo, o currículo mínimo da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro traz um poder normativo do currículo de forma bastante real e preocupante. O currículo mínimo foi apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro como documento para criar uma base comum aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores da rede. Basicamente, sua pretensão é orientar a atividade docente da rede estadual na adoção de um conteúdo considerado mínimo, em virtude das atuais necessidades do ensino, identificadas nas legislações vigentes, nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Através desse documento, pretende-se fornecer ao aluno “os meios para a progressão no trabalho” e “assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (CALVO, 2016, p. 29).

Portanto, como o próprio pesquisador constata, os professores apresentam uma outra versão da história, e afirma que praticamente não houve participação dos docentes na construção da proposta curricular. Dessa forma, o que era para ser uma proposta curricular democrática, na prática, constituiu uma imposição que coroava a política educacional adotada pela SEEDUC desde 2008. De modo geral, pode-se dizer que o objetivo dessa política era melhorar o desempenho das escolas da rede nos processos avaliativos, padronizando o conteúdo a ser ensinado a partir da matriz dessas avaliações. Nesse sentido, a SEEDUC tratou de elaborar dispositivos de fiscalização do trabalho dos professores em sala de aula, seja através da planilha de controle do cumprimento do currículo ou das metas impostas às escolas da rede.

Calvo chega a defender a ideia de que o currículo eurocentrista coloca no centro a trama da civilização europeia e aparentemente, se pretende uma história universal da civilização do Ocidente. Deste modo, esse currículo acaba por perpetuar um currículo baseado no eurocentrismo, em que não estão programados conteúdos referentes à Lei 10.639/03.

Embora a lei 10.639/03 ainda encontre muitas dificuldades para sua aplicação, um problema até natural diante das características são os saberes mobilizados pelos docentes, haja vista que a maioria dos docentes que estão em sala de aula não tiveram disciplinas na universidade que abordassem os temas da Lei. Esse seria um dos grandes desafios para a implementação da Lei, segundo o autor.

O autor chega à conclusão de que a Lei e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, define o objeto a ser ensinado em sala de aula pelo professor, cumprindo uma função figurativa do saber histórico que se pretende trabalhar. E por essa razão, já representaria um formidável avanço no ensino de História da África e do negro no Brasil na educação básica.

Uma pergunta fundamental que se coloca para qualquer pesquisador da área é o porquê de se estudar a História da África? De acordo com Mônica Lima e Souza, pesquisadora com ampla experiência em ensino de História da África em todos os níveis de escolaridade, a resposta para essa questão está ligada à emergência de um novo olhar sobre a história. Trata-se da necessidade de construir uma visão menos eurocêntrica da história humana, incorporando histórias de lugares esquecidos ou marginalizados pela narrativa centrada na Europa.

Deste modo, segundo Souza: “reconhecer a presença africana amplia a nossa concepção de mundo e permite perceber aspectos das relações entre povos e regiões do planeta ao longo do tempo, por nós ainda pouco conhecidos e compreendidos” (CALVO, 2016, p. 42). Essa atitude intelectual possibilita desvelar processos sócio-históricos antes negligenciados pela ausência de interesse em se estudar a história dos povos africanos. Os laços que unem o Brasil à África são indissolúveis. Conhecer a história dos povos africanos é um caminho para conhecermos a nós mesmos, tamanha a importância dessa história para a formação histórica brasileira.

Porém, não devemos alimentar a ilusão de que vamos acabar com o racismo ao incorporar a História da África e Afro-Brasileira nas aulas de história. Arriscamos dizer que a luta contra o racismo deve ser encarada como um horizonte constante da cidadania crítica, visto que se trata de uma luta cujos avanços são pequenos, lentos e sempre estão sujeitos a retrocessos. Isso ocorre porque o racismo não é uma simples ideologia.

Assim, devemos observá-lo não simplesmente como um fenômeno ideológico, mas histórico, não necessariamente europeu, cujas bases se desenvolvem desde a Antiguidade. Em resumo, estamos diante de uma estrutura que permeia todos os aspectos da vida social brasileira. Narrar a história dos povos africanos é parte da luta, uma jogada tática que promove um salto estratégico, mas infelizmente não elimina o racismo.

Lucas Calvo fala ainda sobre a História da África no período medieval, trazendo assim, um conteúdo pouco estudado nos bancos escolares. São poucos os livros didáticos que se aprofundam na História do Feudalismo europeu o relacionando com as conquistas islâmicas na Península Ibérica. É um trabalho que vale muito a pena ler, aplicando em sala de aula as suas propostas pedagógicas.

Para finalizar a nossa análise do banco de Dissertações do PROFHISTÓRIA, escolhemos o trabalho da Professora Camila Abreu de Carvalho¹⁸, mestre pela UNIRIO em 2016. Ela fez uma pesquisa coerente e reflexiva sobre a vida de uma ex-escravizada, moradora de Magé, onde fundou um Quilombo que existe até hoje. A docente dava aula em uma escola próxima desse Quilombo e ficou sabendo dele através dos alunos. Assim, ela se interessou em saber mais sobre o tal Quilombo e produziu um bom trabalho, baseando-se no cumprimento da Lei 10.639/03.

O resultado material desta pesquisa foi desmembrado em dois produtos. O primeiro consistiu na produção do catálogo de atividades “Usos da Lei 10.639 em sala de aula: sugestões de atividades para o Ensino e História Afro-Brasileira e para o Dia da Consciência Negra”, que contém sugestões de atividades para professores de várias disciplinas trabalharem o ensino de história afro-brasileira. Ela realizou estas atividades pedagógicas na escola onde leciona e serviu como fonte e experiência prática para a produção da pesquisa.

O outro produto elaborado pela autora consiste na produção de um livro paradidático denominado “Maria Conga: A Guerreira de Magé”, sobre a história de resistência e de liderança da Maria Conga (mulher negra, ex-escrava, fundadora e líder do quilombo), para ser utilizado em sala de aula como recurso didático. Segundo ela, tanto o catálogo quanto o livro didático visam atender as demandas presentes na Lei 10.639 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Portanto, é óbvio que seu trabalho se propõe ensinar em uma perspectiva de educação que se pretende antirracista. A utilização de uma personagem negra, ex-escrava, que lutou muito por uma vida melhor em sua comunidade quilombola é um exemplo para os negros de hoje em dia. Mesmo com todas as dificuldades do mundo, essa ex-escrava lutou por melhores condições de vida. Por isso tudo, essa história merece ser contada em sala de aula nas abordagens sobre a escravização dos negros no Brasil.

Por isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significante e respeitável ancestralidade africana no Brasil. Compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. Desta forma, valorizaremos a cultura afro-brasileira conforme a exigência da Lei que está sendo discutida neste trabalho.

¹⁸ CARVALHO, Camila Abreu de. Seu trabalho recebeu o nome de: Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História”, UNIRIO, 2016. Sua orientadora foi a Professora Dra. Keila Grinberg. Seu trabalho é muito consistente para se trabalhar a Lei 10.639/03 abordando o tema dos Quilombos e os povos remanescentes de Quilombos.

Essa contribuição pessoal para uma Educação que se pretende antirracista, corroborou muito para a aplicação da Lei 10.639 e atendeu as Diretrizes que foram criadas para atender essa Lei. O trabalho é muito produtivo e inspirador para o professor de História trabalhar um tema que parece tão distante que é o Quilombo como forma de resistência à escravização dos negros africanos. Ela chega à conclusão de que a Lei amparou e muito os estudos de assuntos relacionados a História da África e da cultura afrodescendente. Deste modo, a aplicação da Lei está diretamente relacionada com atitudes como a dessa professora que luta para construir uma educação antirracista que fuja do eurocentrismo predominante nas salas de aula.

Podemos observar ao ler estes trabalhos acadêmicos que a luta antirracista na Educação está viva e avançando. Ainda que reconheçamos que existem obstáculos, a Lei contribuiu para abrir horizontes de docentes, alunos, universitários, profissionais liberais, militantes e negros em geral, a lutarem por uma educação de qualidade e igualitária. Reconhecendo o papel desempenhado pelos negros na formação da nação brasileira.

Logo abaixo elaboramos uma tabela com os seis trabalhos do PROFHISTÓRIA utilizados para elaborar este primeiro capítulo:

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
SANTOS, Bruno Nascimento dos.	Racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos	UEMS	2018
ZILIOOTTO, Bruno.	Provocações crônicas: A Construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas.	UESC	2016
NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos.	A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03	UERJ	2016.
CARVALHO, Camila Abreu de.	“Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História”	UNIRIO	2016
LEMOS, Cristiane Alves de.	“Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública.”	UNIRIO	2016
CALVO, Lucas Moreira.	Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII IX).	UFRJ	2016

1.3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA COM A APLICAÇÃO DA LEI

10.639/2003

Após ler estes trabalhos, refletimos um pouco sobre nossa trajetória na academia. Durante nossa formação universitária na Universidade Federal Fluminense (UFF) pudemos ver o início do debate de abertura da Lei 10.639 na prática. Em 2005 o Departamento de História da UFF contratou o primeiro professor da cadeira de História da África desta distinta instituição. Embora a UFF estivesse entre os principais centros de produção historiográfica do Brasil e do mundo, ainda repetia os erros do passado não valorizando a História da África. O professor doutor Marcelo Bittencourt foi aprovado no concurso da cadeira de História da África, sendo o primeiro a assumir o cargo nesta área no ano de 2005.

Graças à presença e às aulas desse professor, cuja entrada na universidade ocorreu para atender aos dispositivos da Lei 10.639, conseguimos ter acesso aos conteúdos de História da África, que somou muito na nossa formação. Assim, foi elaborada uma monografia de final de curso sobre a História de Moçambique sob a orientação dele. Assim, foi possível reunir um conjunto de conhecimentos científicos para trabalhar o conteúdo de História da África em sala de aula nos dias de hoje. Atualmente, sou professor de História das redes Estadual e Municipal do Rio de Janeiro.

Vale salientar que a UFF é uma das instituições referenciais na área de ensino e pesquisa do período escravista e dos estudos dos afrodescendentes. Foram fundamentais as aulas com excelentes professores como Hebe Matos, Martha Abreu e Gladys Sabino, entre outras e outros que somaram muito na nossa formação.

Após esse período na UFF, continuamos nossa trajetória, estudando a temática na pós-graduação da Universidade Cândido Mendes, integrando a última turma que pode fazer o curso de especialização presencial o tema: “História da África e dos Negros no Brasil”. Nesta instituição também havia excelentes professores, reconhecidos especialistas em História da África, tais como: Alberto Costa e Silva, Sheila de Castro Farias, Hebe Mattos, Mônica Lima, entre outros.

Hoje, ao retornar para a academia, no curso de mestrado da UFRJ, foi importante perceber que avançamos bastante nas discussões sobre a importância da Lei 10.639 para o ensino de História da África. No ProfHistória da UFRJ temos vários professores preocupados em estudar essa temática, como os professores Amílcar Pereira, Warley da Costa, Mônica Lima, Sílvio de Almeida Carvalho Filho, Selma Pantoja e Gustavo Sousa. Decidimos continuar a pesquisa sobre a temática africana, em especial, a História da Independência de Moçambique.

Além disso, observamos uma série de dissertações do próprio ProfHistória que trouxeram importantes reflexões sobre esta Lei supracitada, contribuindo para uma maior divulgação de assuntos fomentados na área de ensino de História da África e dos afrodescendentes no Brasil.

Por isso, resolvemos escrever um pouco sobre como meus colegas do ProfHistória enxergaram o avanço do Ensino de História da África e do negro no Brasil, valorizando sua cultura e participação na formação da nação brasileira. Assim, após analisar esses seis trabalhos que abordaram diretamente assuntos referentes a Lei 10.639 e o Parecer de 2004, chegamos à conclusão de que avançamos bastante. Mas ainda existe um longo caminho a percorrer para construirmos uma educação mais igualitária e antirracista.

Um trabalho que nos traz muitas reflexões sobre as questões étnico-raciais e a luta antirracista está presente no texto da professora Ana Paula Venâncio que escreveu um artigo intitulado “Currículo e multiculturalismo: o negro na Educação”¹⁹. Neste texto ela defende uma educação antirracista que não seria mais uma utopia de grupos de negros de vozes isoladas. Ela seria uma realidade, ainda que caminhe a passos muito lentos e que ainda não gere em todas as escolas fortes discussões e fortes movimentos antirracistas, antipreconceito, antidiscriminação. É preciso que o olhar crítico, seja uma das ferramentas para a desconstrução dos estereótipos, das barreiras e dos preconceitos dos quais muitas vezes não nos damos conta que guardamos. Principalmente quando estamos no ambiente escolar, onde as questões raciais são muitas vezes ignoradas ou maquiadas (VENÂNCIO, 2008, p. 115).

Assim, ao escrevermos as próximas páginas sobre o processo de independência de Moçambique e sua relação com a história das missões protestantes, nos sentimos colaboradores da Lei 10.639/03 e da luta antirracista. Queremos divulgar cada vez mais assuntos referentes a História da África e do negro no Brasil para melhor compreendermos a sociedade brasileira e tentarmos lutar por uma educação de qualidade que represente todos os brasileiros, contando suas histórias e contribuições para a formação do Brasil.

Nosso objetivo é fugir do estereótipo eurocentrista presente nos currículos de História que valorizavam o ensino de História da Europa e de sua civilização, como se os outros povos não tivessem uma cultura civilizada e digna de ser estudada, como os africanos, tratados por muitos europeus como seres inferiores e “bárbaros”. Assim, continuamos firmes, lutando por uma educação antirracista, seja nas escolas, na academia ou no dia a dia.

¹⁹ - Nascimento, Alexandre do; Pereira, Amauri M.; Oliveira, Fernandes de; Silva, Selma M. da, (orgs.). Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. E-papers Serviços Editoriais Ltda, Rio de Janeiro, 2008. Este trabalho traz excelentes discussões sobre as questões étnico-raciais presentes na Lei 10.639/03. Este trabalho foi feito em meio a intensas discussões sobre o alcance e cumprimento da Lei e do Parecer de 2004. Por isso, recomendo a leitura para aqueles que pretendem se aprofundar nesta temática.

CAPÍTULO 02: AS MISSÕES CRISTÃS E A EXPANSÃO COLONIAL PORTUGUESA NA ÁFRICA

2.1 O TRABALHO MISSIONÁRIO DA MISSÃO SUÍÇA

Neste capítulo temos o objetivo de tentar explicar o que é uma Missão e como se deu o processo de expansão imperialista portuguesa na África. Antes de fazer uma análise histórica do conceito de Missão, decidimos analisar o tema de modo simples usando um dicionário para que todos entendam o seu significado.

Segundo o dicionário on-line a palavra Missão tem os seguintes significados:

Tarefa que deve ser feita por alguém a mando de outra pessoa; encargo, incumbência: cumprir uma missão. Conjunto das pessoas que receberam essa tarefa ou encargo. Aquilo que se deve fazer, cumprir; obrigação.[Religião] Série de pregações para instrução dos fiéis ou para a conversão de grupos: dirigir uma missão; estabelecimento de missionários.²⁰

Desta definição ampla, chamamos a atenção para a primeira frase que define um pouco o que queremos dizer como Missão ao longo deste texto, “tarefa que deve ser feita por alguém a mando de outra pessoa”. E que tarefa seria esta? Seria a tarefa de pregar o Evangelho de Cristo e propagar a fé Cristã a todos os povos.

Quando Jesus estava pronto para subir aos céus, no livro de Marcos 16.15, Ele disse a seus discípulos: “Ide por todo mundo e pregai o Evangelho a toda criatura”. O verbo “Ide” está no imperativo, significa que Jesus deu uma ordem aos seus discípulos de irem. O fato é que essa ordem foi obedecida pelos discípulos após o dia do Pentecostes e se iniciou a expansão do cristianismo pelo mundo. Deste modo, os discípulos receberam a Missão de pregar o Evangelho de Cristo em todas as nações.

Teologicamente, esta é a base bíblica para fazer missões, que era algo muito simples e natural. Ir pelo mundo pregando o cristianismo seria o cumprimento desta grande missão. Porém, os discípulos não só pregaram como fundaram igrejas que existiram por muito tempo na antiguidade.

Do ponto de vista político e social, as missões ao longo de sua história se articularam a projetos de expansão de Estados e de reorganização das sociedades locais em função dos objetivos desses Estados. Essa conjugação das questões de Estado e religiosas levaram a Igreja Livre de Vaud da Suíça a enviar, no século XIX, dois missionários para trabalharem na

²⁰ - <https://www.dicio.com.br/missao/>. Acessado no dia 22 de maio de 2021.

evangelização do Sul da África. O objetivo destes missionários era iniciar um processo de construção do protestantismo suíço na região.

Como a Suíça não tinha nenhuma colônia na África, um outro objetivo era o fator econômico, uma vez que os suíços foram para África a fim de participar de projetos econômicos, como bem salientou Adolphe Linder²¹ em seu estudo sobre os Suíços em Moçambique. Esse autor nos mostra diversos empreendimento dos suíços em Moçambique, contribuindo economicamente para expandir os negócios comerciais no país.

Sabemos que o continente africano foi fruto de, pelo menos, três ondas missionárias, desde o início da Era Cristã aos nossos dias. O primeiro momento foi quando os primeiros cristãos começaram a viajar pelo mundo para realizarem a missão de pregar o Evangelho em todas as nações.

Vale lembrar que essas ondas missionárias também tinham outros objetivos, como o fator econômico. Ressaltamos que os missionários e os cristãos que se aventuraram em outras regiões para iniciar uma nova vida e levar o cristianismo também tinham outros interesses, inclusive econômicos.

Podemos dizer que o segundo momento de evangelização da África ocorreu durante o processo de Expansão Marítima, do qual Portugal e Espanha foram os pioneiros. Os portugueses, com seu cristianismo de origem católica, tentaram levar sua religião para a África. E conseguiram alguns êxitos, dentre eles, converter chefes locais africanos. É claro que, muitos se converteram para garantir suas alianças comerciais com os portugueses. Como é o caso da Rainha Nzinga Mbandi (1582-1663) do Ndongo, região da atual Angola. Este é um exemplo de como essa relação entre as missões cristãs, também envolviam questões políticas e econômicas.

Sobre esta segunda onda de evangelização, que também atingiu as possessões portuguesas na Índia, podemos observar o artigo do Jorge Lúzio Matos Silva²² que fala sobre como se deu o processo de colonização, ocupação e evangelização na Ásia portuguesa. Neste artigo o autor faz um relato passo a passo, mostrando como o Vaticano, representando a Igreja Católica e o Governo Português, costuraram diversos acordos que permitiram a catequização dos povos asiáticos e africanos.

Finalmente chegamos à terceira onda de evangelização e de Missões na África no século XIX, com a expansão imperialista europeia. Daí muitas dessas missões cristãs serem usadas para auxiliar no processo de domínio e conquista dos territórios africanos. No caso de Portugal, a

²¹ - LINDER, Adolphe. Os Suíços em Moçambique. Arquivo Histórico de Moçambique, estudos 17, Maputo, 2001.

²² - SILVA, Jorge Lúzio Matos. "As fontes missionárias e a retórica da conversão nas narrativas sobre as bailadeiras da Índia portuguesa - séculos XVI e XVII". In: Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife: Edupe, 2020.

Igreja católica atuou com suas missões e Igrejas, com o objetivo de auxiliar os portugueses em sua empreitada pelo domínio colonial de suas respectivas colônias.

Assim, além de pregarem o Evangelho através das Missões, os cristãos chegaram com seus aparatos de estado e começaram a criar diversas estratégias para implantarem sua Missão. Deste modo, a Missão não era formada somente pelos missionários que pregavam, mas por um conjunto de estratégias evangelísticas que incluíam as escolas, os hospitais, os orfanatos, as igrejas, as plantações etc.

Mas, não podemos esquecer que a ação missionária cristã, de modo geral, agiu com violência, ainda que não fosse pela pressão das armas. As Escolas e orfanatos foram modalidades de ação missionária que infelizmente atuaram de forma violenta. Ao longo deste trabalho, destacaremos algumas ações violentas que ocorriam nas escolas católicas portuguesas por exemplo, onde os alunos eram obrigados a trabalhos forçados para garantir o sustento dos clérigos católicos.

A Missão Suíça reunia a maior parte das estratégias que mencionamos acima. Porém, ela não conseguiria obter o sucesso que teve se não fosse o envolvimento de uma parcela expressiva de africanos que “vestiram a camisa” na propagação do Evangelho e se tornaram colunas importantes na estruturação das Igrejas Protestantes em Moçambique.

Vale ressaltar que os primeiros missionários que chegaram a Moçambique sempre procuravam por nativos locais que os ensinassem a cultura e a língua dos povos que eles queriam evangelizar. Assim, a Missão passava a atingir melhor a população moçambicana, uma vez que melhor entendiam a mente e o coração dos moçambicanos.

Podemos dizer então que a Missão vai muito além de alguns missionários brancos europeus pregando o cristianismo. Existe sim uma série de fatores que entrelaçam os missionários europeus com a população local. Deste modo, a Missão começa a crescer e a se expandir, graças ao comprometimento de nativos com a causa da Igreja. É evidente que existiram outros fatores responsáveis por este crescimento, é o que veremos mais adiante neste trabalho.

O autor Kaindangongo²³ defende que a segunda forma de evangelização (nos séculos XV e XVI) fracassou porque não considerou a cultura, a linguagem, a sabedoria, a história dos povos autóctones. Ele menciona que no século XIX e XX o sucesso dos processos missionários se deu, em boa parte, pelo processo de evangelização enculturada. Essa forma de evangelização é um processo ativo de aprendizado da mensagem evangélica, a partir de dentro da própria cultura que

²³ - KAINDANGONGO, José. Sabedoria Umbundu: desafio para uma evangelização enculturada. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Bacharel em Ciências da Religião, na FIC - Faculdades Integradas Claretianas, 2011.

a recebe. Todavia, não é somente esse fator que contribuiu para o sucesso missionário no século XX.

Observamos também outras ordens religiosas que atuaram na África com uma atuação mais comprometida com um tratamento e um olhar mais igualitário, diferente do que aquele comumente dirigido aos povos do continente, como nos mostra o trabalho de doutoramento da professora Patrícia Santos²⁴. A historiadora analisou as ações da Congregação dos Missionários Combonianos do Coração de Jesus que atuou no Sudão. A ordem atuou na evangelização da população em um período de disputas religiosas com o Islamismo. Ela analisou a complexa relação entre cristãos e islâmicos dentro do Sudão Mahdista ou sob a influência religiosa e política de Muhammad Almad, o Mahdi. Os combonianos se destacaram pela iniciativa em formar um clero nativo uma das primeiras iniciativas ocorridas no século XIX.

Encontramos uma entrevista da Professora Dra. Patrícia Santos em que ela relata um pouco de sua trajetória profissional desde sua graduação em História na UFRJ até o seu doutorado na UFF, na qual estudou as missões católicas no Sudão contribuindo grandemente para a expansão dos conhecimentos históricos sobre a História da África aqui no Brasil. E consequentemente foi uma das pioneiras no estudo das missões cristãs na África, utilizando e catalogando diversas fontes históricas que hoje são conhecidas no mundo acadêmico e que foram muito utilizadas por ela em suas pesquisas.

Podemos dizer que o estudo das missões cristãs na África e a utilização das fontes religiosas contribuem para aumentar o nosso conhecimento sobre a história desse continente. A historiadora Patrícia Santos afirma em sua entrevista à Revista Perspectiva Histórica:

Estou atuando em uma linha de pesquisa que é quase uma subárea dentro da chamada História da África, que são os estudos das missões. Justamente devido à possibilidade de ser um tipo de instituição que dá acesso a realidades africanas por um período alongado e com uma série documental que nos permite fazer uma série de perguntas²⁵.

Deste modo, ela nos mostra a importância dos documentos históricos produzidos pela missão, que nos ajuda a entender um pouco sobre o funcionamento dessa sociedade. Mais à frente falaremos sobre a obra do pastor missionário suíço Henri-Alexandre Junod, que escreveu um texto antropológico sobre o povo do Sul de Moçambique que até hoje é utilizado para se entender o funcionamento cultural e a língua dessas sociedades.

24 - Para mais informações ver a obra de: SANTOS, Patrícia T. Fé, guerra e escravidão: uma história da conquista colonial do Sudão (1881- 1898). São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013.

25 - SANTOS, Patrícia Teixeira. Revista Perspectiva Histórica, julho/dezembro de 2016, Nº8.

É evidente que os documentos produzidos pelos missionários devem ser analisados criticamente pelo historiador e sempre contextualizados em seu tempo, porém, isso torna o trabalho do professor de ensino básico com mais recursos pedagógicos na medida que eles podem oferecer uma aula sobre a África aos seus alunos, analisando uma fonte missionária.

Ele pode, por exemplo, destacar o modo como os europeus olhavam para os africanos. Se era um olhar de superioridade ou se era um olhar de igualdade. Também podemos perceber nas fontes missionárias até onde existia o desejo legítimo de contribuir para a evangelização dos africanos, levando o cristianismo até eles e o quanto algumas missões foram coniventes com o processo de ocupação imperialista do continente africano. Também podemos averiguar sobre os reais interesses dos missionários europeus, ao se dirigirem para o continente africano.

2.2: UM BREVE PANORAMA DA EXPANSÃO COLONIAL PORTUGUESA NA ÁFRICA

A relação dos africanos com os europeus é muito antiga. Porém, essa relação, no final da Idade Média e início da Era Moderna, começa a se fortalecer com as grandes navegações portuguesas, tentando encontrar uma nova rota comercial para as Índias cuja finalidade era comercializar as famosas especiarias.

O plano português era contornar o continente africano até atingir as Índias. Desta forma, eles fugiram do monopólio comercial das cidades italianas de Gênova e Veneza. E tudo começou a mudar com a tomada de Ceuta, no norte da África, em 1415. Nesse local, onde os muçulmanos africanos comercializavam diversos produtos, os portugueses iniciaram o processo de efetiva ocupação do território africano fundando uma feitoria.

Passados alguns anos, Portugal incentivou seus navegadores a continuarem o processo de prolongamento ultramarino, que culminou na descoberta de uma nova rota marítima para as Índias. A África era muito utilizada para abastecer os navios com produtos e mercadorias essenciais para permitir o comércio ultramarino até as Índias. Assim, Portugal ocupou diversos territórios na costa africana até chegar em Moçambique, que ficava em uma posição estratégica no comércio ultramarino. Pois, em Moçambique os navios podiam abastecer e seguir viagem para as Índias.

Contudo, vale salientar que até este momento o território interiorano da África era praticamente desconhecido pelos europeus, devido á doenças como a febre amarela, a malária, a mosca do sono etc. Somente após a descoberta de remédios que pudesse combater a febre amarela e a malária é que os europeus puderam adentrar no continente africano. Isto ocorreu em finais do século XIX. No entanto, também devemos lembrar que a colonização da África no século XIX ocorreu após o processo de independência da América.

Vale salientar que a colonização da África no século XVI e XVII é bem diferente da colonização africana dos séculos XIX e XX. Podemos, por exemplo, mencionar que a ocupação da África nos séculos XVI e XVII foi muito superficial e em lugares específicos onde os países europeus fundavam feitorias, muitas vezes com o apoio das elites africanas locais.

Segundo alguns autores como Marc Ferro²⁶, a crise econômica de 1873 fez com que muitos europeus buscassem alternativas para sair dessa situação. Uma das saídas foi a expansão europeia em direção à África, em busca de suas matérias primas e de mercado consumidor.

Para Valentim Alexandre²⁷, dois velhos mitos impulsionaram a colonização portuguesa: o primeiro é o mito da “herança sagrada”, que afirmava ser uma dádiva as colônias portuguesas no ultramar, devendo o Estado zelar por essa herança divina; o segundo é o mito do “Eldorado”, a ideia de que as possessões portuguesas eram “fertilíssima”, fonte de prosperidade para a nação, muito distante de ser um encargo.

Assim, Portugal invoca seus direitos históricos sobre suas possessões africanas diante das outras potências rivais. Segundo Portugal, o país teria direito de explorar as regiões ocupadas, pois já estaria ali desde o início do processo de expansão marítima, como mencionamos acima. De fato, os outros países acabam cedendo e reconhecendo as possessões portuguesas, graças à habilidade de negociar com interesses conflitantes.

Os contornos dos territórios de duas de suas maiores colônias na África, Angola e Moçambique, foram dados após o Ultimato do Império Britânico ao governo português. Portugal sonhava com o mapa cor-de-rosa que uniria suas duas maiores áreas coloniais africanas, localizadas nas duas costas continentais (Angola e Moçambique). Porém, após fazer algumas incursões de reconhecimento das regiões entre as suas duas maiores colônias, os exploradores ingleses denunciaram os portugueses e suas intenções para a coroa inglesa, que advertiu seriamente as intenções portuguesas, tendo inclusive falado de uma declaração formal de guerra, caso Portugal não se retirasse do interior africano (era o Ultimato). Pois, os ingleses sonhavam em construir uma ferrovia que ligaria o Norte da África ao extremo sul do continente, a chamada ferrovia Cabo-Cairo.

Após o Ultimato, os portugueses, bastante humilhados, se contentaram em ficar com os territórios já ocupados e desistiram, sob pressão é claro, do “mapa cor-de-rosa”. Todavia, eles continuaram com um território considerável no continente africano, mantendo 5 países sobre o seu domínio colonial: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe.

26 - FERRO, Marc. História das colonizações. Das conquistas às independências. Século XIII a XX. São Paulo, Ed. Cia das Letras, 2006.

27 - VALENTIM, Alexandre. O Império Africano 1825-1890, vol. X. In: Nova História da Expansão Portuguesa. Senão, Joel e Marques, A. H. de Oliveira (dir.). Lisboa, Editora Estampa, 1998.

Entre os diversos tratados assinados pelos países europeus para decidir sobre a divisão do continente africano, está a Conferência de Berlim ocorrida do dia 15 de novembro de 1884 até o dia 26 de fevereiro de 1885 na Cidade de Berlim, e que contou com a participação de 13 países europeus e um do continente americano: os Estados Unidos. Na verdade, essa conferência não dividiu a África, como afirma o historiador Henri Brunschwing²⁸. A Conferência foi realizada para decidir sobre a navegação nos afluentes do Congo e do Níger. Contudo, o rei da Bélgica, Leopoldo II, aproveitou-se para assegurar seu domínio particular sobre o Estado do Congo. A liberdade de comércio e a necessidade de proteger os indígenas também foram discutidas nessa reunião.

A Conferência de Berlim foi essencial para se discutir alguns temas importantes e fundamentais para a nossa pesquisa, principalmente o que é relatado no Artigo 6 da Ata Geral da Conferência de Berlim, redigida em 16 de fevereiro de 1885, onde, criou-se um espaço para a entrada das missões protestantes nos territórios dominados por Portugal.

O Artigo 6 diz:

“Disposições relativas à proteção dos aborígenes, dos missionários e dos viajantes, assim como à liberdade religiosa. Todas as potências que exercem direitos de soberania ou de uma influência nos referidos territórios, compromete-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existências e em cooperar na supressão da escravatura e principalmente no tráfico dos negros; elas protegerão sem distinção de nacionalidade ou culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e organizadas para esses fins ou que tendam a instituir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.

O missionário cristão, os sábios, os exploradores, suas escoltas, haveres e acompanhantes serão igualmente objeto de proteção especial.

A liberdade de consciência, a tolerância religiosa são expressamente garantidos aos aborígenes como aos nacionais e aos estrangeiros. O livre e público exercício de todos os cultos, o direito de erigir edifícios religiosos e de organizar missões pertencentes a qualquer culto não serão submetidos a nenhuma restrição, nem entrave.”²⁹

Esse documento, elaborado no final da Conferência de Berlim, assegurou o direito das missões protestantes entrarem em territórios coloniais dominados por países católicos - como foi o caso português. Assim, a contragosto de Portugal, as missões protestantes puderam entrar em Moçambique e iniciar um trabalho missionário e educativo que influenciaria muitos estudantes e fiéis a ingressarem na luta armada contra o domínio colonial português, a partir da década de 1960. Vale ressaltar que houve ainda outros tratados que ratificaram a presença missionária europeia nas colônias africanas e asiáticas.

Os primeiros missionários protestantes suíços chegariam a Moçambique em finais do século XIX, iniciando o seu processo missionário, que incluiria uma educação mais autônoma do

28 - BRUNSCHWING, Henri. A partilha da África Negra. São Paulo, Perspectiva, 1974.

29 - Este documento se encontra em anexo no livro citado anteriormente: BRUNSCHWING, Henri. A partilha da África Negra. São Paulo, Perspectiva, 1974

que as fornecidas nas escolas católicas apoiadas pelo Estado Português. As missões protestantes conseguiram se instalar em Moçambique e se tornaram um polo de poder muito importante para os moçambicanos, que tentavam conseguir instrução educacional para melhorar sua situação social.

Paralelo a entrada das Missões Protestantes em Moçambique, observamos o governo português querendo efetivar a colonização e ocupação dos territórios coloniais na África. Uma das ideias que o governo metropolitano teve neste momento foi colocar o negro para trabalhar instituindo o trabalho forçado (Chibalo) e leis contra a vadiagem. Pouco a pouco a administração colonial foi dominando o território moçambicano e criando leis para garantir seu lucro imediato.

Aos poucos a produção agrícola por meio do cultivo do algodão ganhou uma importância muito grande e trouxe muitos lucros para o governo português. Uma das bases do lucro era o trabalho forçado a que os moçambicanos eram obrigados. Muitas vezes o salário que os trabalhadores ganhavam era a mesma quantia do imposto devido. Assim, muitos trabalhavam apenas para pagar os impostos cobrados pelo governo português, ou corriam o risco de serem presos por vadiagem. Assim, os colonos e grandes proprietários portugueses garantiam um exército de mão de obra barata em sua produção. Isto dava grandes lucros aos produtores e ao governo colonial que recebia estes impostos.

Contudo, os nativos seguiram na resistência ao processo colonizador, fazendo duras críticas a este sistema. Assim, o governo português resolveu criar o Estatuto do Assimilado³⁰, aprovando uma lei que reconhecia o assimilado como um cidadão português. Os poucos assimilados conseguiram formar agremiações e associações que eram compostas por uma pequena parcela de estudantes assimilados na colônia.

30 - Uma portaria do Governador-Geral de Moçambique de 1917, estabelece oficialmente a distinção jurídica entre o “indígena” e o “não indígena”. O assimilado (não indígena) seria elevado à semelhança de um cidadão português. As exigências da administração colonial para assimilar um moçambicano eram: possuir mais de 18 anos; falar corretamente o português; ter a quarta classe do ensino primário; exercer uma profissão da qual consiga sustentar a família; ter bom comportamento moral e cívico; não ser deserto ou refratário do serviço militar; por último, possuir hábitos para integração e aplicação dos direitos públicos e privados, ou seja, civilizado. Para mais informações ver em: ROCHA, Aurélio Rocha. Associativismo e Nativismo em Moçambique. Contribuição para o Estudo das origens do nacionalismo Moçambicano (1900-1940). Maputo, Promédia, 2002.

CAPÍTULO 03: OS PRIMEIROS MISSIONÁRIOS SUÍÇOS: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DA MISSÃO E DAS RELAÇÕES SOCIAIS.

Analisando a relação dos moçambicanos com a Missão Suíça, podemos destacar algumas coisas importantes, principalmente na área da educação, da saúde, do treinamento especializado e da agricultura.

A atuação na área da Saúde foi fundamental para a Missão e sua relação com os moçambicanos, uma vez que os hospitais existentes em Moçambique eram pouquíssimos, e os que existiam davam preferência aos colonizadores portugueses e aos poucos assimilados.

A Missão Suíça concentrou seus esforços em agenciar missionários na Suíça que fossem formados em Medicina ou Enfermagem. Assim, garantiam o funcionamento dos hospitais da Missão, que passou a ter um papel importantíssimo dentro do contexto colonial vivido pelos chamados “indígenas” (a maioria dos moçambicanos eram chamados assim, pois não eram assimilados pela cultura portuguesa). Deste modo, os hospitais da Missão eram a única opção dos “indígenas” para conseguir algum tipo de tratamento médico.

Os pacientes hospitalizados recebiam visitas regulares de catequistas da própria Missão Suíça, que pregavam aos mais interessados. Pessoas de diversas localidades, de norte a sul de Moçambique, procuravam atendimento médico nos hospitais da Missão, que se tornaram referências para tratar os doentes moçambicanos sem fazer acepção de pessoas. Esse método de atuação na área social foi muito eficaz e teve como resultado a conversão de diversas pessoas.

O setor agrícola também foi um modo de atuação da Missão Suíça para conseguir acarinhar recursos próprios e para oferecer trabalho para os moçambicanos. Como falamos, o governo colonial português impôs uma Lei contra a vadiagem em todas as suas colônias, obrigando os africanos a trabalharem para pagar um imposto para o governo. Esse era um método que o governo metropolitano criou para conseguir mais recursos da colônia obrigando os nativos a trabalharem.

Assim, os nativos tinham que possuir uma caderneta informando os serviços prestados, onde o “indígena” comprovaria seu trabalho efetivo. Caso, esse indivíduo não possuísse uma caderneta comprovando sua atividade laboral, ele poderia ser enquadrado na lei contra vadiagem, seria preso e enviado para algum tipo de trabalho forçado em propriedade particular ou estatal, podendo ainda ser enviado para trabalhar nas ilhas portuguesas do Atlântico, como São Tomé e Príncipe.

Deste modo, o trabalho nas propriedades agrícolas da Missão significava a chance de ganhar um salário para sustentar a família e ainda garantir que não seria preso pelo sistema altamente repressivo de Portugal, correndo o risco de ser deportado.

Contudo, a relação dos primeiros missionários com os moçambicanos não foram só flores. Segundo Alda Saúte, havia três grandes inimigos a serem combatidos na cultura africana de Moçambique: o culto aos mortos (Swikwembu), o lobolo e a poligamia. Estes três aspectos da cultura africana eram muito difíceis de mudar, pois se tratavam de elementos enraizados nas culturas locais. Muitos adeptos do protestantismo pregado pela Missão continuaram com estas práticas.

O Swikembu estava presente entre os mestres dos campos, das árvores, das mulheres, dos feiticeiros, em tudo. Esta entidade poderia abençoar ou amaldiçoar os seus descendentes. Sua intervenção era de vital importância para a vida do homem. Por isso, era digno de ser adorado com orações e reverenciado com oferendas.

Segundo a análise feita por Alda Saúte, existiam algumas características semelhantes de Deus com o Swikembu. Como exemplo, podemos citar os atributos divinos da onisciência, onipresença e onipotência. Também por serem divinos e dignos de adoração. De certa forma, essa aproximação das duas divindades para alguns era benéfico, pois não tiveram problemas em aceitar a Deus com esses atributos, uma vez que estavam acostumados culturalmente a conhecer e adorar uma entidade semelhante.

Por outro lado, a semelhança fazia muitos continuarem seus cultos a Swikembu, uma vez que era semelhante à divindade pregada pelos cristãos da Missão. Algumas vezes os seguidores da própria Missão faziam oferendas como o sacrifício de uma galinha para Swikembu, pois seu filho voltara bem de uma viagem.

Conseguir definir bem quem era Deus e seus atributos e que Ele era único, era muito difícil para os missionários, uma vez que na cultura africana o politeísmo, na cosmogonia das diversas sociedades africanas, o culto dos ancestrais e das divindades ligadas a essa linhagem eram muito importantes. Então, na mente dos fiéis você poderia servir ao Deus citado pelos missionários e à divindade de seus antepassados.

Outro problema era a prática do lobolo. Este era um tipo de pagamento de dote ao pai da noiva, podendo ser pago em dinheiro, com propriedades ou com objetos valiosos. Entretanto, o lobolo foi aumentando o seu valor e as mulheres passaram a ser vendidas pelos seus pais para quem pudesse pagar mais ou de acordo com o dote fixado pela família. Os casamentos então, deixam de ser por amor e passam a ser um negócio muito lucrativo para o pai da noiva que fixava o dote.

Os missionários se posicionavam contra essa prática, alegando que se tratava de venda de mulheres. Algumas eram vendidas para outras aldeias, gerando grande revolta nas moças, que não podiam escolher seus maridos. Ficavam refém do pagamento do lobolo. Para enfrentar essa

situação, que era aceita pelo próprio governo colonial português, os missionários passaram a criar um fundo matrimonial para pagar o lobolo de seus membros.

Outra medida, após perceber que a proibição não dava resultado, foi instituir a prática do lobolo cobrando uma taxa que permitia aos noivos pagar essa quantia. Em casos em que os pais decidiam “vender” suas filhas para outros grupos fora da Missão, os missionários pagavam a quantia necessária do lobolo para impedirem que a moça saísse da comunidade.

O casamento instituído pela Missão seguia três passos: primeiro se pagava o lobolo ao pai da noiva, gerando o comprovante. Depois, os noivos iam até a autoridade civil da administração colonial para oficializar a união. Por último ocorria o casamento na Igreja, e só então os noivos passavam a morar juntos e constituir sua própria família.

Outro grande entrave para o crescimento das missões foi o alcoolismo. Em uma sociedade atrasada economicamente, segundo os parâmetros capitalistas, com poucas oportunidades para ascender socialmente, em meio a trabalhos forçados e a violência constante do poder colonial, o álcool se tornara um refúgio na cultura africana. Em um primeiro momento eles produziam suas próprias bebidas em casa utilizando frutas selvagens e árvores domésticas.

O próprio Junod reconheceu que o alcoolismo seria muito difícil de enfrentar dado o costume local para a utilização da bebida. No decorrer do século XX, Portugal aumentou a sua exportação de vinho de baixa qualidade e alto teor alcoólico para Moçambique. O Estado novo criou um decreto (256. Art. 1) do ano de 1926 proibindo a produção, o comércio e o consumo de bebidas alcoólicas tradicionais em Moçambique. Qualquer indígena que violasse a lei era preso e enviado para algum tipo de trabalho forçado.

Segundo David Hedges, em 1926, Portugal concedeu um empréstimo para o governador-geral de Moçambique que aumentou a importação de vinho português. Isso fez a quantidade de vinho importado de Portugal aumentar de 3.082.315 em 1926 para 6.758.600 litros em 1930. Deste modo, o vinho português de baixa qualidade aumentou a sua circulação em Moçambique, e, consequentemente aumentou o número de usuários.

Apesar de serem proibidos de produzir, vender e consumir bebidas alcoólicas, frequentemente os moçambicanos conseguiam fazer tudo isso sem serem presos em flagrante pela administração colonial. Ainda que os membros das igrejas protestantes fossem orientados a não consumirem álcool, frequentemente eles interagiam com “as regras” dos missionários obedecendo às que mais desejassem. É claro que essa relação não era totalmente de interesse, mas todo ser humano tende a fazer aquilo que está acostumado a fazer. Com os novos crentes protestantes não era diferente. O alcoolismo foi um dos sérios problemas enfrentados pelos missionários na sua missão de formar novos seguidores de Cristo em Moçambique.

Apesar de todos estes problemas relatados acima, acreditamos que, de certa forma, houve uma interação verdadeira entre os missionários suíços e os moçambicanos. E mais, houve uma tentativa dos protestantes suíços de realmente trazer os moçambicanos para seu lado religioso, mas ao mesmo tempo, fornece-lhes os meios necessários para sobreviver em meio a um sistema colonial altamente repressor, como foi o caso português. Não é em vão que Portugal foi um dos últimos países a reconhecer a independência de suas colônias africanas, o que só ocorreu depois de muita luta.

Podemos perceber esta interação dentro da relação dos missionários suíços com os quadros que formariam a FRELIMO por exemplo. Mais à frente chamaremos a atenção para forte relação entre Eduardo Mondlane e o missionário Suíço André Clerc, que foi essencial para formação deste grande líder do processo de luta de libertação. Sem contar nos pastores e líderes moçambicanos, que seguraram a corda e ajudaram na implantação da Igreja Protestante suíça em solo moçambicano.

3.1 A METODOLOGIA DA MISSÃO SUÍÇA: DESCRIÇÕES E ENSINO ESCOLAR

A atuação da Missão no setor educacional também foi muito importante. Os primeiros missionários que chegaram em Moçambique seguiam uma formação antropológica que valorizava a língua e a cultura local. Severino Ngoenha cita o nome de um antropólogo protestante e missionário suíço que influenciou uma geração de missionários que vinham para Moçambique. O nome dele era Alexandre Vinet e que pregava e ensinava sobre a valorização das culturas e línguas locais. Segundo essa corrente protestante e antropológica, a união da fé com atos sociais seria fundamental para diminuírem as diferenças e as desigualdades entre as classes sociais.

Assim que Berthoud, primeiro missionário da Missão Suíça, chegou em Moçambique em finais do século XIX, sua primeira iniciativa foi começar o estudo da língua nativa. Nesse processo, os missionários primeiros se tornaram alunos dos moçambicanos, para aprenderem sua língua, e só depois de dominada a linguagem local o papel se inverteu; com os missionários protestantes passando a mestres.

Segundo Severino Ngoenha, foram os missionários suíços que denominaram os povos do sul de Moçambique de Tsonga. Os primeiros missionários, Creux, Berthoud, Liege e Junod, defendiam as particularidades culturais e a valorização das línguas locais. Em sua obra intitulada “Estatuto e Axiologia da Educação” (2000), Ngoenha defende a tese de que os missionários atuaram na criação da identidade Tsonga.

Um dos primeiros missionários suíços em Moçambique, Berthoud, foi fortemente influenciado pelas línguas faladas por uma região ao norte do Nkomati, os missionários que

vinham evangelizar a região ao redor de Lourenço Marques estavam em grande desvantagem, pois os locais consideravam essa língua do norte inapropriada.

Com o objetivo de resolver este problema, o missionário Junod iniciou a codificação de uma outra língua franca e alternativa, a língua denominada Ronga³¹. Junod era influenciado pela antropologia e acreditava no papel central da língua para a definição de grupos nacionais. Também criticava os intelectuais europeus que tratavam os africanos como uma massa indistinta, baseados na definição de raça, sem atentar às diferenças de língua e de costumes. Assim, defende o Ronga como língua literária(escrita) para se aproximarem ao máximo das pessoas a serem alcançadas pela evangelização. Nada melhor para expressar essa vontade de conhecer o outro, do que dominar a língua nativa utilizando-a como meio de interação.

Para um “indígena” de Moçambique era muito mais agradável ouvir alguém falando da Bíblia em sua língua nativa do que a ouvir em outra língua. Assim, os primeiros missionários se empenharam em traduzir a Bíblia para a língua nativa. Os primeiros esforços de tradução do evangelho deram origem a um pequeno livro chamado de “Baku” que narrava a história de Cristo e ainda continham hinos na língua local.

Assim como Lutero traduziu a Bíblia para o Alemão, a fim de torná-la conhecida do povo, massificando a sua leitura, da mesma forma os missionários suíços fizeram. Eles traduziram a Bíblia para o Tsonga (posteriormente chamado de Ronga). O Novo testamento foi publicado em 1894 e a Bíblia completa foi finalmente traduzida e publicada em 1907. Os primeiros esforços de tradução foram liderados por Berthoud e depois por Junod, que também publicaram gramáticas nas línguas africanas. Podemos perceber assim o quanto estes missionários davam importância à compreensão da língua e da cultura local. Eles também almejavam se comunicar o mais diretamente possível com os que queriam converter.

A visão dos missionários suíços em conhecer a língua local para só depois iniciar suas pregações e ensinamentos se esforçando para traduzir a Bíblia, também foi direcionada para o setor educacional. A área da educação sempre foi muito estratégica para a Missão, uma vez que o fiel protestante precisa saber ler a Bíblia para poder interpretá-la e seguir os seus princípios.

Foi pensando assim que a Missão resolveu construir escolas para ensinarem as crianças os princípios básicos da leitura e escrita. Contudo, os missionários optaram por alfabetizá-las no idioma local, valorizando a língua e a cultura dos povos africanos. Isto contribuiu para uma maior adesão as escolas protestantes onde as crianças não teriam um estranhamento de ser

³¹ - Ronga, em algumas dessas línguas locais, significa dizer oriental em português. É uma das línguas originárias da província e cidade de Maputo (antiga Lourenço Marques). Alguns linguistas consideram que esta língua é uma forma variante do Tsonga. Pois, quando os missionários suíços chegaram em Moçambique esta língua já existia. Assim, os missionários suíços elaboraram uma gramática baseado na estrutura lexicográfica do Tsonga que daria origem ao Ronga. O Ronga também é conhecido como Xironga, Shironga ou Gironga. In: CRUZ E SILVA, Tereza. Igrejas Protestantes e consciência política no sul de Moçambique. O caso da Missão Suíça (1930-1975). Lisboa, Teorema, 1985

alfabetizada em uma língua completamente diferente da sua como é o caso do Português. Enquanto isso, nas escolas rudimentares do governo colonial português, as crianças eram alfabetizadas em Português. Além disso aprendiam disciplinas como: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História de Portugal, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física e Higiene, Educação moral e canto coral.

O Ensino rudimentar - assim denominado - foi criado em 1930 para atender aos “indígenas” e dividido em duas bases: O Ensino Rudimentar e o ensino oficial. O primeiro deveria atender aos “indígenas” e o segundo, aos demais habitantes da colônia, principalmente portugueses.

Podemos imaginar as crianças consideradas “indígenas” estudando nas escolas rudimentares e tendo que aprender a língua portuguesa, completamente diferente de sua língua nativa, sem ao menos ser alfabetizado em sua língua. Sem contar a ênfase que o governo colonial dava no estudo da história e da geografia de Portugal, em vez do estudo da história e da geografia de Moçambique. É claro que o objetivo de Portugal não era formar cidadãos moçambicanos, mas cidadãos do império ultramarino português onde a cultura europeia era considerada superior às culturas locais.

Acreditamos que o relativo sucesso do sistema educacional da Missão se deve a esta visão particular de valorização da cultura e da língua local em detrimento da língua europeia. Primeiro o aluno era alfabetizado em sua língua, aprendendo todos os princípios básicos de operação de sua língua, para depois, em um segundo momento, ter acesso à língua europeia. No caso da missão, optou-se por ensinar o inglês ao invés do português, já que a missão não tinha compromisso nenhum com o projeto colonial português. No terceiro momento, a educação seria totalmente em língua inglesa, devendo ser aprofundada em material específico em inglês.

Muitos alunos da Missão, quando chegavam nesse estágio, recebiam bolsas de estudos para continuarem sua formação no segmento secundário de seu país e até universitário, em outros países como Inglaterra, Estados Unidos ou África do Sul (já que em Moçambique os cursos universitários eram escassos neste momento).

Podemos concluir que a aproximação com a Missão Suíça gerava benefícios para os moçambicanos, que podiam contar com um bom atendimento médico, emprego no setor agrícola, escolas para seus filhos e trabalhos como catequistas da própria instituição. Além dos próprios moçambicanos se tornarem pastores e líderes da Igrejas fundadas pela Missão o que dava certa liberdade dentro de um contexto de opressão colonial.

Alguns autores como Alda Saúte³², defendem que os moçambicanos só se aproximavam da Missão porque queriam se beneficiar do que era oferecido pela Missão de forma simplista. Parece que os nativos não sabiam interagir e que teriam sido enganados pela Missão. Certamente não podemos cair em uma análise simplista, dentro dessa relação. Na verdade, se beneficiar com o que a Missão tinha para oferecer era algo comum a todos que se aproximavam. Porém acreditamos, assim como Cruz e Silva³³, que essa relação era algo muito mais profunda do que isso, pois muitos moçambicanos viraram pastores, catequistas, missionários, professores, anciões das cúpulas das Igrejas locais interagindo perfeitamente com a sua realidade e com sua cultura. Não era só para se beneficiar, mas para viver algo que muitos acreditaram e continuaram a seguir mesmo após a independência de Moçambique.

No próximo capítulo, falaremos um pouco mais da relação dos moçambicanos com as escolas protestantes. Porém, não poderíamos mencionar este aspecto sem descrever de forma um pouco mais detalhada a relação da Igreja Católica com o Estado Colonial Português. Essa relação influenciou muito o modo de adaptação das escolas protestantes às exigências do Estado Colonial Português. Vejamos a seguir.

3.2 A RELAÇÃO DO ESTADO COLONIAL PORTUGUÊS COM AS MISSÕES CRISTÃS EM MOÇAMBIQUE

A relação entre a Missão Católica e o Estado Colonial Português é fundamental para entendermos algumas atitudes tomadas pelo Estado no intuito de prejudicar a ação das Missões Protestantes em Moçambique.

O Estado Colonial Português durante seu processo de colonização na África optou por apoiar as Missões Católicas em seus domínios coloniais. Portugal sempre foi um país de tradição católica e resolveu repetir um tipo de colonização parecido com o que observamos na América. O governo português optou por estabelecer o padroado, onde a Igreja Católica e o Estado atuariam de modo conjunto, com o objetivo de estabelecer o seu domínio colonial sobre a África Portuguesa.

Desta forma, a Igreja Católica foi um braço direto da administração colonial portuguesa no processo de colonização das cinco colônias portuguesas na África. A ligação entre essas duas instituições foi muito visível aos olhos dos nativos africanos. Tanto que em uma revolta chamada de Revolução dos Dembos, em Angola, em finais do século XIX, os grupos locais atacaram e destruíram as Missões Católicas e suas Igrejas, e preservaram as Missões Protestantes. Foi esse

32 - SAÚTE, Alda Romão. *O Intercâmbio entre os moçambicanos e as missões cristãs e a educação em Moçambique*, Maputo, Promédia, 2005.

33 - CRUZ E SILVA, Tereza. *Igrejas Protestantes e consciência política no sul de Moçambique. O caso da Missão Suíça (1930-1975)*. Lisboa, Teorema, 1985

episódio que me levou a analisar a relação da Missão Protestante com os africanos nos domínios coloniais portugueses.

Não pretendemos com este trabalho defender que todas as Missões Protestantes foram contra a colonização europeia da África. Nos lugares onde a colonização europeia tinha um país de maioria protestante, houve o incentivo na organização de Missões Protestantes para atuar nesses países ao lado do colonizador. A Inglaterra, por exemplo, contou com apoio das Missões Protestantes para defender seus interesses dentro do sistema colonial.

Em Moçambique, chegou um grupo de missionários batistas no meio do século XX que, embora fossem protestantes, não se engajaram no processo de luta pela independência do país africano. Ao invés disso, eles apoiaram o governo colonial português, pois diziam que sua obrigação era apenas “salvar almas” e para tal deveriam obedecer às autoridades “constituídas por Deus”. De fato, o autor Harley Abrantes Moreira demonstra, em seu artigo sobre a Missão Batista em Moçambique, que eles foram coniventes com o governo colonial e não foram perseguidos como as demais Missões Protestantes no país³⁴.

O que pretendemos destacar com este trabalho é a maneira de como foi a interação dos moçambicanos com as Missões Protestantes, no nosso caso a Missão Suíça, e o que eles fizeram para influenciar os futuros quadros que lutaram contra o sistema colonial português fazendo parte da FRELIMO.

Também não pretendemos traçar uma assertiva de que a Missão Católica era contrária as Missões Protestantes ou Reformadas³⁵. Sabemos que muitas vezes as Missões Católicas e Protestantes atuaram de modo conjunto no processo de cristianização da África. Como exemplo temos alguns seminários teológicos católicos que tinham diversos professores protestantes como docentes. Essa aliança, na África, era muito comum. Embora cada missão buscasse realizar seu trabalho de forma independente, por diversas vezes acabavam por atuar juntos.

Quando falarmos na relação da Missão Católica com o Estado colonial português, falaremos dessa relação que se afastou um pouco durante a Proclamação da República Portuguesa e se aproximou novamente durante o Salazarismo (período ditatorial que foi iniciado em 1933 e finalizado em 1974) em Portugal.

As Missões Católicas vão gozar de prestígio e de incentivos financeiros do governo colonial no período salazarista para desenvolver seu trabalho nas colônias portuguesas na África.

³⁴ - Para mais informações ver o texto de Harley Moreira in: MOREIRA, Harley Abrantes. “Cristianismo e cultura política: um olhar sobre a presença batista luso-brasileira em Moçambique colonial (1950-1975)”. Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife: Edupe, 2020.

³⁵ - Salientamos que a historiografia atual, desde a década de 1970, costuma denominar as missões evangélicas de Missões reformadas. Ao elaborar este trabalho, optamos por manter a denominação de Missões Protestantes, mas nos próximos trabalhos, utilizaremos o conceito: Missões reformadas.

De modo geral, esse apoio estatal às Missões Católicas contribuiu para uma melhor organização das escolas e Igrejas Católica nesses territórios.

O Vaticano fez um acordo com o governo de Salazar nos anos 1930 para atuar em Moçambique em conjunto com os colonizadores. Era um acordo de ajuda mútua. Enquanto a Igreja Católica gozava de apoio irrestrito do governo colonial para expandir seu trabalho em solo africano, o governo português recebia o apoio incondicional da Igreja Católica ao seu processo de dominação colonial. Depois desses acordos, o governo português contribuiu grandemente para a expansão da Igreja Católica em Moçambique. O sistema de ensino foi se deslocando aos poucos para as mãos da Igreja Católica, principalmente durante o regime Salazarista.

O governo colonial passou a editar leis para prejudicar o andamento dos trabalhos das Missões Protestantes. Muitas escolas, durante o regime salazarista, foram fechadas por não atenderem às exigências impostas. Como exemplo, podemos citar a legislação elaborada pelo governo colonial que exigia o ensino em língua portuguesa nas escolas rudimentares. Já que a utilização da língua portuguesa facilitava a identificação com a Metrópole. Todavia, os protestantes utilizavam os materiais de evangelismo, e os livros didáticos em língua nativa. Por isso, a legislação promulgada pelo Estado Novo pressionava os missionários a utilizarem a língua portuguesa em detrimento das línguas nacionais moçambicanas. Também exigia a formação dos professores em escolas especializadas do governo, administradas pela Igreja Católica, além de não permitirem que as escolas funcionassem em construções sem alvenaria.

Vale salientar aqui, que não pretendemos defender a ideia de que todos pertencentes a Missão Católica atuava e apoiava a colonização e os protestantes se opuseram a colonização. Na verdade, houve alguns clérigos católicos que denunciaram os horrores praticados no colonialismo opressivo português e foram contra diversas medidas tomadas pela metrópole. É o caso do Bispo da Beira, Dom Sebastião Soares de Rezende, que criticava as políticas colonialistas como o trabalho forçado e as condições de trabalho nas plantações. Além de outros ícones da Igreja Católica que foram citados pelo autor Pedro Ramos Brandão em seu trabalho sobre a Igreja Católica e o Estado Novo Português³⁶.

A autora Patrícia Santos³⁷ também escreve um artigo muito revelador sobre a vida e atuação do Bispo de Nampula, Dom Manuel Vieira Pinto, - que mesmo sendo católico, não seguiu o padroado, mas apropriou-se das novas estratégias do Vaticano em reconhecer o direito à autodeterminação dos povos, tornando-se um grande crítico do colonialismo português em Moçambique. Por esse motivo, sua casa foi cercada pela polícia política portuguesa, sendo ele obrigado a se retirar para Portugal. Contudo, o religioso retornaria após o evento ocorrido em

³⁶ - BRANDÃO, Pedro Ramos. A Igreja Católica e o Estado Novo em Moçambique. Lisboa, Ed. Notícias, 2004.

³⁷ - SANTOS, Patrícia Teixeira; Falcão, Nuno de Pinto Falcão e Silva Almeida. "Igreja e missão no ocaso colonial: o imperativo de consciência". In: Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife : Edupe, 2020.

Portugal e conhecido como Revolução dos Cravos e o posterior reconhecimento da independência dos países colonizados em África na década de 1970.

Apesar dessas vozes católicas favoráveis ao processo de luta contra colonização, de maneira geral, a Igreja Católica atuou sim ao lado dos portugueses através do padroado contribuindo para o processo de colonização. Nas escolas católicas, por exemplo, se dava muito valor ao ensino do português na hora da alfabetização, impondo uma língua de origem europeia para os nativos da colônia. Nas escolas de tradição católica, só se ensinava em português, além dos alunos aprenderem História e Geografia de Portugal.

Havia uma discussão muito grande sobre o uso do Português como língua oficial nas escolas do governo colonial e que alguns assimilados moçambicanos como o próprio jornal dos irmãos Albasini (João Albasini como diretor, José Albasini como editor) defendiam esse ponto de vista. Para os editores do jornal, as Missões Protestantes que lecionavam em suas escolas outras línguas nativas e não o português faziam um desserviço a nação. Uma vez que para se tornar assimilado e fazer parte do império português era de fundamental importância dominar a língua portuguesa. Observamos este posicionamento muito forte do jornal moçambicano defendendo essas ideias e criticando os protestantes no artigo de Thiago Henrique Sampaio³⁸.

Devemos pontuar também que, para um aluno moçambicano pobre e sem muitos recursos, não fazia sentido estudar a História e Geografia de Portugal em vez de aprender sobre a localização dos seus principais rios; além de dominar a história de seu povo tradicional. Todos os ensinamentos sobre os povos tradicionais eram substituídos pela história dos grandes reis e heróis de Portugal.

Em Geografia os alunos aprendiam o nome dos principais rios de Portugal, mas não sabiam o nome dos principais rios de seu país local. Era uma geografia do colonizador sendo transmitida para o colonizado; do dominador para o dominado. Assim, pouco importava os anseios populares dos nativos, o mais importante era criar o cidadão do império colonial português.

Segundo o autor Adolphe Linder: “a escolarização e tratamento de doentes eram as tarefas mais importantes para a Missão, depois da própria evangelização”³⁹. Assim, em todas as Missões e postos exteriores tinham escolas, lideradas por professores ou evangelistas formados em Ricalta na sua própria língua.

Esses professores, em sua maioria, não eram capazes de ensinar em português, por isso, foram trazidas ajudantes e meninas missionárias que tinham feito a aprendizagem da língua em Portugal.

³⁸ Sampaio, Thiago Henrique. “Cruz, papel e tinta: A atuação missionária em Moçambique descrita nas páginas de O Africano (1908-1919)”. In: idem.

³⁹ LINDER, Adolphe. Os suíços em Moçambique. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique, 2001.

No ano de 1907, o governo português em Moçambique criou uma lei que visava promover o uso da língua portuguesa na região. Estabeleceu que a língua local e o português seriam utilizados durante os primeiros três anos escolares, e depois o ensino deveria ser feito somente em português.

Segundo Linder, a relação entre a Missão e o trabalho realizado nas escolas é algo intrínseco, como “o ovo e a galinha”. Ou seja, um trabalho depende do outro, pois para poder ler a Bíblia e seguir os seus princípios é preciso saber ler e interpretar a “palavra de Deus”. Assim, ao ensinar o africano a ler em suas escolas, fazia parte do projeto evangelizador de fato.

Deste modo, com a carência de escolas públicas, que ainda existem até hoje nos principais países colonizados por Portugal, as escolas missionárias surgiam como uma grande oportunidade para o moçambicano estudar e ascender socialmente.

Em Lourenço Marques surgiu uma importante escola da Missão Suíça Romande, que reconheceu a sua responsabilidade no contexto missionário e esforçou-se por cumprir as suas capacidades da melhor forma possível. Ao contrário do que acontecia na África do Sul, onde as autoridades governamentais abriram os olhos, reconheceram a importância destas escolas e passaram a ajudar financeiramente os estabelecimentos de ensino, o governo português não ajudava financeiramente as escolas protestantes como faziam os países vizinhos.

Contudo, os missionários suíços não perderam a esperança de serem reconhecidos pelo governo como um dos mais importantes instrumentos da civilização. Eles trabalharam para assegurar que os Tsongas não ficassem muito atrasados em relação aos outros povos do sul do continente.

Logo após a construção das escolas, viu-se a necessidade de formar professores evangelistas, e a escola da base missionária em Ricalta fez de tudo para conseguir este objetivo. Esta formação contribuiu para formar um quadro de excelência em termos profissionais docentes.

Essa escola de formação de professores teve um grande êxito, graças a profissionais suíços e moçambicanos, que se empenharam em aprender para depois ensinar. Um número considerável de alunos moçambicanos passou com sucesso nos exames estatais do primeiro e segundo graus, os mesmos prescritos para os brancos na cidade, e naturalmente em língua portuguesa.

A escola da Missão Suíça possuía as seguintes disciplinas: Leitura Comentada, Gramática, Contas, Geometria, História de Portugal, Geografia de Portugal e Colônias, Rudimentos da Ciência e Agricultura e a Constituição da República Portuguesa. O autor salienta que os estudantes dessa escola “honraram” seus professores tirando excelentes notas para aprovação nas escolas e nos concursos.

Vale lembrar que as lições de religião na língua africana são parte fundamental do horário escolar e, na realidade, a maior parte dos professores/evangelistas da Missão e dos postos exteriores vinham da escola em Ricalta, localizada em Lourenço Marques (atual Maputo, capital de Moçambique, considerada uma das maiores cidades da região).

Algumas vezes as Missões Protestantes tentaram se unir para promover cursos em nível superior, mas havia muitos entraves para essa realização e um desses fatores era o próprio governo colonial português, que não investiu financeiramente nessas escolas da Missão. Isso se deu porque não as enxergavam com bons olhos. Contudo, o curso de formação de professores deu certo e se tornou uma válvula de escape em meio a um governo colonial opressor, no qual as chances de ascender socialmente eram muito remotas. O fato de poder estudar em uma dessas escolas de formação de professores permitia ao africano ter uma profissão e conseguir se manter com sua família.

Já o autor David Hedges, em seu livro intitulado “História de Moçambique. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961”⁴⁰, conta que, a partir de 1930, o governo colonial português em Moçambique passou a controlar mais a educação fornecida aos moçambicanos em seu território.

O objetivo da educação fornecida aos moçambicanos considerados “indígenas” era bem claro, habilitá-lo para o seu papel específico de trabalhador barato na economia colonial. Por outro lado, o ensino destinado aos brancos portugueses tinha o objetivo de prepará-los para os melhores postos de trabalho. Assim, estes, recebiam uma educação mais completa que os indígenas.

Por esse motivo, os dirigentes do setor educacional da colônia, perante o aumento populacional dos brancos em Moçambique, propunham uma separação mais acentuada entre o ensino das crianças indígenas e o das civilizadas.

Estes foram os motivos que levaram o governo colonial a criar um sistema de ensino rudimentar, iniciado em 1930. Um dos objetivos deste tipo de ensino era civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses, tornando-os “mais úteis à sociedade e a si próprios”.

Assim, as disciplinas ensinadas nas escolas do governo visavam criar o cidadão do império português. Eles estudavam disciplinas como: Língua Portuguesa, Aritmética e Sistema Métrico, Geografia e História de Portugal, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Canto Coral.

Além disso, aos professores de Geografia e História propunha-se que: “tanto a escolha de trechos históricos como explicações que forem feitas pelo professor deverão ter em vista criar

⁴⁰ - Hedges, David. História de Moçambique, v.2. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961, Maputo, Editora Universitária, 1999.

nos alunos o amor a Portugal e o legítimo orgulho de ter nascido em terra portuguesa". Dessa forma, o professor lecionava com o claro objetivo de formar o cidadão português no império ultramarino.

As Legislações de 1929 e 1930 impediram categoricamente o ensino de moçambicanos em línguas nacionais, com exceção do ensino religioso. Essa medida tinha o objetivo de expandir a expressão da língua portuguesa, dando lhe mais valor. Porém, essa medida veio de encontro ao trabalho desenvolvido nas escolas missionárias protestantes onde se alfabetizava em língua nacional como já mencionamos.

A nova legislação educacional obrigava todas as crianças negras que vivessem num raio de três quilômetros à volta de uma escola rudimentar, a frequentar somente a escola oficial – ou seja, não poderiam frequentar qualquer outra escola não-oficial nesta zona como era o caso das escolas protestantes/suíças.

Em 1926, no Estatuto das Missões Católicas Portuguesas, o governo português manifestou a sua intenção de garantir às Missões Católicas portuguesas proteção e ajuda do Estado, sob forma de subsídios para a formação de missionários em Portugal e de concessão livre de terrenos em Moçambique. A nova constituição portuguesa de 1933 reforçou essa política em relação às Missões Católicas.

Assim, com o forte apoio estatal, as Missões católicas e suas Igrejas cresceram consideravelmente, aumentando também o número de escolas católicas. Vejamos os dados fornecidos pelo autor David Hedges:

Quadro 1: Expansão das Missões Católicas, 1930-1937⁴¹

	1930	1935	1937
Missões	30	42	50
Filiais	108	157	188
Missionários	34	53	66
Auxiliares	234	342	408

Paralelo ao crescimento das Missões e Igrejas católicas, assistimos à diminuição do número de escolas protestantes devido a nova legislação que se tornou muito exigente. Segue a tabela abaixo elaborada pelo mesmo autor supracitado.

41 - HEDGES, David. História de Moçambique, v.2. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961, Maputo, Editora Universitária, 1999. Vale salientar que não estamos seguindo a numeração dos quadros que o autor enumerou em seu livro. Em seu livro este quadro 01 equivale ao quadro 03. Utilizo estes quadros como fonte secundária para somar quantitativamente e qualitativamente na minha argumentação.

Quadro 2: Aumento do número de escolas rudimentares, 1930-1937⁴²

Ensino	1930	1935	1937
Oficial	64	149	177
Católico	126	214	231
Protestante	84	55	45

Este quadro nos mostra o quanto a nova Legislação foi implacável com as Missões Protestantes, fazendo seu número reduzir drasticamente quase chegando em sua metade em apenas sete anos.

Assim, a proibição do ensino dos moçambicanos nas línguas nacionais, com exceção do ensino religioso, teve um efeito devastador para as Igrejas Protestantes, que geralmente utilizavam as línguas nacionais moçambicanas nos primeiros anos de escolarização como uma estratégia rápida para atingir a alfabetização básica. Vale lembrar que os missionários suíços eram mais capazes de se comunicar em inglês do que em português. Alguns pastores protestantes que resistiram às novas regras acabaram sendo deportados.

Nas décadas seguintes, a Igreja Católica continuou a crescer contando com o apoio do Estado Português, enquanto as Igrejas Protestantes sofreram com as mudanças na Legislação e com a falta de recursos. Assim, observamos o quadro a seguir que nos mostra essa realidade nas décadas de 1940, 1950 e 1960.

Quadro 03: Aumento de missões religiosas, 1945-1961⁴³

	1945	1961
Missões Católicas	70	184
Filiais	379	-
Missionários	127	445
Irmãos/Irmãs	306	954
Assalariados	1.811	5.259
Missões Protestantes	14	15
Filiais	35	53
Missionários	41	85
Auxiliares	321	474

Este quadro nos mostra uma grande quantidade de pessoas que figuravam na expansão das Missões Católicas de nacionalidade e formação portuguesa, incluindo um número

42 - Equivale ao quadro 04 de seu livro. Idem.

43 - Hedges, David. História de Moçambique, v.2. Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961, Maputo, Editora Universitária, 1999. Equivale ao quadro 19 desta obra citada anteriormente.

considerável de trabalhadores assalariados que exerciam diversas funções desde a construção civil até a manutenção e funcionamento econômico da Igreja.

Já a expansão das missões protestantes nesse período foi limitada devido a razões financeiras (o Estado praticamente não apoiou as suas escolas) e por vários regulamentos como o que obrigavam os professores moçambicanos, encarregados das escolas rudimentares, a frequentarem a Escola Normal de Habilitação, em Manhiça, Maputo. Porém, essa escola de formação de professores só matriculava católicos. Além disso, existia toda uma regulamentação discriminatória como no caso de construções e do crescente controle sobre as atividades das Missões Protestantes, que eram acusadas de ensinar uma cultura estranha à portuguesa. Também, acreditavam que as Missões Protestantes eram focos de pensamento anticolonial e nacionalista.

Ao observar o quadro abaixo, chegamos à conclusão de que o Ensino Rudimentar fornecido pela Igreja Católica era muito fraco e incipiente. Vejamos os dados a seguir:

Quadro 04: Aproveitamento nas escolas rudimentares das Missões Católicas e outras (Missões Protestantes e escolas oficiais)⁴⁴

	Alunos matriculados		Alunos aprovados	
	Missões Católicas	Outras	Missões Católicas	Outras
1945	99.477	9.639	853	246
1950	232.923	6.484	1.844	325
1960	379.060	6.435	10.448	1.741

Segundo os dados fornecidos na tabela, podemos concluir que durante todo o período entre 1945-1960, em média, apenas um em cada 40 alunos (1 em 30, em 1960) matriculados no ensino rudimentar passava no último ano. Por esta razão, críticos da política educacional da Igreja Católica diziam que “a Igreja servia apenas para ensinar o catecismo e pouco mais”.

A autora Jacimara Souza Santana⁴⁵ nos apresenta dados importantes sobre a questão do aprendizado escolar nos estabelecimentos católicos e seu fracasso. Segundo a autora, o baixo rendimento educacional dos africanos resultantes do trabalho deficitário ofertado por aquelas Missões ainda se confirma na estatística do inspetor Policarpo dos Santos em relatório do ano de 1954. Os dados mostraram baixo rendimento de aprendizagem das crianças em toda a província.

44 - Idem. Equivale ao quadro 19 desta obra citada anteriormente.

45 - SANTANA, Jacimara Souza. “Missões cristãs, igrejas africanas e colonialismo ao sul de Moçambique (1927-1966)”. In: Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife: Edupe, 2020.

Conforme registro: das 212.428 crianças matriculadas nas escolas das missões católicas apenas tinham sido aprovadas 2.761, ou seja, menos de 1%⁴⁶.

Para além do ensino fraquíssimo fornecido nas escolas rudimentares católicas, somava-se o seguinte regulamento administrativo: só os que completavam esse nível até aos 14 anos tinham possibilidades de prosseguir no nível seguinte, o terceiro ano do ensino “elementar”, que era o ensino primário comum.

Assim, eram poucos os alunos que conseguiam chegar no ensino primário comum; e isso sem falar no ensino secundário, que era um privilégio da elite branca presente no país. Em raríssimas exceções, encontrávamos um negro estudando nas escolas de Ensino secundário. Em 1945, apenas um negro estava matriculado no Liceu que possuía o Ensino Secundário. Nesta escola havia 704 alunos, a maioria eram brancos (554), e os não-brancos eram 150 e apenas 01 Negro.

Percebemos, através destes dados, que a Educação fornecida pela Igreja Católica em Moçambique tinha como principal objetivo ensinar o catolicismo e o ser “português” para a população africana. Enquanto os brancos gozavam das melhores escolas e dos melhores postos de trabalho. Assim, a escola espelhava o retrato desta sociedade colonialista que explorava a população negra de Moçambique com a desculpa de fornecer uma educação civilizada e cristã, quando na verdade mal ensinava as disciplinas necessárias para os alunos prosseguirem seus estudos.

Além disso, há relatos de que na circunscrição de Guijá (Distrito de Gaza) os chefes africanos chegaram a registrar queixas na administração colonial contra o trabalho missionário da Igreja Católica, o que provavelmente repercutia na atitude de muitos pais resistirem a enviar seus filhos para a escola naquela área.

No relatório de inspeção do ano de 1961 há registros de que crianças eram obrigadas a frequentar as escolas católicas não com a finalidade de aprender, mas de exercer trabalho não pago para os padres da missão. De fato, tanto o administrador de Bilene-Macia quanto o administrador do distrito de Gaza confidenciaram em relatórios certos abusos cometidos por Missões Católicas, como por exemplo, as atitudes do padre Antunes dos Santos que fazia uso do castigo corporal para resolver problemas entre os “indígenas”, chegando até mesmo a fazer uso da palmatória.

Sobre essas queixas, os padres confirmaram que, em face do baixo recurso financeiro disponibilizado pela arquidiocese de Lourenço Marques, as Missões Católicas recorriam ao trabalho dos alunos uma ou duas vezes por semana. Essa medida garantia a alimentação e o

⁴⁶ - SANTANA, Jacimara Souza. “Missões cristãs, igrejas africanas e colonialismo ao sul de Moçambique (1927-1966)”. In: Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife: Edupe, 2020.

salário dos missionários. Deste modo, podemos observar claramente a exploração de mão de obra infantil; ignorada pelo governo colonial português, que fazia de conta que não sabiam deste fato.

Como bem salientou Adolphe Linder, a educação fornecida pelo estado colonial português e pela Igreja Católica visava formar um trabalhador braçal para movimentar a economia Moçambicana; sendo que os melhores postos de trabalho seriam reservados à elite branca que vivia nas colônias. Era tudo bem pensado e calculado pelos portugueses. Por isso, as Missões Protestantes, no nosso caso a Missão Suíça - sofreram para desenvolver seu trabalho frente a concepção de educação colonial portuguesa.

Segundo a autora Leila Leite Hernandez, em sua obra: “A África na sala de aula”, entre as Igrejas Protestantes, a Missão Suíça foi a que teve um papel particularmente atuante desde 1930; configurando-se como um verdadeiro contraponto à atuação pedagógica dos missionários católicos portugueses. Eram contrários à escolaridade formal separada para os “indígenas”, reforçando a característica de “indivíduos de segunda classe” da maior parte da população⁴⁷.

Os missionários suíços integraram um projeto de africanização das Igrejas e de mobilização dos africanos, voltando-se para desenvolver um pensamento crítico acerca do colonialismo. Sobretudo, a partir de 1940, quando foram assinadas a Concordata e o Acordo Missionário, e de 1941, ano da publicação do decreto de execução e do Estatuto Missionário, conferindo legalidade à relação institucional entre o Estado português e a Santa Sé. Através deste aparato legal as ações das Igrejas missionárias protestantes na educação escolar foram limitadas.

A autora também destaca que a Missão Suíça teve de se reinventar para sobreviver ao ambiente desfavorável ao seu trabalho. Os protestantes se uniram e revitalizaram o papel da Associação Missionária Evangélica de Moçambique, criada em 1928. Eles passaram a africanizar as Igrejas com a utilização da Bíblia em língua Ronga e abriram espaço para a livre interpretação da Bíblia.

Durante o pós-Segunda Guerra, caracterizado pelo questionamento radical do colonialismo e de lutas pelas independências africanas, a Missão Suíça, com seu trabalho de reflexão crítica e formação de novos quadros de lideranças, foi sempre uma ameaça para o governo colonial português. Assim, os protestantes de modo geral (fossem: adventistas, congregacionais, presbiterianos, pentecostais ou wesleyanos) foram perseguidos, presos e torturados.

Todavia, mesmo com todos esses problemas, os protestantes, e em especial a Missão Suíça, tiveram reconhecimento e importante papel na luta dos africanos de Moçambique por seus direitos e suas liberdades. Deste modo, um dos mais destacados líderes do movimento de

⁴⁷ - HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo, Selo Negro, 2008.

independência, como Eduardo Chivambo Mondlane, filho de um soba de Gaza, obteve sua educação nas escolas das Missões Protestantes.

Por tudo isso mencionado acima, podemos concluir que o trabalho das Missões Protestantes, em especial a Missão Suíça, foi importantíssimo para formar os quadros que comporiam a FRELIMO. A educação fornecida na Missão Suíça foi bem diferente da educação fornecida pelas Missões Católicas. Mesmo sofrendo com a falta de investimento estatal e com as novas legislações educacionais dos anos 30 em diante, os missionários protestantes continuaram seu trabalho, apesar de perder um pouco de espaço para as escolas rudimentares oficiais e para as escolas católicas.

3.3 AS FORMAS DE DESCRIÇÕES DE JUNOD

Durante nossas pesquisas sobre o trabalho etnográfico do missionário suíço Henri-Alexandre Junod, desenvolvido no início do século XX, e sua contribuição antropológica e histórica para o povo Tsonga, tivemos contato com o texto de Paulo Gajanigo, em um artigo intitulado: “A contribuição de Henri-Alexandre Junod sobre o avunculado no debate com Radcliffe-Brown”⁴⁸. A partir desse texto aprendemos muitas coisas interessantes sobre a cultura Tsonga descrita na obra de Junod. O autor supracitado faz uma análise antropológica das narrativas de Junod em contraste com a análise feita pelo britânico Radcliffe-Brow.

Salientamos que este texto é uma análise antropológica, onde podemos observar algumas informações sobre o funcionamento do pensamento dos missionários e de como suas descrições da sociedade africana foram importantes para estudarmos aquelas sociedades através de suas fontes.

Vale lembrar que utilizamos as fontes missionárias de Junod no ensino de História da África para destacar um ponto de vista ocidental sobre o povo Tsonga. Aprendemos a dar importância a essas fontes. É claro que devidamente contextualizados e criticados historicamente, mas essas fontes seriam algo novo em sala de aula, quando abordamos a História da África.

Um dos grandes problemas do Ensino de História da África está na questão das fontes históricas, como bem salientou John Parker, na obra em que faz uma introdução sobre a História da África e que vale muito a pena ser lida e discutida⁴⁹. Tivemos a oportunidade de cursar uma

⁴⁸ - GAJANIGO, Paulo. A contribuição de Henri-Alexandre Junod sobre o avunculado no debate com Radcliffe-Brown. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2013, v.56 N0 1.

⁴⁹ - PARKER, John e Ratnbone, Richard. História da África, uma breve introdução. Lisboa, Quimera Editores, 2018.

disciplina no PROFHISTÓRIA sobre a História da África com o Professor Sílvio de Carvalho no qual ficamos responsáveis por apresentar o texto do Parker para a turma, mais precisamente o capítulo 3, “O passado de África: Fontes Históricas”, pg. 63-85. E uma das questões que ele coloca em seu livro é a resistência dos historiadores tradicionais aceitarem a História da África de forma séria devido à escassez de fontes escritas.

Contudo, Parker destaca a grande produção de fontes escritas no século XIX e XX, devido à quantidade de textos escritos por viajantes, missionários e pelo próprio governo colonial. Desta forma, ele destaca a importância da utilização dos textos missionários como fonte para se compreender um pouco sobre as sociedades africanas.

No nosso caso, as obras de Junod nos abrem um leque de oportunidades para trazer trechos de suas escritas como fontes históricas para sala de aula, onde abordaremos a visão destes missionários ocidentais sobre a sociedade moçambicana e como se deu essa interação. Também chegaremos a discutir a influência das Missões Protestantes sobre os quadros que formariam a FRELIMO.

Convém ressaltar que o missionário Henri Alexandre Junod não foi o único a fazer um estudo etnográfico das sociedades africanas. Em Angola, por exemplo, o padre missionário Carlos Estermann, pertencente à Igreja Católica, também realizou um estudo etnográfico dos povos nacionais e contribuiu para desenvolver um sentimento de repúdio ao colonialismo português se posicionando contra o padroado. O Padre Carlos Estermann da Congregação do Espírito Santo atuou em Angola no contexto da administração colonial do Ultramar.

Ele nasceu em Illfurth, no Alto Reno, região da Alsácia, na França em 1896, Carlos Estermann, chegou a Angola em 1924 para atuar nas Missões católicas no Sul de Angola, onde ficou até seu falecimento em 1976. Sua experiência missionária em Angola foi marcada pelo vasto conhecimento etnográfico produzido por ele sobre as populações, majoritariamente Bantu, do Sul de Angola. Vale a pena ler o artigo de Josivaldo Pires de Oliveira⁵⁰ para compreender melhor este assunto e identificar o quanto suas ações contribuíram para expandir os nossos conhecimentos sobre os africanos.

Vamos então falar um pouco mais sobre a vida de Junod, missionário suíço que foi muito importante para a implantação da Missão Suíça em Moçambique. Seu nome completo era Henri-Alexandre Junod, nasceu em 1863 no cantão de Neuchâtel, na Suíça. Seu pai era pastor local e ele foi criado praticamente na Igreja Protestante. Quando cresceu, ele decidiu realizar o curso de

⁵⁰ - OLIVEIRA, Josivaldo Pires. “Nos bastidores da missão: produção de conhecimento e trânsito intelectual do padre Carlos Estermann na Província de Angola (1935-1970)”. In: Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife: Edupe, 2020.

teologia, pois ansiava por fazer missões em outros lugares do mundo. Em 1889 ele foi pela primeira vez para o local onde hoje está Moçambique. Retornou à Suíça em 1896, onde redigiu sua primeira etnografia: “Les Ba-ronga”, em 1898. Em 1905 retornou para o Sul da África, onde continuou seus estudos da etnia ronga. Em 1909, dá início a uma extensa obra etnográfica chamada: “Life in a South African Tribe”.

Sabemos que a Missão Suíça como conhecemos iniciou seus trabalhos na África com a ida dos missionários Paul Berthoud e Ernest Creux. Primeiramente foram para a região que hoje é o Lesoto e mantiveram contato com a região que hoje corresponde a Moçambique.

O período em que Junod esteve na Missão Suíça foi de muita tensão: ela era vista com desconfiança, tanto pelos nativos como também pelo governo português, que a acusava de colaboração com os ingleses na África do Sul. Também era um conflito religioso pois como já mencionamos nos capítulos anteriores, o governo português fez uma aliança com a Igreja Católica para esta lhe auxiliar na colonização de suas possessões na África. Para a Missão Suíça, os trabalhos dos missionários suíços foram muito importantes para definição da etnicidade Tsonga, principalmente as obras de Junod.

Retornando ao texto de Paulo Ganjanigo, salientamos que Junod pode ser classificado como um tradicional evolucionista, teoria hegemônica no final do século XIX. Quando o missionário Junod chegou ao Sul de Moçambique, passou a integrar a Missão Romanda, que posteriormente receberia o nome de Missão Suíça⁵¹.

Antes de começar a pregar o Evangelho conhecido pelos Ocidentais aos africanos da região, e influenciado pelas novas ideias antropológicas missionárias, ele resolveu estudar os povos do sul de Moçambique (vale lembrar que estamos na terceira onda de evangelização missionária da África⁵²). Foi então que descobriu uma etnia muito importante na região que era o Tsonga. A partir de então ele se une com os povos da região e escolhe um representante Tsonga para lhe ensinar o funcionamento social, cultural e linguísticos desses povos.

⁵¹ - Em finais do século XIX, os primeiros missionários suíços que chegaram a Moçambique criaram a Missão Romanda. Esta era a base central de Missões da Igreja Livre de Vaud da Suíça que também era conhecida como Missão Suíça Romanda. Com a chegada de Junod e com o ganho de importância da missão Romanda, a instituição passou a se chamar de Missão Suíça.

⁵² Estamos relatando a terceira onda de evangelização do continente africano que se deu junto com a expansão imperialista europeia sobre a África no final do século XIX e início do século XX. Já a segunda onda de evangelização ocorreu junto com o processo de expansão marítima nos séculos XV e XVI. Neste período houve um processo de evangelização de Reinos africanos como o famoso caso de conversão da rainha NZINGA, em Angola. Já o primeiro momento de evangelização da África se refere aos primeiros contatos dos cristãos com o continente africano logo no início do século I da Era cristã que teve como um de seus desdobramentos a cristianização da Etiópia.

Assim, Junod passou a conhecer cada vez mais a etnografia dos Tsongas, gerando grandes obras que nos ajuda até hoje a conhecer melhor essa etnia. Vale lembrar que estas obras se tornaram referenciais para se discutir e conhecer o povo Tsonga.

Quando lemos a obra etnográfica de Junod intitulada “Les Ba-ronga” (1898), só é possível encontrar fatores explicativos da poligamia e do lobolo, que se tornaram temas centrais para se entender o povo estudado pelo missionário. Depois de quinze anos, o autor enriqueceu em dados sua análise, clarificou o sistema e ampliou o alcance explicativo para povos vizinhos sem destruir o seu principal argumento para organizar os dados do parentesco: o sistema de lobolo.

Vale lembrar que o sistema de lobolo consistia no pagamento de um dote ao pai da noiva, como uma forma de compensação pela perda de uma pessoa na família apta para o trabalho. O lobolo poderia se materializar em forma de animais, como bois a objetos valiosos “doados” ao pai da noiva.

Esse sistema também ficou conhecido na tradição antropológica como o “preço da noiva”. Para casar, a família do noivo deveria entregar bois para a família da noiva. Desta feita, o lobolo nunca é uma compra feita pelo marido, e ainda menos um presente oferecido aos pais. Seria uma compensação, como já dissemos. O primeiro grupo adquire um novo membro e o segundo sente-se diminuído e reclama alguma coisa que lhe permita reconstituir-se por sua vez, pela aquisição de outra mulher.

Esta troca constante na sociedade Tsonga marca as relações complexas entre os parentes por aliança. A relação do lobolo em família é extremamente complicado e regrado. Por exemplo, com a “mãe da esposa” deve-se ter muito cuidado. Ela chama-se VUKON’WANA, que significa “mulher que arranja mulher”.

Junod diz, no seu relato, o que acontecia na prática quando o genro encontrava com a sogra:

Se um dos dois vê vir o outro ao longe, a tempo de poder escapar-se sem ser avistado, apressa-se em se esconder e chega ao destino dando uma grande volta, de meia milha se preciso for. Mas se os dois estão muito perto um do outro para poderem recorrer à fugida, passa-se o seguinte: o genro sai do caminho e entra no mato que lhe fica à direita; a sogra faz o mesmo, depois sentam-se no chão, ele cruzando as pernas à maneira dos homens, ela sobre as pernas encolhidas, pondo o joelho em cima do outro, como as mulheres costumam fazer. Saúdam-se então, o homem batendo as palmas e mantendo as mãos paralelas, e a mulher tendo as suas em ângulo reto [...] (Junod, 1996: 221, tomo I).

Todo esse enredo acontece com frequência, porém, pode ser explicado pelo fato de a “mãe da esposa” e o “marido da filha” não poderem se casar. Assim, evitam se aproximar e escondem a sexualidade um do outro.

Existe ainda uma tensão ainda maior: o encontro desse homem com a “esposa do irmão da esposa”, também chamada de MUKON’WANA principal. Com ela se evita até dividir o mesmo barco.

Junod achou uma explicação para esses dois casos que têm a ver com dois princípios: o moral e o jurídico. No primeiro caso, ele está casado com a filha; no segundo caso, a “filha do irmão da esposa” é sua esposa presuntiva (nsati). A isso se soma o fato de o “irmão da esposa” usar os bois que ganhou de seu genro através do lobolo para conseguir a MUKON’WANA.

Assim, no primeiro caso o direito do homem de ter outra esposa, caso a sua não tenha filhos, é garantido. Para tal, seguirá o curso dos bois dados para o lobolo, chegando à família da “esposa do irmão da esposa”.

O segundo princípio moral tem a ver com a proibição do homem dessa história não poder se casar com a “mãe da esposa”. Isso se explica pelo fato de ocorrer algum problema com a esposa atual, ele não pode se casar com a “mãe da esposa”.

Deste modo o missionário Junod nos mostra que o direito jurídico de reclamar uma esposa, caso haja problemas, torna-se, ao não haver nenhuma desarmonia, um direito preferencial de casamento. Portanto, se o indivíduo quiser, terá de pagar pela “filha do irmão da esposa”, mas lhe será guardada a preferência.

Observamos então uma rede de relacionamento familiar muito distantes da que conhecemos aqui no mundo Ocidental. Junod descreve o lobolo como um sistema de relações complexas dentro da sociedade Tsonga, que vai gerar alianças em segundo grau, muito mais forte do que aquelas que conhecemos no Brasil, por exemplo.

Além de outras discussões etnográficas destacadas em suas obras, Junod nos fornece nestas pequenas páginas que escrevemos, uma relação desconhecida na Europa neste momento e desconhecido por nossos alunos em cada escola de nosso país.

Imagine um professor com essas fontes, explicando como é complexa a sociedade africana, partindo do estudo etnográfico de um povo do sul de Moçambique, que são os Tsongas. Acredito que o aluno se espantará ao saber que nesta sociedade o genro jamais poderia se encontrar com sua sogra, mas quando ocorresse deveria seguir todo o ritual citado neste texto.

Assim, conseguimos dar conta de conceitos e conteúdo da história da África que foge à simples constatação de que na África só existe fome, guerra e animais exóticos. Os relatos dos missionários, ainda que sejam transmissores de um olhar europeu sobre o continente africano, também podem nos ajudar a compreender a sociedade africana do início do século XX. Por tudo isso, podemos concluir que as obras missionárias podem ser um atrativo em sala de aula, ao

abordar temas nos quais o aluno conhecerá bem o que é a relação familiar, mas a partir do olhar Tsonga para a prática do lobolo e da poligamia.

CAPÍTULO 4: TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS – DA MISSÃO À NAÇÃO

Para trazer casos concretos que exemplifiquem o que desenvolvemos sobre as Missões e a formação de lideranças locais, selecionamos trajetórias de algumas pessoas que passaram pela Missão Suíça e se engajaram posteriormente na guerrilha da FRELIMO a fim de lutar pela independência⁵³ de Moçambique. Utilizamos esses exemplos, mas se quiséssemos e tivéssemos tempo para tal, poderíamos citar muito mais pessoas que passaram pela Missão e que, de certa forma, foram influenciadas pela educação fornecida pela Missão; tomado, posteriormente, consciência de sua situação colonial e iniciando a luta contra a opressão metropolitana.

Escolhemos alguns personagens centrais, cujas histórias nos ajudam a entender a dimensão da influência das Missões Protestantes na vida de moçambicanos comuns que se engajaram na luta contra o sistema colonial português. Como exemplo podemos citar as histórias de vida de Sebastião Mabote, Bento Sitói, Angelina Macávi, Zedequias Manganhela, Lina Magaia e Eduardo Mondlane. Todos os citados anteriormente, exemplificam a relação da FRELIMO com a Missão Suíça. A utilização de biografias é uma metodologia muito utilizada para relacionar uma trajetória individual com um contexto político-social vivido no momento.

Nos primeiros capítulos deste trabalho, destacamos a biografia como um dos recursos que podem ser usados pelos professores no ensino de história. Citamos o texto da Verena Alberti⁵⁴, que menciona esta possibilidade pedagógica que aproxima o discente da vida de um indivíduo e depois, relaciona este com o contexto histórico no qual ele está inserido.

Assim, acreditamos que o uso das biografias relacionadas abaixo, nos ajudará a entender um pouco melhor o quanto as Missões Protestantes, em particular a Missão Suíça, foram importantes e influenciaram os quadros que se engajaram na luta pela emancipação de Moçambique.

53 O trabalho de Luiz Arnold e Ana Mónica Lopes nos sugere a opção de utilizarmos os termos independência ou libertação para descrever o processo africano iniciado nos anos 1945 e que terminou em 1975. Segundo os autores deste trabalho, o termo descolonização “sugere um momento da história onde o presente ainda é identificado pelo passado, é definido em função dele”. A ideia é que não haveria um rompimento, mas sim uma continuidade, a despeito de todas as falas daqueles que lutaram contra o estatuto colonial. Assim o termo descolonização sugere uma bondade do colonizador em fornecer a liberdade aos países colonizados, como se não houvesse nenhuma luta ou pressão pela independência. Já o termo independência ou luta de libertação nos sugere que houve ação do colonizado na busca por sua liberdade política. Para mais informações ver a obra: LOPES, Ana Mónica e ARNAUT, Luiz. História da África, uma introdução, Belo Horizonte, Crisálida, 2005. Já Elikia M'Bokolo chama este processo em seu livro de emancipação. Porém, ao longo do seu texto ele usa o termo descolonização. Assim, não há uma defesa de termo em seu livro. Por isso optamos por usar o termo independência ou luta de libertação defendida pelos autores Luiz Arnault e Ana Mónica Lopes. Para mais informações ver: M'BOKOLO, Elikia. África Negra. História e Civilizações do século XIX aos nossos dias. Tomo II. Edições Colibri, 20 edição, 2011.

54 Para mais informações consultar os textos de Verena a seguir: ALBERTI, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”. In Revista História Hoje, v. 1, n° 1, p. 61-88, 2012. Também: ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

As personalidades destacadas neste capítulo nasceram entre 1912 e 1947, o que de certa forma os situam na conjuntura do Estado Novo em Portugal, vivido em grande parte da infância dessas pessoas. Os seus relatos biográficos refletem o tempo em que vivem, influenciados ainda pelas políticas do passado.

Toda nossa análise dessas biografias se baseia no trabalho de Teresa Cruz e Silva, que entrevistou pessoalmente a maioria dos indivíduos que são trabalhados nessa dissertação. Temos que levar em consideração a sua análise, que foi dividida em duas partes: os relatos das personalidades femininas e posteriormente as masculinas. Ela resolveu dividir por gênero, pois a mulher era educada para ser boa cristã, boa mãe e boa esposa, ocupando um lugar secundário em relação ao homem.

Entretanto, os homens recebiam uma educação dentro dos “mintlawas” (significa pequeno grupo em língua nativa) mais voltado para discussão de problemas; compartilhando aflições pessoais dinamizando o sentido de liderança e cooperação dentro dos grupos. Desse modo, os rapazes eram incentivados a pensar, cultivando suas habilidades de liderança e de provedor da família.

Embora a escritora Cruz e Silva tenha realizado uma seleção de exemplos separando por gênero, em nosso trabalho resolvemos dar destaque aquelas pessoas que tiveram uma participação mais efetiva dentro da FRELIMO, contribuindo assim para o processo de independência. Ainda que tenham atuado de forma indireta, durante a luta contestatória, pois tinham medo dos órgãos de repressão português.

Como representantes daqueles que tiveram uma participação de forma indireta, mas que silenciosamente contribuíram com a FRELIMO temos: Bento Sitói, Angelina Macávi e Zedequias Ngot Manganhela. Já aqueles que tiveram uma atuação diretamente ligada a FRELIMO e a luta de libertação temos Lina Magaia, Sebastião Chiguane Marcos Mabote e Eduardo Mondlane.

4.1 – TRAJETÓRIAS DE VIDA: ZEDEQUIAS NGOT MANGANHELA, BENTO SITÓI E ANGELINA MACAVI.

Vamos começar nossa análise biográfica falando um pouco da vida de Zedequias Ngot Manganhela, mais conhecido como Manganhela. Seu nascimento ocorreu no dia 25 de outubro de 1912 na pequena aldeia de Magugu, em Salamanga. Oriundo de uma família muito humilde, seu pai faleceu quando ele ainda era muito novo. Assim, Manganhela ficou aos cuidados do tio, professor primário da Missão Suíça. Recomendado pelo tio, foi estudar na base da Missão Suíça em Matutuine. Nesta época ele tinha 14 anos de idade e começou a frequentar a escola da

Missão e ao catecismo. Nesse período conheceu a família de um missionário suíço chamado de Duvoisin, para quem prestava serviços. Assim, começou a surgir uma grande amizade entre Duvoisin e Manganhela.

Em 1931, terminar o ensino primário, se muda para Ricalta, onde vai ter uma experiência ensinando catecismo. Logo depois, foi estudar na Escola de Alvor (Escola de Habilitação de Professores), onde completou sua formação como professor primário indígena em 1937. No decorrer desse processo, estabelece amizade com Eduardo Mondlane, que duraria até a sua morte.

Entre 1938-1940, atuou com professor primário em Nsine-Catembe, em uma escola dos missionários suíços. Embora tenha recebido proposta para trabalhar nas escolas do Estado, recusou o convite, pois se sentia comprometido com a Missão Suíça. Ele se casa em 1940 com Leonor Hunguana com quem teve 5 filhos. Após ser transferido para o Sul de Moçambique, em 1958, foi para Lourenço Marques, onde ficou responsável pela paróquia de Chamanculo até a data da sua morte. Ainda nessa época, foi eleito presidente do Conselho do Sínodo da Igreja Presbiteriana de Moçambique; dirigindo a Igreja até 1972. Por causa de seu trabalho, viajou para vários lugares, como África do Sul, Malawi, Brasil e Suíça.

No dia 11 de dezembro de 1972, Zedequias Manguela foi encontrado morto na sua cela e sepultado no dia 13 de dezembro, após uma rápida cerimônia na paróquia do Khovo em Lourenço Marques. Os indícios apontavam que sua morte seria resultado de um assassinato. A polícia colonial portuguesa usava métodos violentos para obter confissões dos presos. Os amigos do professor Manganhela acusavam o governo português pela morte de seu amigo. Era evidente que o envolvimento de Manganhela com a FRELIMO tinha levado a PIDE (Polícia secreta portuguesa) a prendê-lo após algumas pessoas confessarem a polícia ter contribuído com a guerrilha doando dinheiro a ele.

Ou seja, Manganhela morreu na cela porque era um homem responsável por receber doações em dinheiro para sustentar a guerrilha da FRELIMO, que se posicionava pela independência de Moçambique. Este fato hoje é notório e reconhecido por todos. Houve sim, uma amizade entre este personagem que estamos falando e Eduardo Mondlane. Seu papel era fundamental para sustentar a FRELIMO, afinal de contas, existiam ações militares que necessitavam de recursos. Daí a atuação desse personagem que saiu da Missão Suíça e que, de certa forma, nunca se afastou da Igreja Presbiteriana (fundada pela Missão Suíça); e foi fundamental para sustentar financeiramente a FRELIMO.

Observamos também diversos jovens que estudaram na Missão Suíça, membros da Igreja Presbiteriana, que seguiram o exemplo de Manganhela e se envolveram profundamente com a FRELIMO e com a causa libertária do país.

Ao observar a vida e morte do indivíduo citado acima, chegamos à conclusão de que a Missão foi essencial para formar quadros que lutariam pela independência de Moçambique, seja de forma direta na guerrilha, na frente de batalha, ou indiretamente provendo recursos para a luta.

Outra pessoa que desejamos citar é Bento Sitói, que nasceu na cidade de Lourenço Marques (atual Maputo) em 1947. Seu pai nasceu em Gaza e veio em busca de um emprego na capital. Seu pai trabalhou como cozinheiro do Hotel Europa, um dos maiores de Lourenço Marques, e depois virou jardineiro da Câmara Municipal.

Sua mãe nasceu em Salamanga e veio para Maputo, onde conseguiu um trabalho como empregada doméstica. Para seu pai se casar com sua mãe, teve de se tornar cristão. Além disso, houve uma intensa discussão sobre a união matrimonial de indivíduos de etnias diferentes.

Bento Sitói, em 1953, foi enviado à escola primária no Khvo. Os rendimentos baixos de seu pai obrigavam sua mãe e o próprio Bento a irem para Manhiça, onde cultivavam um terreno para completarem a renda familiar. A mãe de Sitói era cristã e fez um enorme esforço para enviá-lo à escola da Missão Suíça em Mbeve, a três quilômetros da pequena aldeia onde viviam.

Bento Sitói, em entrevista a Teresa Cruz e Silva, salienta que tem claras recordações dos problemas enfrentados pelas escolas administradas pelos missionários suíços, uma vez que as leis coloniais sobre educação procuravam obstruir o trabalho dos protestantes. Um dos problemas enfrentados pelas escolas da Missão era a proibição por parte do governo colonial do uso das línguas nativas para alfabetizar. No início dos anos 90, Bento Sitói diz a Teresa Cruz e Silva que aprendeu a ler e a escrever em língua Ronga nas escolas suíças. Além de aprender a valorizar a sua origem étnica.

Já o ensino fornecido nas escolas do Estado colonial português havia uma educação voltado para formar o cidadão português do seu império ultramarino. Portanto, era proibido ensinar em língua nativa no ensino primário, pois o uso do português era obrigatório.

Em 1956, seu pai traz Bento Sitói para Lourenço Marques com o objetivo de continuar seus estudos, uma vez que o governador-geral permitiu seu ingresso em uma escola pública. Todavia, ele ainda não tinha o certificado de assimilado, mas conseguiria no decorrer dos anos.

Nesta escola pública, Bento Sitói, foi obrigado a ir para a primeira classe da escola, sendo forçado a recuar nos estudos. Além desses problemas, nessa escola a cultura negra era proibida. Todos deveriam se comportar como portugueses. Além disso, os alunos eram obrigados a frequentar o catecismo oferecido pela Igreja católica aos sábados, e no domingo a família frequentava a Escola Bíblica Dominical na Igreja da Missão em Khovo.

Seu pai falece em 1961, agravando a situação financeira da família. Porém, um amigo concede uma bolsa de estudos para Bento Sitói continuar estudando em uma escola pública. Assim, contrastavam dois mundos diferentes: a educação recebida em casa e outro na escola.

Em 1964 ele faz o seu primeiro sermão na paróquia do Khovo com aproximadamente 17 anos; tornando-se instrutor de mintlawa e catequista da Missão Suíça em 1965, após fazer um curso que durou dois anos e meio.

Ele então passou a atuar como líder e instrutor de grupos dos mintlawas, onde os membros debatiam os problemas sociais e políticos relevantes do período. Este debate realizado nos encontros com os jovens da Igreja contribuiu para conscientizá-los a respeito de sua condição de explorado e da necessidade de mudanças profundas no país.

Sitói serviu ao exército português e sempre manteve forte relação com a Igreja. No exército português, obteve autorização especial para ser “capelão” de um grupo de protestantes do seu quartel Boane e, na província de Niassa, também organizou os protestantes do seu quartel para pregar e para ensinar a ler e escrever. Sitói acreditava que no interior da Igreja, apesar de ninguém debater abertamente a situação política de Moçambique, os estudantes secundaristas utilizavam textos bíblicos como analogia com a realidade dos negros.

Nos anos 1970, atuou como empregado de uma companhia aérea até se demitir para aceitar um lugar de dirigentes de um presbitério de Lourenço Marques. Com o passar do tempo, tornou-se encarregado do Khovo-lar, um lar para estudantes protestantes em Lourenço Marques. Sua esposa se tornou a primeira pastora da Igreja Presbiteriana em 1974-75. Com o passar do tempo, continuou seus estudos universitários e se tornou professor universitário e linguista.

Assim, durante o processo de amadurecimento político dos moçambicanos, ele teve contato com a FRELIMO e, como muitos outros, começou a manter uma forte ligação com o desenvolvimento político de Moçambique, através das transmissões clandestinas de rádio. Desse modo, Sitói participa dessa atmosfera de mudanças políticas, apoioindiretamente a FRELIMO, ao acompanhar passo a passo o processo de conquista política do colonialismo.

O terceiro caso que ajudou indiretamente o processo de independência moçambicano e que também recebeu influência da Missão Suíça foi a biografia de vida de Angelina Macavi. Ela nasceu no dia 8 de dezembro de 1927, na região de Chicumbane, na província de Gaza. Era filha do pastor Gabriel Macávi ligado a Missão Suíça. Seu pai a enviou para o internato de meninas administrado pela Missão Suíça em 1935, onde permaneceu até 1939, quando concluiu todo Ensino Rudimentar. Logo em seguida, retorna para a casa dos pais.

Em 1945, retornava novamente ao internato para formar-se como instrutora de mintlawa, onde permaneceu por mais seis meses. Como seu pai era pastor da Missão Suíça, Angelina pôde

atuar com seu pai na função de instrutora de mintlawa depois de terminar o curso para exercer essa função. O pastor Gabriel Macávi foi professor primário da Missão Suíça, em Chicongui.

O sistema de ensino oferecido no internato combinava a escola com uma educação não formal. No caso das mulheres, era fornecido instruções para elas serem boas mães e boas esposas. Era evidente que o papel da mulher no Sul de Moçambique esteja destinado a desempenhar a função subalterna no lar e na sociedade.

Cruz e Silva critica muito esse ensino voltado para o público feminino, embora, muitos pais aceitassem esses internatos que de certa forma, ensinavam às meninas às regras da vida em família e em sociedade. Lá elas também aprendiam a cuidar dos bebês, uma vez que havia uma proximidade com hospital da Missão Suíça, aproveitando-se do ambiente hospitalar. Nesse local também aprendiam a cuidar da casa, fazer comida, organizar as refeições básicas e a conduta esperada de uma mulher casada.

O autor Severino Ngoenha defende que os missionários suíços tinham o objetivo de dialogar com a cultura africana em Moçambique, valorizando aspectos da tradição familiar local. Por isso, a educação recebida pelas mulheres acabava por reproduzir a visão subalterna da mulher nessa cultura africana.

Este tipo de Educação foi grandemente criticado pela autora Teresa Cruz e Silva, que se posiciona, como mulher, contra o tipo de educação fornecido para as mulheres na Missão Suíça. O feminismo da escritora ficou evidente ao ler sua obra. Porém, é preciso entender que os missionários, por quererem interagir com a cultura africana a todo momento, preferiram manter esse tipo de educação feminina. Talvez hoje possamos fazer críticas e dizer que os missionários erraram; pois, a educação deve ser estendida a todos. Porém, aquele contexto histórico era outro, o que nos faz buscar compreender o que levou os missionários a partirem para esta decisão em vez de só condená-los como fez a autora supracitada.

No tempo em que Angelina viveu com o pai, pôde observar as mudanças na legislação colonial que atingiu em cheio as Missões Protestantes após a união do Estado Português com a Igreja Católica. Já maior de idade, Angelina retornou para Chicumbane, em 1947, para se formar como enfermeira e, depois disso, trabalhou no hospital da Missão até 1953, quando se casou. Depois de se casar, passou a se dedicar exclusivamente à casa e aos sete filhos, porém continuou tendo funções de direção na igreja.

Desse modo, podemos salientar que a influência das Missões Protestantes na vida de Angelina foi de grande importância. Ela foi testemunha da interação da Missão Suíça com a cultura e a identidade africana, com a rejeição da nacionalidade portuguesa. Seu pai se tornou um importante escritor e poeta em língua Tsonga, pois celebrava os heróis de Gaza em seus trabalhos. Ele escreveria mais adiante sobre a vida de Eduardo de Mondlane. Além disso, foi

uma figura muito importante para a Igreja Presbiteriana, sendo o primeiro negro a ser eleito Presidente do Conselho do Sínodo. Ele foi preso em 1972 sendo acusado de envolvimento com causas políticas.

O marido de Angelina também foi preso pela polícia portuguesa, sob suspeita de envolvimento em atividades políticas. Assim, a luta pela independência de Moçambique acompanhou parte da vida dessa personalidade histórica.

4.2 TRAJETÓRIAS DE VIDA: CHINGUANE MARCOS MABOTE, LINA MAGAIA E EDUARDO CHIVAMBO MONDLANE.

Agora, vamos falar sobre alguns nomes que tiveram participação direta na luta de independência de Moçambique. O primeiro nome que trago é o de Sebastião Chinguane Marcos Mabote. Nascido no dia 18 de maio de 1941, foi educado em Chicumbe, na província de Gaza, pelos missionários suíços. Seu pai era de origem chope, sua mãe era irmã de um régulo chamado Languene, de origem Changane. Quando seus pais se casaram foram viver em companhia de seus irmãos em Chicumbane.

A família possuía uma parcela de terras onde produziam arroz, feijão e trigo, além de possuírem um pequeno número de cabeças de gado. O pai ainda possuía uma máquina de costura, na qual a família costurava para fora em praticamente todas as tardes. Os produtos oriundos dessas atividades eram vendidos ao hospital da Missão Suíça, que tinha uma base próxima à residência da família. Os recursos gerados com a venda desses produtos serviam para pagar os custos com a educação de Sebastião Mabote e de seus irmãos; realizando a vontade dos pais de ver os filhos na escola.

Mabote cresceu ouvindo as histórias que sua avó contava sobre o povo Ngungunhane e as estórias do povo Chope onde havia muitos bravos guerreiros, de onde seu pai descendia. Desse modo, a origem africana era motivo de orgulho para Mabote, que descendia de uma família multiétnica.

Embora seus pais não fossem cristãos, influenciados por seu tio e por outros familiares cristãos, ele foi estudar na escola missionária dos protestantes. Quando terminou a Escola Rudimentar, tinha passado a idade limite para frequentar a escola primária, por isso foi favorecido pela Missão Suíça ao receber aulas particulares em casa.

A vida de Mabote foi grandemente influenciada pelos métodos educacionais criados pela Missão Suíça a partir dos anos de 1930 e aperfeiçoados nas décadas seguintes. Quando terminou a escola primária, foi viver durante um ano com o irmão no bairro suburbano do Chamanculo, onde teve contato com outros jovens de idades semelhantes pertencentes a Missão Suíça.

Ao completar 18 anos, em 1959, alistou-se no exército português. Nesse local, serviu como operador de rádio e teve a oportunidade de estabelecer contatos com outras regiões. Através de seus colegas militares, teve conhecimento dos fatos ocorridos no mundo, contribuindo assim para aumentar seus conhecimentos.

No início dos anos 1960, o mundo passou por diversas mudanças políticas, inclusive no continente africano. Portanto, essas notícias começaram a chegar ao conhecimento dele como o que acontecia no Egito, onde Ahmed Nasser fazia sua voz ser ouvida pelas potências imperialistas europeias e em toda África. Alguns países africanos conseguiram alcançar a sua independência e outros reivindicavam a mesma conquista.

Assim o jovem soldado reflete sobre a situação política de Moçambique e de sua situação de explorado e resolve desertar do exército português para fazer parte da FRELIMO em 1963. A partir daí ele participa da luta de libertação de Moçambique. Inicialmente como guerrilheiro, e no decorrer da luta se tornou Comandante Provincial das forças de guerrilha. Logo após a conquista da independência, continuou ligado ao exército moçambicano até sua reforma, em 1994.

Em entrevista à Cruz e Silva, em 1994, Mabote relembra a diferença entre o sistema de ensino português e os métodos alternativos introduzidos pelos missionários suíços durante o Estado Novo. Os mintlawas foram ressaltados por ele, quando diz: “Os missionários suíços tinham uma espécie de poder político e moral. Ensinaram-nos um certo número de coisas que eram políticas, como por exemplo, mintlawa, uma palavra changane que significa grupos”. E continua seu depoimento dizendo: “Eu só fui compreender isso mais tarde, quando estava no exército português e comecei a ouvir falar dos movimentos de libertação nacional”. Portanto, ele afirma que a influência da educação favorecida pelos missionários suíços foi fundamental para criar uma consciência política em Moçambique.

Outra personalidade que queremos destacar foi Lina Magaia. Ela nasceu em 1945, na Cidade de Lourenço Marques. Mesmo não sendo de família cristã, seu pai resolveu matriculá-la na escola da Missão Suíça localizada em Ricatla, onde mais tarde ele conseguiria um emprego como professor primário na escola da Missão Suíça, antes de ingressar como funcionário público nos serviços meteorológicos. Já sua mãe era originária de uma família camponesa da Manhica.

Lina Magaia estudou na escola primária em Lourenço Marques. Frequentou a escola rudimentar e só quando o pai conseguiu o Estatuto de assimilado, em 1955, foi autorizada a ir para escola estatal onde completou o ensino primário.

Cruz e Silva a entrevistou na década de 1990, ocasião na qual ela falou sobre sua infância e juventude, mencionando seu envolvimento com a Escola Dominical da Igreja da Missão em

Chamanculo. Foi nesse local que ela aprendeu a ler e escrever em língua Ronga, principalmente lendo a Bíblia.

Ela foi influenciada pela mãe, que contou uma história de quando ela tinha 15 anos de idade e resolveu migrar para Lourenço Marques. Ao chegar na cidade, um policial branco a fez deixar sua mala e carregar a mala de uma mulher branca. Assim a vida de Magaia foi marcada pela discriminação racial. Ela criticava e muito as autoridades portuguesas por cobrarem um papel, ou seja, o documento de assimilado, para serem vistos como seres humanos.

Ela teve contato com o missionário André-Daniel Clerc e outros missionários suíços em sua juventude. Seu pai teria aprendido com André Clerc que Deus criou o homem a sua imagem e semelhança. Assim, seu pai a ensinou que todos eram iguais diante de Deus. Isto serviu para torná-la mais forte e menos subserviente aos brancos.

Em finais dos anos 1950, Lina frequentava o NESAM e tornou-se membro dessa organização até 1965, quando a polícia fecha o Núcleo. Como participante desse grupo, aprendeu a discutir sobre o processo de libertação da África. Além disso, não deixou de se envolver como membro efetivo do grupo de coral da Juventude Evangélica, onde mantinha contato com muitos jovens protestantes membros do NESAM.

Aos 16 anos teve contato com Eduardo Mondlane pela primeira vez ao ler a sua obra intitulada “Chitlango, filho do chefe”, a qual lhe foi concedida por André Clerc. Em 1961, Lina Magaia foi à igreja da paróquia do Chumanculo para ver e ouvir Eduardo Mondlane. Nessa reunião ele transmitiu uma mensagem nacional. É nesse momento que a identidade de pertença a uma nação dentro das fronteiras de Moçambique é ressaltada, dando origem ao nacionalismo.

Segundo Lina Magaia, foi somente depois da visita de Mondlane a Moçambique que os jovens começaram a pensar na independência nacional e a pensar em termos de luta nacional.

Depois de concluir seus estudos secundários, Lina Magaia, recebe uma bolsa de estudos da Mocidade Portuguesa para prosseguir seus estudos em uma universidade de Lisboa. Também recebia uma bolsa complementar do CAEM. Em 1969, partiu para Lisboa, onde se matriculou no curso de Ciências Econômicas e Financeiras. Ao terminar seus estudos, retoma sua militância política e se une a FRELIMO em 1974, na Tanzânia.

Assim, Lima Magaia lutou bravamente, ao lado dos companheiros da FRELIMO, pela libertação de Moçambique; fazendo parte da guerrilha que se formou com este fim. Ela é um exemplo de mulher que fugiu do estereótipo produzido por aquela sociedade patriarcal e conseguiu ser protagonista em um contexto cultural no qual se reservava à mulher um papel subalterno. Portanto, Lina Magaia representa a ação de mulheres distantes do papel subalterno e agentes do futuro.

O último exemplo de pessoas que passaram pela Missão Suíça foi Eduardo Chivambo Mondlane. Hoje em Moçambique existe uma universidade pública que leva seu nome. Foi uma homenagem a essa personalidade histórica que muito contribuiu para o processo desse país; embora não o tenha visto independente, pois foi brutalmente assassinado pela polícia secreta portuguesa.

Ele nasceu em 1920, numa pequena aldeia do distrito de Manjacaze, no Sul de Moçambique. Seu pai era descendente da linhagem de Khambane, uma família tradicional de chefes africanos. Porém, seu pai morre muito cedo e sua mãe assume sozinha a responsabilidade em educá-lo. Ela também era de origem nobre e o educou até aos 13 anos de idade e, com certeza, o influenciou bastante; pois contava para seu filho todas as façanhas dos antepassados guerreiros. Quando adulto, Mondlane escreveu um livro baseado nas histórias de sua mãe intitulado “Chitlango, o filho do chefe”.

Aos 12 anos se matriculou na Escola Rudimentar em Manjacaze. Nesse estabelecimento de ensino, aprendeu cedo a enfrentar a violência do colonialismo, uma vez que os alunos da instituição eram recrutados compulsoriamente para apanhar lenha, ir buscar água e trabalhar nos campos dos professores.

Mesmo não sendo cristão, mas influenciado por amigos e parentes que falavam bem das escolas da Missão, Eduardo Mondlane decide se mudar para a escola da Missão Suíça, em Maússse. Lendo estas biografias, fica clara a opção por escolas protestantes, devido a qualidade técnica e por se aproximarem melhor dos moçambicanos.

Pouco tempo depois de ir para a Missão Suíça, sua mãe falece, e Mondlane é obrigado a ir para casa de familiares; vivendo em péssimas condições sociais. Contudo, consegue terminar o ensino rudimentar na Missão de Maússse. Neste período de sua vida, ele conhece os grupos de jovens, mintlawa, com os quais se envolve com grande entusiasmo. O contato com os mintlawas possibilitou o desenvolvimento de opiniões sobre vários assuntos. Os debates em pequenos grupos contribuíram para desenvolver capacidades como: espírito de equipe, cooperação e liderança, além de outras habilidades.

Ao terminar o ensino rudimentar em 1936, Mondlane passa a trabalhar como servente no hospital da Missão Suíça e, logo depois trabalharia na casa de André Clerc, que passou a assumir a função de seu tutor. Com o apoio de André, Mondlane obteve a autorização para realizar seus estudos na África do Sul, Europa e Estados Unidos. Houve um vínculo de amizade entre ambos que durou por muito tempo.

Mondlane então consegue terminar a escola primária regular e completa o curso de catequista em Ricalta. Entre 1937-40, seu tempo foi dividido entre atividades como catequistas e instrutor de jovens na região de Lourenço Marques, trabalhando em cooperação com Clerc.

Porém, desejoso de terminar seus estudos, Mondlane pede auxílio a Clerc, que o envia a Missão Metodista Episcopal, na província de Inhambane, onde os missionários pretendiam introduzir a experiência presbiteriana da educação informal pelo método dos grupos de jovens. A pessoa ideal para auxiliar a Missão Metodista Episcopal estava chegando na região, Eduardo Mondlane. Em pouco tempo ele consegue desenvolver esse novo método e implanta o programa naquele local. Dois anos depois, é enviado para o Distrito de Manjacaze, Dingane, onde permanece até 1944. Nesse lugar teve a responsabilidade de organizar as escolas pertencentes à igreja e expandir os mintlawas.

Ele conseguiu organizar uma escola clandestina em Dingane, apesar das leis desfavoráveis aos protestantes. Por ser de origem nobre, Mondlane era muito respeitado na região e conseguiu formar uma escola com 53 alunos entre 7 e 18 anos. Observamos que ninguém o denunciou às autoridades portuguesas, nem mesmo o professor da escola rudimentar. De certa forma, sua origem nobre o ajudava a ter o respeito e confiança da população local.

Com o grande sucesso nessa missão, os missionários suíços conseguiram uma bolsa de estudos para Mondlane continuar estudando na África do Sul. Ele então vai para a Escola da Missão Suíça em Lemana no norte do Transvaal, em 1944, e continuou trabalhando secularmente e na igreja. Ele também conseguiu aperfeiçoar o seu inglês que o ajudou a concluir seus estudos secundários.

Assim que termina o secundário, matricula-se no curso de Sociologia na Universidade de Witwatersrand no ano seguinte. Ele passa nos exames de admissão da universidade e esperava somente o apoio financeiro dos missionários suíços para seguir seus estudos. Em 1948, saía de férias e volta a Moçambique. Traz consigo a experiência do diálogo com as associações estudantis da África do Sul e o seu conhecimento pessoal do Congresso Nacional Africano ocorrido na África do Sul. Faz contato com estudantes secundaristas do Centro Associativo dos Negros de Moçambique (CAN). Muitos desses estudantes organizaram o Núcleo dos Estudantes Secundários Africanos de Moçambique (NESAN). A princípio esse movimento tinha o objetivo de promover atividades esportivas e culturais. Porém, eles acabaram por criar diversas discussões sobre a situação política do país sobre o domínio colonial português.

As autoridades portuguesas sempre desconfiaram dessa organização e o colocaram sob suspeita e seus principais líderes foram presos em 1949. Até o próprio Eduardo Mondlane foi preso e interrogado nesse momento inicial. Após o interrogatório é solto e regressa à África do Sul, onde estava matriculado no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (Sociologia) na Universidade de Witwatersrand. Porém, em 1948 o partido com característica racista ganha as eleições na África do Sul implantando a política do Apartheid. Por isso, eles não renovam o visto

de residência temporária de Eduardo Mondlane que é obrigado a sair do país regressando à Moçambique.

Ele então retoma seu contato com André Clerc e com a Igreja Metodista Episcopal para conseguir uma nova bolsa a fim de terminar seus estudos universitários no exterior. É assim que consegue a bolsa e vai estudar em Portugal, em 1950. Em Lisboa, tem contato com personalidades históricas importantes da África Portuguesa como: Agostinho Neto, Marcelino dos Santos, Mario Pinto de Andrade, Amílcar Cabral, entre outros. Os estudantes da Casa dos Estudantes do Império e do Centro de Estudos Africanos reforçam a sua relação com os países de origem, desenvolvendo atividades culturais e associativas com os seus companheiros. Após um curto período em Lisboa, parte para os Estados Unidos em 1951, onde inicia seus estudos em Antropologia e Sociologia na Universidade Oberlim (bacharelado) e posteriormente faz mestrado e doutorado na Universidade de Northwestern.

De acordo com o relato de Cruz e Silva, mesmo na Europa Mondlane continua seus contatos com as igrejas protestantes. E quando se muda para os Estados Unidos continua frequentando as igrejas protestantes do país e realiza palestras nos meios cristãos.

Entre 1954-1955 ele atua como assistente na Universidade de Northwestern, e depois vai trabalhar como investigador em Harvard. No ano de 1956 termina seus estudos e casa-se com Janet Johnson. No ano de 1957 ele é nomeado Oficial de Investigação no Departamento de curadorias das Nações Unidas. Exercendo este cargo, teve contato com vários líderes de movimentos nacionalistas africanos. Assim, cada vez mais estava consciente da importância da luta armada contra o império português para alcançar a independência de Moçambique.

Em 1961 visita Moçambique e inicia um processo de articulação com pessoas dispostas a guerrear pela libertação política de Moçambique frente ao colonizador português. Em 1963 participa do processo de formação da FRELIMO e se torna o primeiro presidente desse movimento de libertação.

No ano de 1964, coordena o primeiro ataque da FRELIMO contra o colonialismo português marcando o início da luta armada. A guerra se estenderia por muitos anos até a década de 1970, porém ele é assassinado em 1969. Antes de morrer, escreve um livro chamado “Lutar por Moçambique”⁵⁵, onde narra o início da luta de libertação.

Nesse livro, logo na introdução, ele narra detalhadamente tudo que se passou antes, durante e depois do ataque. Segundo Mondlane o primeiro ataque coordenado pela FRELIMO contra o colonialismo português ocorreu dia 25 de setembro de 1964. Decidimos colocar aqui sua narrativa que consta em seu livro citado acima:

⁵⁵ - MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique, Coleção “Nosso Chão”, 1995, Maputo. Este livro é construído no estilo panfletário, onde Eduardo de Mondlane relata como seu deu o início da luta armada e descreve as mazelas causadas pelo colonialismo português. É uma excelente fonte para se estudar as causas da luta de libertação e conhecer um pouco mais sobre a FRELIMO aos olhos de seu primeiro comandante oficial.

“Durante as manobras clandestinas de setembro, recebi uma chamada urgente de Mueda. Os chefes de operações das zonas de Montepuez, Mocímboa da praia e porto Amélia foram convocados. Eu estava lá, juntamente com os outros chefes de operações. Tínhamos sido convocados para ouvir as instruções do Comité Central sobre o dia em que iríamos iniciar os ataques contra as tropas portuguesas. A 20 de Setembro recebemos a seguinte informação: a luta armada teria início no dia 25. Começamos imediatamente a organizar-nos. Avisamos o responsável de cada zona (Muidumbe, Mocímboa da Praia, Montepuez, Chai, Mocímboa do Rovuma, Nangade, Diaca) para organizar os grupos de sabotadores. Eles teriam a tarefa de sabotar pontes, linhas férreas e estradas (cavando valas e colocando barreiras de troncos de árvores). Dissemos que começassem o trabalho às 18 horas do dia 24. Explicamos-lhe como é que deveriam colocar alguns homens de vigia enquanto a equipe trabalhava. A minha tarefa era a de dirigir o ataque ao posto de Chai. Outros grupos atacariam noutras zonas. Parti de Mueda para minha zona, onde cheguei a 23 de setembro. Informei os meus camaradas sobre o dia em que iria começar a luta. Tínhamos 16 armas: 6 pistolas-metralhadoras, 6 espingardas, 4 pistolas automáticas. Selecionei um grupo de 12 camaradas, e deixamos ficar algumas armas para a defesa da base. Na manhã do dia 25 chegamos à vila Chai. Íamos descalços com receio de sermos descobertos por causa das nossas botas e avançamos. A vila tinha uma secretaria, a casa do chefe de posto do gerente da Sagal(companhia de algodão), lojas, um hospital, a prisão e as casas dos guardas da polícia e da polícia branca...

Enquanto avançamos, os caminhões que haviam ido à caça voltaram e estacionaram entre nós e a casa. Descarregavam os animais que tinham sido mortos. Observamos cada um dos seus movimentos. Ninguém nos viu. Depois de descarregarem, os soldados entraram no caminhão e seguiram pela estrada de Macomia. Os caminhões desapareceram – concluímos que tinham saído em missão de patrulha. Apareceu um guarda que ficou sentado numa cadeira, mesmo em frente da casa do chefe de posto. Era um branco. Aproximei-me do guarda para o atacar. O meu tiro seria o sinal para os outros camaradas atacarem. O ataque deu-se às 21 horas. Quando o chefe de posto ouviu os tiros, abriu a porta e saiu de casa – ele também foi atingido e morto. Além dele, 6 outros portugueses foram mortos neste primeiro ataque. A explicação dada pelas autoridades portuguesas foi “morte por acidente”. Após isto, nos retiramos. No dia seguinte, algumas tropas tentaram perseguir-nos, mas, nessa altura já estávamos longe, e eles não conseguiram apanhar-nos.”

Esta pequena ação militar relatada por Eduardo Mondlane, comandante da FRELIMO nesse momento, nos mostra o primeiro ataque coordenado contra o colonialismo português em Moçambique. Esse ataque ocorreu ao norte de Moçambique, na província de Cabo Delgado, no dia 25 de setembro de 1964 e deu início oficialmente a luta de libertação do país.

Sem dúvida nenhuma, o papel desempenhado por Eduardo Mondlane no início da luta de libertação foi essencial para o desenrolar da história de Moçambique. Após, esse episódio, a luta armada continuou contra o colonialismo português e se estendeu até a conquista da emancipação do país.

Eduardo Mondlane morreria assassinado em 1969, após receber uma carta-bomba e abri-la sem desconfiar do atentado planejado pela PIDE (polícia secreta portuguesa). Ele morreu sem ver Moçambique livre do colonialismo, mas foi uma peça fundamental na organização da luta armada pela emancipação de seu país.

Após analisar a biografia de Eduardo Mondlane, chegamos à conclusão de que ele é o exemplo clássico da influência das Missões Protestantes no processo de organização da luta contra o colonialismo que culminou com a independência dos países africanos de língua oficial portuguesa. Assim, podemos concluir que a Missão Suíça foi muito importante neste processo de formação educacional diferenciada das escolas oficiais do estado colonial português. Por tudo isso relatado até aqui e pelas experiências pessoais que também falamos anteriormente, podemos concluir que houve sim um processo de ajuda das Missões Protestantes no processo de luta de libertação de Moçambique, ainda que tenha se expressado de forma indireta.

CAPÍTULO 05 – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

05.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS: A MISSÃO SUÍÇA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE.

Vamos propor uma sequência de aulas e opções pedagógicas para desenvolver nosso tema em sala de aula. Sabemos que no currículo de História para o Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro e no Município do Rio de Janeiro – onde lecionamos – consta o tema da independência da África. Além disso, a Lei 10.639 (trabalhada no Capítulo I) e as novas diretrizes curriculares também preveem a inclusão dos conteúdos de História da África no currículo da Educação Básica em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil.

Para lecionar o tema das independências africanas no século vinte, com foco no caso moçambicano, propomos utilizar os documentos e fontes missionárias, no nosso caso as fontes da Missão Suíça, e relacioná-las com o processo de luta pela emancipação de Moçambique. Ao longo deste trabalho, tentamos mostrar o quanto o ensino na Missão Suíça foi importante para o processo de conscientização política e social que culminou na formação da FRELIMO e na luta de independência nesse país africano. Sabemos da importância das independências para a afirmação dos países africanos no mundo. Estudar estes processos contribui para que os estudantes possam compreender a luta de um povo por autonomia e direitos, bem como para a construção de um olhar mais positivo sobre a África e seus habitantes.

Outro fator que deve ser considerado na escolha deste tema para trabalho em sala de aula é o crescimento do número de evangélicos no Brasil. Sabemos que nenhuma vertente religiosa se expande em ritmo tão acelerado quanto a religião evangélica no Brasil, apesar de o país ainda ser a maior nação católica do mundo em termos absolutos (123 milhões – 64,6% da população). Hoje, 42,3 milhões de pessoas – 22,2% da população brasileira, segundo o Censo 2010 do IBGE – são evangélicas. Em 2000, ou seja, dez anos antes, 15,4% dos cidadãos se declaravam protestantes. Todavia, se nacionalmente 2 em cada 10 brasileiros são evangélicos, em algumas capitais, os números aumentam para 4. Em outras, é apenas um. Em São Paulo há mais evangélicos do que em qualquer outra cidade do Brasil: 2,3 milhões, que, em termos percentuais, fica longe de Rio Branco (AC), onde a presença de católicos e evangélicos é quase igual. O segmento mais numeroso da religião evangélica são os pentecostais, sob a liderança da Assembleia de Deus, com 12 milhões de fiéis. Entre as de Missão, a Batista lidera, com 3,7 milhões de pessoas.

Deste modo, ao trabalhar o tema das Missões Protestantes, o professor consegue abrir diálogo com um segmento de alunos evangélicos que tem crescido a cada dia em sala de aula. Pois esta abordagem sobre as Missões Protestantes nos mostra o quanto a comunidade evangélica atuou de forma favorável ao processo de luta pela independência africana. Assim, contribuiu para o processo de emancipação de Moçambique. Desta maneira, amplia o conhecimento dos estudantes a respeito de uma forma de atuação das igrejas protestantes missionárias que revela um compromisso cristão com a luta contra as injustiças e a opressão.

05.2: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Iniciamos então nossa estratégia pedagógica (produto) da seguinte forma:

Iremos propor, para o nono ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, um conjunto de 4 aulas de 3 tempos de 50 minutos cada (podendo ser ampliado ou reduzido de acordo como o planejamento do docente), sobre nossa temática, com algumas opções pedagógicas que devem ser escolhidas pelo professor, de acordo com a sua realidade local. Essa sequência de aulas será elaborada como um manual prático, com orientações sobre como utilizar este material em sala de aula. Também organizamos os materiais pedagógicos em anexo que podem ser utilizados nas aulas de História.

AULA 01 - Na primeira aula, o professor deverá apresentar o tema de uma forma introdutória, utilizando um mapa mudo do continente africano para localizar Moçambique e os países que fazem fronteira com este país. Logo abaixo (e no anexo 05 deste trabalho), será apresentado o modelo que deve ser seguido no primeiro dia de aula. Esta atividade tem o objetivo de aproximar o aluno do nosso tema, localizando Moçambique no mapa e realizando uma atividade de pintura do mapa, que pode seguir o mesmo padrão dos mapas que utilizamos nas escolas para dar aulas (a maioria das escolas tem esses mapas históricos e geográficos).

ATIVIDADE DA PRIMEIRA AULA (Atividade 01)

O docente fornecerá um mapa com a localização de Moçambique. Como a maioria dos alunos desconhece aspectos dos países africanos, resolvemos iniciar a aula mostrando um mapa mudo da África, no qual os alunos iniciarão seus estudos sobre a independência de Moçambique.

Primeira atividade:

Apresentação geral sobre Moçambique

Dados gerais principais:

Capital: Maputo (era chamada de Lourenço Marques durante a colonização portuguesa)

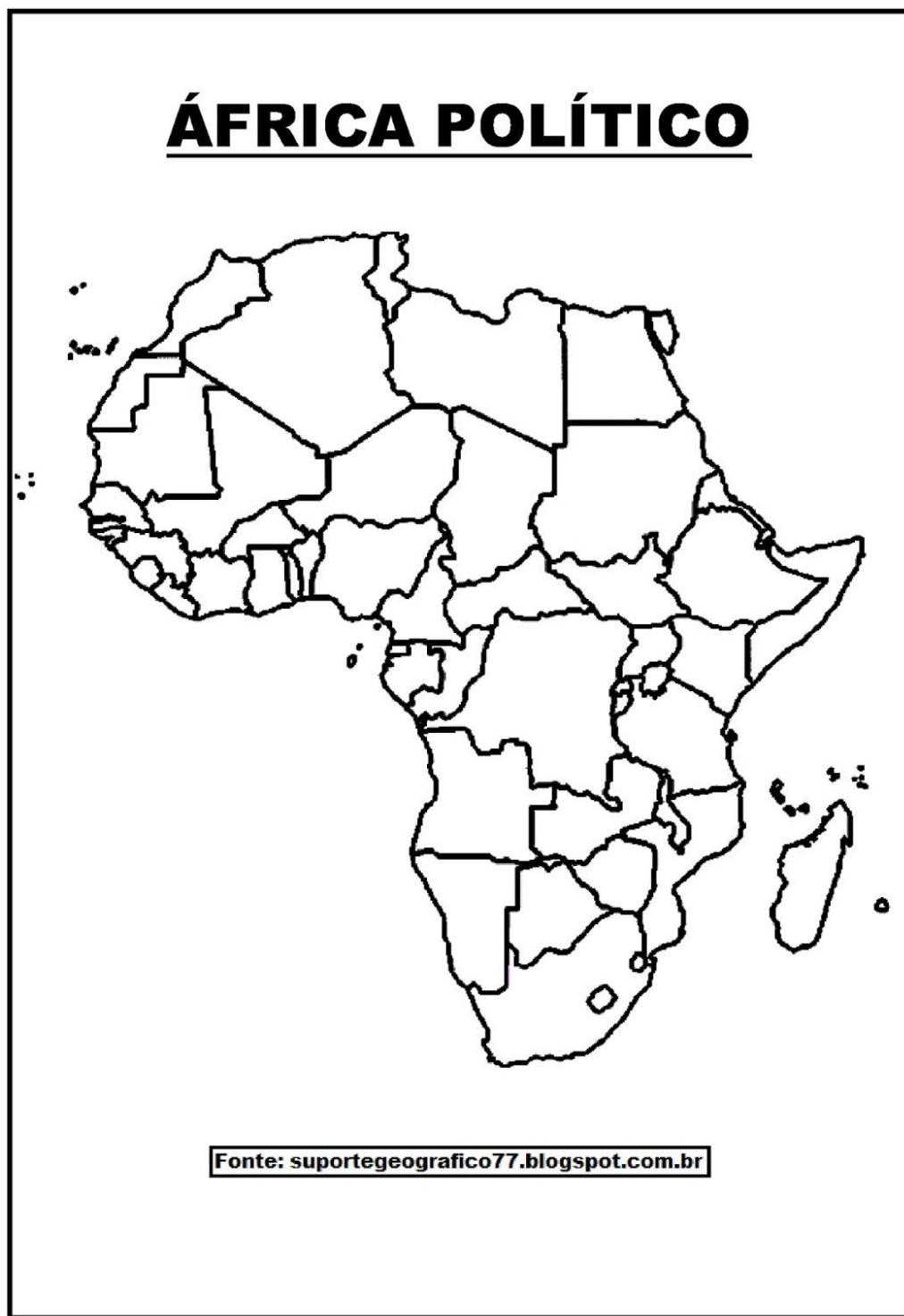
População: 26,5 milhões de habitantes (estimativa 2021)

Nome oficial: República de Moçambique

Foi colônia de: Portugal

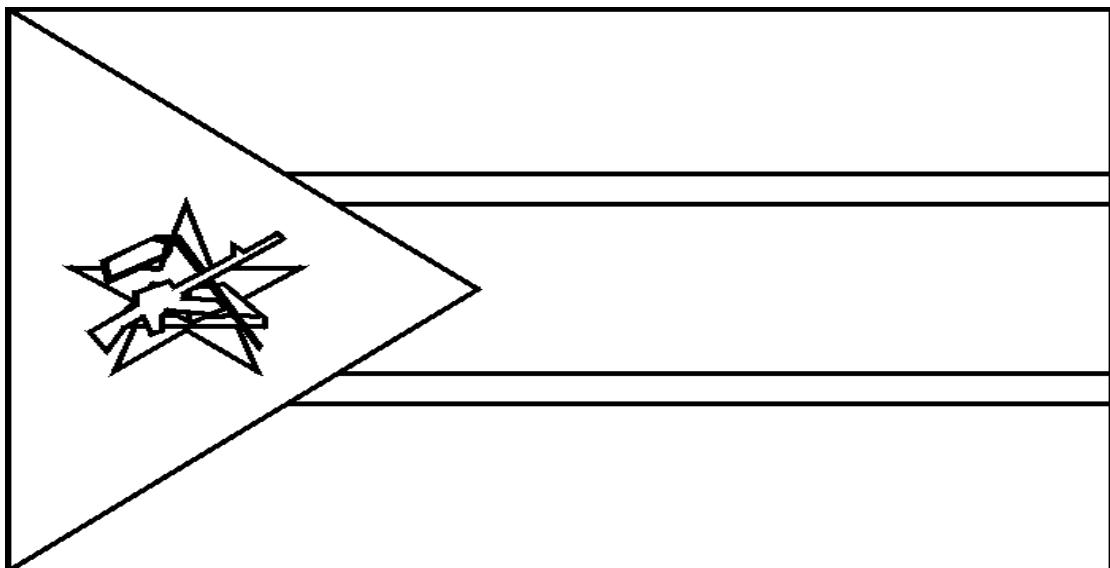
Independência: 25 de junho de 1975

FONTE: <https://www.suapesquisa.com/paises/mocambique>. Acessado no dia 04/10/2021.



Fonte: MAPA MUDO ÁFRICA | Suporte Geográfico (suportegeografico77.blogspot.com). Acessado em 04/10/2021)

- 1 – Localize e escreva o nome Moçambique no mapa acima, na localização geográfica correspondente.
- 2 – Localize e escreva o nome da Capital de Moçambique.
- 3 – Localize e escreva o nome de todos os países que fazem fronteira com Moçambique.
- 4 – Localize e escreva o nome do oceano que banha Moçambique.
- 5 – Localize e escreva o nome da Grande Ilha(país) localizado ao lado de Moçambique.

Segunda atividade:

Fonte: Melhores desenhos para colorir: Bandeira do Moçambique para colorir (melhores-desenhos-para-colorir.blogspot.com. Acessado no dia 04/10/2021)



1 - Pinte a bandeira de MOÇAMBIQUE de acordo com a original:

2 – Após pintar a bandeira com as cores corretas, mencione o significado de cada cor da bandeira do país.

A – Verde: _____

B – Branco: _____

C – Preto: _____

D – Amarelo: _____

E – Vermelho: _____



*Está em anexo 05

Logo após a primeira atividade, temos a segunda parte desta folha com outra proposta pedagógica que é pintar a bandeira de Moçambique e explicar o significado de cada cor. Para tal, preparamos uma folha padrão colocada logo aqui acima e no anexo (05) deste trabalho, que pode ser impressa e repassada ao aluno pelo docente. Também preparamos um resumo com dados gerais do país, que se encontra logo abaixo e em anexo (06); sendo essencial para que, os alunos conheçam um pouco mais sobre Moçambique hoje em dia. Vejamos esse resumo geral:

Terceira atividade:

Moçambique – História, população, símbolos nacionais e recursos naturais⁵⁶

Moçambique, dono do quinto menor IDH do mundo e uma das nações mais pobres do mundo, possui inúmeras riquezas naturais advindas do solo. Moçambique é um dos países do continente africano, sendo considerado como um dos mais pobres e menos desenvolvidos do mundo. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), divulgados em 2010, 55% da população da nação vive abaixo da linha de pobreza.

Podemos periodizar a história de Moçambique em fases: o período pré-colonial, a penetração colonial e a luta pela independência. No período pré-colonial, os primeiros habitantes de Moçambique (bosquímanos caçadores e coletores) fugiram para as regiões mais pobres em busca de recursos. Já na penetração colonial, final do século XV, foi quando existiu a penetração mercantil portuguesa, em busca de ouro e aquisição das especiarias asiáticas.

Os moçambicanos foram os mais sacrificados pela escravatura, sendo alguns exportados para as ilhas Mascarenhas, Madagáscar, Zanzibar, Golfo Pérsico, Brasil e Cuba. A ocupação colonial jamais foi pacífica.

De modo prático, a chamada pacificação de Moçambique pelos portugueses só ocorreu no século XX. A opressão existente durante séculos e o colonial fascismo português resultou na luta dos moçambicanos em busca da independência.

A luta pela independência

A luta de libertação nacional foi dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Fundada em 1962, a FRELIMO se deu pela união de três movimentos: as União Nacional Democrática de Moçambique (UDENAMO), Mozambique African National Union (MANU) e União Nacional de Moçambique Independente (UNAMI).

A FRELIMO iniciou a luta de libertação Nacional em 25 de setembro de 1964, e proclamou a independência do País no dia 25 de junho de 1975. Depois da década de 1980, Moçambique vivenciou um conflito armado pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). No conflito, muitas pessoas morreram e a estrutura econômica foi abalada, cessando apenas em 1992 com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre FRELIMO e a RENAMO. Em 1994, a nação executou as primeiras eleições multipartidárias.

⁵⁶ - Todas estas informações foram retiradas deste site: <https://escolaeducacao.com.br/mocambique/>

Localização geográfica de Moçambique

Situado no sudeste da África, Moçambique é limítrofe a Tanzânia, no Norte; a Malauí, a noroeste; Zâmbia e Zimbábue, a oeste; África do Sul e Suazilândia, a sudoeste; e ao oceano Índico, a leste. O clima do país é tropical.

Bandeira de Moçambique

A bandeira de Moçambique possui cinco cores: vermelho, amarelo, preto, verde e branco.

Cada uma possui um significado distinto:

- vermelho – designa a resistência ao colonialismo, a luta armada pela libertação nacional, assim como a defesa da soberania;
- amarelo – representa as riquezas do subsolo;
- preto – simboliza o continente africano;
- verde – retrata as riquezas do solo;
- branco – significa a luta do povo moçambicano e a paz.

Idioma

Ex-colônia de Portugal, Moçambique obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. Integrante dos países pertencentes a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (PALOP), tem esse idioma como sua língua oficial, embora seja falado por apenas 50% da população segundo o censo de 2007.

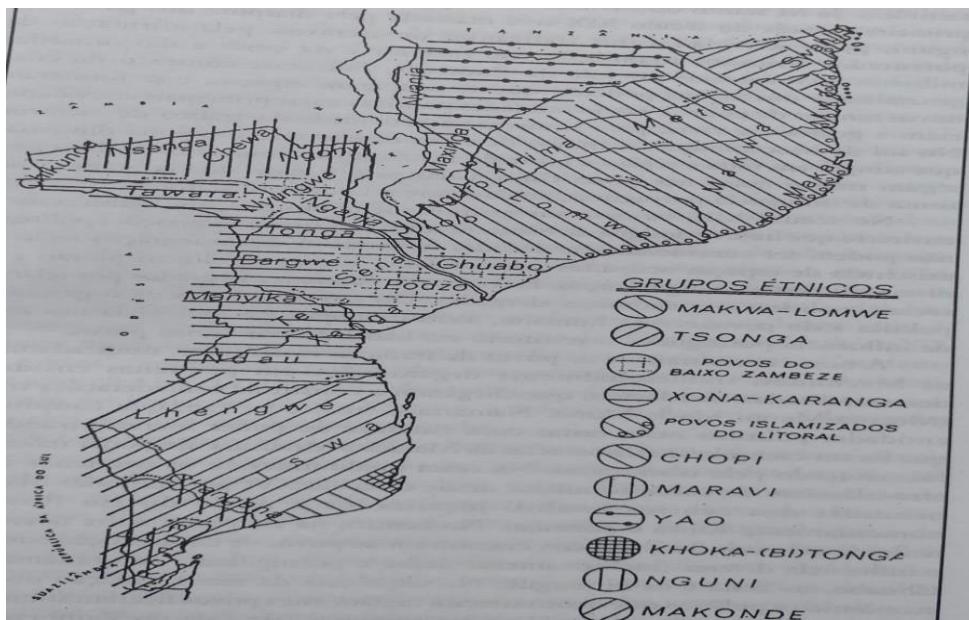
Moçambique é um território marcado pela diversidade de línguas, possuindo oito idiomas diferentes, considerados línguas nacionais. A maioria é de origem autóctones, do grupo Bantu⁵⁷.

O Ethnologue lista para Moçambique 43 línguas, compiladas abaixo, das quais 41 são línguas bantu, chamadas “línguas nacionais” na Constituição, e as restantes são o português e a língua de sinais. De acordo com o censo de 2007, 50,4% dos moçambicanos falam português (contexto urbano: 80,8%; contexto rural: 36,3%); 12,8% falam maioritariamente o português em casa e 10,7% da população total do país considera o português a sua língua materna, sendo que esta percentagem em Maputo chega a 25%.

⁵⁷ - Essas informações podem ser acessadas no site <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-em-mocambique/>. Acessado no dia 04/10/2021.

De acordo com o censo populacional de 1997, as línguas mais faladas em Moçambique como primeira língua (língua materna) são o macua (*emakhuwa*), com 26,3%, seguida do changana (11,4%) e do *elomwe* (7,9%)⁵⁸.

Logo mais abaixo, colocamos um mapa com os principais grupos étnicos de Moçambique, isso nos mostra o quanto o país possui uma riqueza étnica, cultural e linguística. Apesar da língua portuguesa ser a língua oficial do país, as diversas etnias mantiveram suas línguas e culturas.



*Este mapa que mostra os grupos étnicos de Moçambique nos ajuda a entender as diversidades de povos e línguas presente neste país africano que possui em torno de 26 milhões de habitantes. Para mais informações consulte a obra: “Associativismo e Nativismo em Moçambique: Contribuição para o estudo das origens do nacionalismo Moçambicano (1900-1940)”. ROCHA, Aurélio. Promédia, 2002.

População de Moçambique

Moçambique possui 26,5 milhões de habitantes, compostos por macuas (46,1%); tsongas, malavis e chonas (53%); e outros (0,9%). Esses são majoritariamente residentes na zona rural, cerca de 61,6%. A densidade demográfica é de 29 habitantes por km².

A expectativa de vida ao nascer é de aproximadamente 50 anos. Porém, a mortalidade dos menores de cinco anos é a 16^a no mundo. Não por acaso, o índice de desenvolvimento humano (IDH) é muito baixo, o quinto menor do mundo: 0,284.

Religião:

58 - Para mais informações sobre a língua ver no site:

https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9nguas_de_Mo%C3%A7ambique

As religiões dos moçambicanos são plurais, distribuídas em: Crenças tradicionais – 49,9%; Cristianismo – 38,9% (21,3% católicos, 12,6% protestantes e 5% outros); Islamismo – 10,4%; Outras 0,2%; Sem religião e ateísmo – 0,6%.

Salientamos que o termo “crenças tradicionais” possui diferentes cosmologias e religiosidades incluídas dentro deste conceito genérico, o que revela, na verdade, um desconhecimento sobre a diversidade das expressões religiosas nativas em Moçambique.

Saúde

A malária é uma das principais causadoras dos problemas de saúde e da morte no território de Moçambique. O acesso aos cuidados em saúde, a água potável e a rede sanitária é muito baixo, prejudicando a saúde e o bem-estar das famílias.

Conforme os dados da UNICEF (2010), a cada duas crianças uma sofre com desnutrição crônica, sendo a responsabilidade de cerca de 15% da mortalidade infantil. Ainda quanto as crianças, só cerca de 30% delas recebem aleitamento materno exclusivo até os seis primeiros meses.

O país também sofre com o grande número de soro positivo (AIDS). Devido as condições precárias, estima-se que há muitos órfãos em Moçambique, devido as mortes dos pais em decorrência da AIDS.

Economia e recursos naturais

A economia de Moçambique é proveniente dos recursos obtidos com a pesca, principalmente do camarão; a agricultura (cana-de-açúcar, algodão, mandioca etc.); mineração; extração de gás natural; exploração de madeira e do turismo.

O país detém grandes reservas de petróleo, gás natural, carvão, ouro, bauxita e outros minérios têm atraído investimentos externos. Contudo, a agropecuária é prejudicada pelas enchentes e extensos períodos de seca, que acabam por exigir auxílio alimentar para os seus moradores. A indústria é um setor importante também, especialmente com as bebidas e o tabaco. (Este texto está em anexo 6).

Nesta aula, o professor poderá ler – ou pedir que um estudante leia – o resumo (anexo 6) e iniciar uma discussão sobre esse país africano que parece muito com o Brasil em alguns aspectos como a desigualdade social e a pobreza de uma maioria da população, a língua oficial, a presença da colonização portuguesa no passado, e a experiência histórica da escravidão durante o período do tráfico atlântico etc. Após discutir sobre a economia e política atual do país, os alunos estarão mais ambientados no tema proposto.

Depois desse momento, o professor deverá dividir a turma em grupos de 4 alunos (podendo ser menos ou mais, dependendo da quantidade de alunos). O ideal é que se formem 7 grupos para contemplar todos os temas que estamos propondo nesta atividade pedagógica. Após dividir a turma em grupos, o professor entregará o conjunto de 20 perguntas que elaboramos sobre nosso tema em questão. Os grupos devem se reunir em sala de aula para responder as perguntas propostas pelo professor.

Também colocamos essas 20 perguntas logo aqui abaixo e no anexo (04). A ideia é que os grupos se reúnam e dividam as perguntas entre si, o que daria uma média de 5 perguntas para cada integrante. Assim, cada aluno ficaria responsável por responder e aprender de fato estas 5 perguntas para os jogos que faremos mais adiante. Salientamos que foi colocado em anexo o gabarito das 20 perguntas, para servir de referência para o docente.

Quarta Atividade:

Perguntas sem respostas para serem entregues aos grupos de alunos.

Atividade deste mês. Tema: A independência de Moçambique e a Missão Suíça!

As perguntas seguem um padrão. Trazem sempre uma informação e uma pergunta.

1 – Moçambique é um país africano, localizado no Sudeste da África. Identifique uma semelhança e uma diferença entre a colonização de Moçambique e do Brasil.

2 – A língua é um importante instrumento de comunicação de um país. Relacione a língua oficial de Moçambique ao processo de colonização sofrido pelo país.

3 – A capital de Moçambique se localiza no sul do país, e faz fronteira com a África do Sul. Durante o período colonial a capital se chamava Lourenço Marques. Explique a origem do nome da capital de Moçambique no período colonial.

4 – A FRELIMO foi criada no início da década de 1960. Seu primeiro presidente foi Eduardo Mondlane. Explique qual era o principal objetivo da FRELIMO.

5 – A Missão Suíça teve uma grande atuação em Moçambique, investindo em áreas sociais como saúde e educação. A Missão Suíça era de origem protestante. Explique qual era o objetivo da Missão Suíça em Moçambique.

6 – Uma Missão Protestante teve grande repercussão entre os quadros que formariam a FRELIMO, inclusive Eduardo Mondlane, primeiro líder da FRELIMO, estudou em uma que se tornou referência para outras Missões Protestantes. Identifique o nome desta missão e explique por que Eduardo Mondlane estudou nesta Missão.

7 – Em 1964, um grupo de guerrilheiros liderados por Eduardo Mondlane, presidente da FRELIMO, iniciaram a luta de libertação que culminaria com a independência de Moçambique. Explique o que ocorreu neste primeiro ataque da FRELIMO.

8 - A polícia política portuguesa (PIDE) entre 1945 e 1969 foi responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo. Ela existiu até a Revolução dos Cravos em 1974 quando foi extinta. Explique qual era a função da PIDE.

9 – Em finais do século XIX e início do século XX, uma equipe de missionários suíços chegaram em Moçambique com o objetivo de iniciar uma Missão Protestante naquela região.

Eles tiveram grande sucesso e implantaram a Missão Suíça em Moçambique tendo uma boa interação com os nativos na medida do possível. Explique uma estratégia utilizada pelos missionários suíços para implantarem a Missão Suíça em Moçambique.

10 – Durante o processo de colonização da África, Portugal teve um grande aliado religioso que atuou do seu lado nesta missão. Relacione a atuação da Igreja Católica com a colonização portuguesa na África.

11 – A Missão Suíça atuou em Moçambique em áreas sociais como a construção de hospitais próprios que recebiam missionários suíços ligados a medicina e enfermagem para trabalharem nos hospitais da Missão. Contudo, a educação também foi uma área de grande sucesso de atuação da Missão Suíça. O que a Missão Suíça fez na área educacional em Moçambique?

12 – Explique uma das razões da pobreza em Moçambique considerando que o país possui o quinto menor IDH do mundo.

13 – A prática do lobolo era muito difundida na África subsaariana e Moçambique não ficava fora deste contexto. Uma das grandes dificuldades para a atuação dos missionários suíços era o lobolo. Eles criticavam esta prática mas não obtiveram sucesso nenhum. Então foram obrigados a criar estratégias para combater esta prática que afastavam muitas moças de seus povos tradicionais. O que era o lobolo?

14 – A FRELIMO foi o movimento de libertação que iniciou a luta pela emancipação de Moçambique. Ele é criado oficialmente no dia 25 de junho de 1962 e ganhou grande importância após a independência de Moçambique, se tornando o principal partido do país. Relacione as estratégias de luta desenvolvidas pela FRELIMO considerando a atuação da Missão Suíça.

15 – Os processos de independência dos países africanos colonizados por Portugal foram dirigidos pelos movimentos de libertação nacional que se organizaram com a força das armas para lutarem pela emancipação de seus países. Explique, de forma resumida, como se deu o processo de luta pela independência de Moçambique.

16 – O missionário suíço Henri-Alexandre Junod chegou em Moçambique no final do século XIX e atuou no Sul do país. Ele produziu diversos trabalhos etnográficos sobre o povo Tsonga que habitavam na região. Relacione o uso da língua local ao sucesso da implantação da Missão Suíça.

17 – Os países que obtiveram mais colônias na África foram a Inglaterra e França. Contudo, através de negociações, Portugal obteve 5 colônias na África: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Sobre a expansão imperialista europeia: identifique um fator econômico que tenha impulsionado Portugal a colonizar algumas regiões da África.

18 – Durante o processo de colonização de Moçambique, a Missão Suíça utilizou diversas estratégias para alcançar os nativos moçambicanos para a religião protestante. Uma dessas estratégias utilizadas pelos missionários suíços foi a construção e utilização do BAKU. Explique o que era o BAKU.

19 – Em meio a um Estado Colonial desfavorável ao trabalho dos protestantes suíços, os missionários tiveram que se reinventar e criar diferentes estratégias para dialogar com a cultura moçambicana e com as duras leis coloniais. Foi assim que surgiu o Mintlawa, uma nova estratégia utilizada pela Missão Suíça. O Mintlawa foi muito elogiado pelos quadros que formariam a FRELIMO e que passaram pela Missão Suíça. Explique o que era o Mintlawa.

20 – Eduardo Mondlane se formou em sociologia nos Estados Unidos e se notabilizou como sendo um grande escritor que influenciou uma geração de moçambicanos. Ele criou um livro, escrito em estilo panfletário, no qual relata o início da luta armada em Moçambique em 1964.

Explique a importância de Eduardo Mondlane para o processo de luta pela independência de Moçambique.

Neste mesmo dia, o professor também entregará aos alunos um resumo baseado em nossa conclusão, em que relatamos os principais pontos de nossa dissertação. Assim, os alunos nessa primeira aula também iniciarão a leitura do texto de duas laudas que fornecemos no anexo (07) deste trabalho para ingressar no tema.

Quinta Atividade:

Texto-base: **RESUMO DA INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE E A ATUAÇÃO DA MISSÃO SUÍÇA⁵⁹**

Este trabalho mostrou o quanto as Missões Protestantes, principalmente a Missão Suíça no caso de Moçambique, influenciaram o processo de independência. Iniciamos este trabalho falando um pouco da Lei 10.639 e analisamos alguns trabalhos dos colegas do ProfHistória sobre este tema. Logo depois, abordamos o imperialismo europeu na África nos atendo mais ao colonialismo português na África.

Destacamos o artigo 6 da Conferência de Berlim, que permitiu aos primeiros missionários protestantes entrarem em áreas de dominação colonial de países católicos como o caso português. Mesmo a contragosto de Portugal, as Missões Cristãs, sejam elas católicas ou protestantes tiveram seu acesso liberado na África. Assim, as missões protestantes puderam entrar na África livremente.

Os primeiros missionários suíços (Ernest Creus, Paul Berthoud, Henri Alexandre Junod), que saíram da Europa e chegaram no continente africano buscando atingir Moçambique, vieram com uma mentalidade bem diferente da maioria dos missionários até então. Eles vieram de uma corrente teológica que valorizava a antropologia para entender a cultura dos outros povos. Assim nascia uma das vertentes fundamentais para o sucesso das missões protestantes na África, pois eles passaram a valorizar a língua local para iniciar o processo de evangelização, assim como tentar valorizar a cultura local na medida do possível.

Assim, nascia os primeiros esforços de se entender o outro começando com a sua língua. Teria um código melhor de comunicação do que a linguagem verbal? Assim o domínio da língua regional foi fundamental para os missionários suíços entenderem um pouco da cultura local. Primeiro, os missionários se tornaram alunos dos moçambicanos aprendendo sua língua durante

⁵⁹ - Silva, David Rodrigues da. O Ensino de História das Independências africanas: A Missão Suíça e a luta de Libertação em Moçambique. Dissertação apresentada ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROFHISTÓRIA. Rio de Janeiro, 2023.

anos. Após este período, o processo se invertia e os missionários passavam a ser os mestres, ensinando sua religião e princípios aos nativos. Estes últimos já estavam próximos dos missionários para aprenderem sua língua e se tornavam cada vez mais unidos, percebendo as vantagens dessa aproximação.

Assim, os missionários publicaram diversos trechos da Bíblia, que deram origem ao “BAKU” (É uma tradução de partes da Bíblia para a língua Ronga. Também possuía letras de louvores cristãos) e a tradução completa da Bíblia, além da elaboração de gramática na língua Ronga como fez o missionário Junod. Isso contribuiu para uma educação voltada à valorização da língua local. Assim, as escolas da Missão puderam se apropriar da educação elementar na língua regional o que de certa forma facilitava a alfabetização dos alunos que aprendiam a ler e escrever em sua língua materna, para só depois utilizarem outras línguas como a europeia.

Após falarmos sobre a importância das escolas protestantes para os nativos africanos que recebiam uma educação não comprometida com o colonialismo, desejamos também falar de outros mecanismos usados pela Missão que deram muito certo, tais como: a instalação de hospitais da Missão, de projetos agrícolas locais, do fornecimento de bolsas de estudos e oportunidades de trabalho como catequista da Missão ou professor das escolas. Além de permitirem aos negros africanos se tornarem líderes das Igrejas presbiterianas fundadas pela Missão Suíça.

Todos estes fatores combinados serviram de atração para o povo moçambicano que vivia sobre o jugo colonial e que encontrava na esfera da Missão Protestante um segundo poder onde poderiam dialogar para ter uma vida melhor. Os hospitais da Missão, por exemplo, eram referenciais para uma sociedade que praticamente não dispunha de hospitais de qualidade. Os melhores hospitais estatais eram direcionados para cuidar dos portugueses e dos poucos assimilados.

Assim, o envolvimento de diversas pessoas com a Missão permitia a estes uma melhor condição de vida ou no caso das escolas e bolsas concedidas era de vital importância para a formação profissional dos moçambicanos.

O método dos mintlawas inventado pelos missionários suíços serviram de modelo para outros projetos missionários no país. Isso mostra o quanto obteve sucesso este novo conceito em estudar. Os mintlawas (Significa “grupo” em língua Ronga. Ou seja, eram pequenos grupos de discussão que debatiam temas relevantes para a sociedade de cunho políticos, econômicos e sociais) permitiam aos jovens moçambicanos discutirem temas diversos como políticos e sociais, contribuindo para desenvolver o espírito de equipe e cooperação.

No último capítulo, tratamos de personalidades históricas que passaram pela Missão Suíça e contribuíram diretamente ou indiretamente para o processo de libertação de

Moçambique. Pessoas como: Sebastião Mabote, Lina Magaia, Angelina Macavi, Bento Sitói, Eduardo Mondlane, dentre outros, tiveram suas trajetórias marcada pela passagem na Missão Suíça e depois ingressaram na luta contra o colonialismo português.

A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) contou com o apoio de diversos quadros que passaram pela Missão Suíça e que tiveram sua consciência política e social transformada no sentido de entender sua real condição diante do poderoso e repressor governo colonial português. Seu principal líder e primeiro presidente, Eduardo Mondlane, passou pela Missão Suíça e só conseguiu uma bolsa de estudo para ir terminar seus estudos universitários na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, por causa da ajuda de André Clerc, missionário suíço, e da Igreja Metodista.

Podemos inferir que a Missão Suíça participou do processo de independência de Moçambique. Se não atuou abertamente a favor da FRELIMO, agiu de forma a influenciar uma geração nos mintlawas que redescobriram o valor de sua língua, de sua cultura e aos poucos o sentimento de pertença a uma identidade que não era a portuguesa. Aos poucos a barreira étnicas foram diminuindo, embora nunca tenham deixado de existir. Deste modo, começou a surgir um sentimento de pertença ao território de Moçambique, que aos poucos foi sendo traduzido por um sentimento nacional.

Vale aqui ressaltar a importância das fontes missionárias produzidas ao longo do processo de evangelização da África, no nosso caso, no século XIX e XX. Essas fontes missionárias são essenciais para compreendermos parte da História da África presente nessas fontes produzidas pelos missionários protestantes e católicos.

O trabalho de missionários que se aventuraram na antropologia e na etnografia buscando conhecer a cultura africana como fez Junod, foi fundamental para o crescimento da Missão Suíça. Durante todo o período colonial, a Missão Suíça teve de se reinventar para sobreviver diante da legislação favorável ao trabalho das Missões Católicas, aliadas dos portugueses. Essa mesma legislação colonial se mostrou contrária aos protestantes suíços. Contudo, o trabalho destes missionários e etnográficos contribuíram para o sucesso das Missões Protestantes. Os missionários protestantes construíram uma sólida fonte missionária que merece ser estuda e divulgada.

Essas fontes são fundamentais para compreendermos aspectos da cultura africana que chamaram a atenção dos missionários e poderiam passar despercebidos, se não fosse o olhar atento de missionários, que tinham a missão de converter os africanos ao cristianismo. Houve, de certa forma, uma interação entre a cultura africana e a cultura cristã europeia, com a qual os africanos se mostraram muito capazes de interagir em meio a este ambiente cultural. Eles

souberam dialogar com o cristianismo europeu e ao mesmo tempo, mantiveram aspectos importantes de sua cultura.

É neste contexto histórico que está inserida a Missão Suíça em sua ideia de evangelizar os moçambicanos utilizando diversas estratégias, como a educação diferenciada que contribuiu e muito para o processo de amadurecimento político das lideranças políticas moçambicanas, que culminaria na formação da FRELIMO e na luta pela independência do país.

Comentário: As perguntas entregues aos alunos têm duas funções principais, fomentar sua pesquisa nos materiais que fornecemos, aguçando a sua curiosidade em responder as perguntas, e prepará-los para os jogos pedagógicos que elaboraremos no final da aula 03. Essas perguntas também serão utilizadas nos jogos de mesa que elaboraremos. Daí a importância de os alunos lerem todos os textos de ajuda, para compreenderem melhor o tema proposto neste trabalho pedagógico.

Também recomendamos aos docentes a leitura de todos os textos utilizados na primeira aula e que estão em anexo (indiquei todos os números dos textos que devem ser utilizados em anexo), assim a leitura de alguns capítulos e itens da nossa dissertação. O professor pode utilizar o Capítulo 2.2 (2.2 – Um breve panorama da Expansão Colonial Portuguesa na África) de nossa dissertação, no qual trabalhamos os principais fatos relacionados a expansão imperialista europeia com foco no caso português.

Os temas propostos para os grupos seriam*:

*Lembramos que o docente tem autonomia para acrescentar outros temas que achar conveniente. Também pode retirar algum tema, se achar necessário. Primamos pela autonomia pedagógica, onde o docente escolhe a melhor forma de trabalhar, de acordo com sua clientela.

Grupo 01 – Tema: **O Imperialismo Português em Moçambique.**

Grupo 02 – Tema: **A Missão Suíça e sua atuação em Moçambique.**

Grupo 03 – Tema: **A Missão Católica e o Estado Colonial Português.**

Grupo 04 – Temas: **As Escolas da Missão Suíça e suas estratégias.**

Grupo 05 – Tema: **Missionário Henri-Alexandre Junod.**

Grupo 06 – Tema: **Biografias dos quadros da FRELIMO** (escolher pelo menos duas biografias e trabalhá-las)

Grupo 07 – Tema: **Eduardo Mondlane.**

Lembramos que essas aulas foram preparadas e aplicadas na Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado, em Cordovil, no Rio de Janeiro. Essa escola pertence a rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. As turmas escolhidas foram a 1901 e 1902, ou seja, os dois nonos anos do Ensino Fundamental da escola do ano letivo de 2021.



*Foto da fachada da Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado

Nossos alunos moram em um bairro rodeado por comunidades violentas e alguns relatam que moram próximo aos locais onde se comercializam drogas. Tendo em vista estes problemas que envolvem a maior parte das escolas do Rio de Janeiro, a nossa luta por uma educação de qualidade continua. Em nossa escola temos diversos professores comprometidos com a luta antirracista na Educação. Inclusive, a nossa escola participou de um documentário chamado: “A Cor do Vil”, produzido pela Casarti (uma casa de artista independente localizada em Cordovil). O Documentário relata o dia a dia de uma escola pública do subúrbio do Rio de Janeiro, que pratica uma pedagogia antirracista e de excelência.

O nome do documentário é uma provocação a cor da maioria dos nossos alunos e como a sociedade os veem. “A Cor do Vil” já foi exibido em diversas instituições importantes como a Lona Cultural de Vista Alegre, a UFRRJ, a UERJ, no Museu de Arte Contemporânea do Rio de Janeiro, entre outros. Este filme teve apoio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e está disponível no Youtube, no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=wZv4wK2wUWs>.

Neste filme, os professores, os alunos e a direção falam sobre a dificuldade em se trabalhar temas antirracistas e como a escola tem se preocupado em aplicar a Lei 10.639/2003.

Eu tenho uma fala importante neste documentário sobre o combate ao racismo no Brasil e do trabalho de conscientização que tenho com os alunos da escola. O início do documentário mostra nosso trabalho na escola e como os alunos vão se apropriando da luta antirracista, uma vez que mais de 60 % de nossos alunos são afrodescendentes.

Hoje, em nossa escola trabalhamos temas ligados a cultura negra e africana. Por exemplo, podemos citar a professora de português Mônica Anacleto que trabalha com os alunos em forma de debates e apresentações de seminários sobre racismo e a luta antirracista. A professora de arte, Heloísa, trabalha muito com as artes africanas elaborando máscaras e outros objetos da cultura africana. Eu, como professor de História, trabalho bastante a História da África em minhas aulas e falo sobre a cultura afro-brasileira.

Nesse ano nós levamos um grupo de capoeira em nossa escola, eles fizeram suas apresentações, dançaram e falaram sobre a importância da capoeira para a sociedade brasileira. Hoje, sabemos que a capoeira é um bem imaterial do Brasil. Assim, tecendo um diálogo com diversas disciplinas, mantemos um projeto antirracista que é trabalhado durante todo o ano escolar.

Assim, ao aplicar esta proposta pedagógica com os nossos alunos do nono ano, obtivemos uma resposta favorável a luta antirracista na Educação. Foi muito interessante perceber o quanto eles foram aprendendo sobre a história da África.

Iniciamos o primeiro dia aplicando o trabalho de introdução desta proposta: o mapa mudo da África. Juntos, localizamos os países que fazem fronteira com Moçambique e procuramos responder todas as perguntas dessa atividade. Nesse mesmo dia iniciamos a conversa sobre os dados gerais de Moçambique, utilizando o resumo proposto para esta atividade.

No final da aula, fizemos o sorteio dos temas entre os grupos formados pelos alunos. A maioria dos grupos ficaram com 4 alunos em média. Durante todo o desenvolvimento desta proposta pedagógica, os grupos trabalharam juntos até chegar o momento de apresentação dos trabalhos, que foi a última aula.

Foi muito interessante observar os alunos elaborando seus jogos de mesa e pintando da melhor forma que desejavam. Eles deram toques pessoais nos jogos de tabuleiro elaborados na aula 02. Acreditamos que esse ato de elaborar seu próprio tabuleiro contribuiu para que os alunos participassem com mais aprazimento do jogo.

Na aula 03, utilizamos o jogo de tabuleiro para iniciar a competição dos jogos históricos. Quando falamos que os grupos concorreriam uns contra os outros, observamos que aumentou o entusiasmo dos alunos, acendendo o espírito de competição entre eles. Assim, os grupos se esforçaram para ler o material e responder corretamente às perguntas que fizemos durante os jogos.

Na aula 04, fizemos um tabuleiro maior no pátio da escola. Nesse dia fizemos uma disputa entre os alunos para ver quem chegaria primeiro e ganharia a competição, o páreo foi muito grande. Eles se esforçaram para responder à pergunta corretamente e assim poderem jogar o dado, como sugerem as regras das atividades pedagógicas deste trabalho acadêmico. O aluno deve jogar o dado e avançar sobre as casas do tabuleiro; o aluno deve acertar uma pergunta sobre o nosso tema. De maneira geral, foi um jogo bem empolgante nas duas turmas que apliquei e os alunos demonstraram bastante satisfação em aprender. Nesse dia a equipe vencedora festejou muito com a vitória.

Resolvemos fazer a apresentação dos trabalhos na aula 05 (embora tenhamos feito uma proposta de 4 aulas, deixamos os docentes livres para estenderem o número de aulas) pois tínhamos tempo para trabalhar este conteúdo. Recomendamos que se faça isso. Nesta última aula os alunos apresentaram os trabalhos sobre seus temas que foram sorteados na primeira aula. Assim, chegamos ao dia da apresentação desses trabalhos que ficaram muito bons, diga se de passagem, pois eles elaboraram maquetes, fizeram cartazes e um grupo de alunos distribui balinhas para os colegas com um resumo da vida do Missionário Junod.

Deste modo, conseguimos dialogar de diversas maneiras sobre o tema proposto, que é o estudo das missões cristãs e a independência de Moçambique. Foi um momento muito especial, no qual tivemos a oportunidade de crescermos juntos na aplicação da proposta pedagógica.

Sugerimos aos docentes aplicar pelo menos uma das estratégicas pedagógicas que montamos como o jogo de tabuleiro de mesa ou em tamanho real no pátio da escola. Os alunos gostarão muito e se divertirão aprendendo algo importante: a história da África. Desse modo, contribuiremos para o cumprimento da Lei 10.639 e do Parecer de 2004, que trata da obrigatoriedade de se estudar a História da África e dos negros no Brasil.

AULA 02: Construção do tema

Sugerimos ao docente iniciar esta aula mostrando um mapa localizando as Missões em território moçambicano (Sexta atividade). Os estudantes já terão visto o mapa geral de Moçambique na aula 01. Agora eles verão em que áreas do país as missões se encontravam.

Igrejas Protestantes
(Sul de Moçambique)



▲ - Chur^{ch}
 ○ - Povo^grejas
 ○ - Local Povoação
 - - - Distrito
 Localidade

Logo após os alunos localizarem os principais territórios ocupados pela Missão Suíça, a ideia seria seguir com o conteúdo, mostrando como a África foi sendo ocupada pelo imperialismo europeu, em especial a Expansão Colonial Portuguesa. Nessa aula, o professor pode utilizar o Capítulo 03 (03 - Os Primeiros Missionários Suíços: A Construção do espaço da Missão e das relações sociais; 3.1 - A Metodologia da Missão Suíça: Descrições e o ensino escolar; 3.2 - A Relação do Estado Colonial Português com as missões cristãs em Moçambique; 3.3 - As formas de descrição de Junod; para pontuar a ação da Missão Suíça e a vinda dos primeiros missionários, passando pela atuação da Missão junto a sociedade moçambicana e sua relação com o Estado Colonial Português em Moçambique.

O professor deve trabalhar com o resumo sobre nosso tema, que seria a conclusão deste trabalho, para os alunos lerem e se aproximarem do tema tendo um material em mãos para ler e iniciar suas pesquisas propostas neste trabalho para introduzir os alunos no tema: “**ENSINO DE HISTÓRIA DAS INDEPENDÊNCIAS AFRICANAS: A MISSÃO SUÍÇA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO EM MOÇAMBIQUE**”.

Também estamos propondo ao professor trabalhar com uma apresentação em power point elaborada pela Educopédia, uma plataforma com aulas prontas da SME do Rio de Janeiro cujo link é http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Aula/Visualizar.aspx?pgn_id=192. A aula sobre a Independência da África e da Ásia pode ser baixada diretamente do site da Educopédia e trabalhada pelo docente.

Estamos indicando esse material para evidenciar as causas gerais que levaram a independência da África e Ásia. Podemos dar destaque ao Apartheid na África do Sul que durou de 1948 a 1994 e a luta de Nelson Mandela para acabar com esta política racista e se tornar o primeiro presidente negro da África do Sul. Também daremos destaque a independência da Índia e o papel de Mahatma Gandhi na liderança do movimento de luta pela independência. Também podemos destacar a luta pela independência dos países africanos colonizados por Portugal. Após esta aula, os alunos teriam um contexto geral para trabalhar a independência de Moçambique.

No final da aula:

O professor pode selecionar alguns capítulos de nossa dissertação e dividir entre os alunos para servir de fontes, de acordo com o tema sorteado previamente pelo docente. Além de utilizar a nossa dissertação (e na bibliografia deste trabalho acadêmico), os alunos podem pesquisar na internet e em livros da biblioteca da escola, a fim de montar uma apresentação de seu tema para a turma na aula 04.

Sugestão de leitura de Capítulos da Dissertação (principal fonte) para os temas proposto neste trabalho:

Grupo 01 – Tema: O Imperialismo Português em Moçambique

Leitura do Capítulo 2.2 – Um breve panorama da Expansão Colonial Portuguesa na África.

Grupo 02 – Tema: A Missão Suíça e sua atuação em Moçambique.

Leitura do Capítulo 3 - Os Primeiros Missionários Suíços: A Construção do espaço da Missão e das relações sociais.

Grupo 03 – Tema: A Missão Católica e o Estado Colonial Português.

Leitura do Capítulo 3.2 A Relação do Estado Colonial Português com as missões cristãs em Moçambique.

Grupo 04 – Temas: As Escolas da Missão Suíça e suas estratégias.

Leitura – Capítulo 3 – Os primeiros missionários suíços: A construção do Espaço da Missão e das relações sociais; Capítulo 3.1. A Metodologia da Missão Suíça: Descrições e o Ensino Escolar.

Grupo 05 – Tema: Missionário Henri-Alexandre Junod

Leitura do Capítulo 3.3 – As Formas de Descrição de Junod

Grupo 06 – Tema: Biografias dos quadros da FRELIMO (escolher pelo menos duas biografias e trabalhá-las).

Leitura do Capítulo 04 - Trajetórias Individuais – Da Missão à Nação

4.1 - Relatos biográficos da influência da Missão Suíça nos quadros da FRELIMO.

*Embora tenhamos indicado os dois itens do Capítulo 04, os alunos somente usarão 2 biografias apenas para passar para turma.

Grupo 07 – Tema: Eduardo Mondlane.

Leitura do Capítulo 04 - Trajetórias Individuais – Da Missão à Nação e Leitura do Capítulo 4.1 - Relatos Biográficos da Influência da Missão Suíça nos Quadros da FRELIMO.

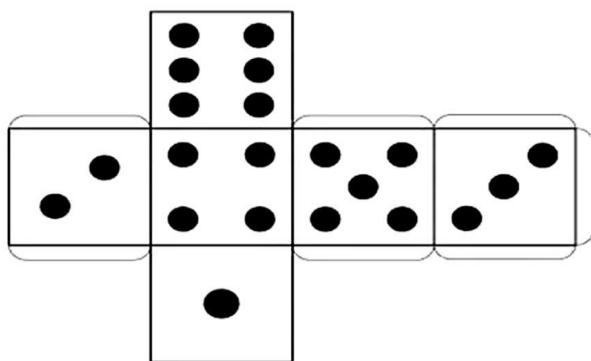
*Embora tenhamos indicado os dois itens do Capítulo 4, os alunos somente usarão a biografia de Eduardo Mondlane para passar para turma.

Para fechar a aula, os grupos devem se reunir e o docente passará nos grupos para orientar a preparação de um jogo de mesa em que os discentes começarão a trabalhar de maneira lúdica o conteúdo proposto. Os materiais necessários nessa aula (o docente deve avisar aos alunos para levarem previamente) são: cola, lápis de cor, canetinha, papel-ofício(A4) ou cartolina, figuras africanas (pode ser pessoas, monumentos ou animais típicos da África), tesoura sem ponta, lápis etc.

Deixaremos um modelo de jogo de mesa que pode ser elaborado pelo professor e pelos discentes de maneira muito simples e criativa. Assim, cada grupo se sentirá participante da construção de um objeto pedagógico que será utilizada por eles de maneira lúdica durante a aula de História. Além de fazer o jogo, os alunos também farão os dados que serão utilizados ali. Para ter acesso aos dados, o professor pode baixar diretamente da internet um modelo de dado e imprimir para os alunos. Também forneceremos um exemplo de dado que pode ser impresso pelo docente em nosso anexo.

Sétima Atividade:

Recortar e montar o dado.



Fonte: <https://www.dicaspraticas.com.br/dicas-e-moldes-para-fazer-dados-de-papel/>. Acessado no dia 10/10/2021.

Aula 03: Exibição de um vídeo intitulado “Vista minha pele” – conta a história de uma menina branca que sofre preconceito racial. Após esse vídeo os alunos seriam levados a discutir o Racismo presente hoje no Brasil e relacioná-lo com o racismo europeu sobre a África que desconsiderou o negro como ser civilizado e defenderam a necessidade de levar a civilização para a África. Na verdade, os europeus eram racistas e queriam dominar os recursos naturais da África.

Além de usar o vídeo, o docente pode utilizar o último trecho da nossa dissertação (Leitura do Capítulo 4.1 - Relatos biográficos da influência da Missão Suíça nos quadros da

FRELIMO) sobre a biografia de Eduardo Mondlane, no qual narramos o início da luta armada da FRELIMO pela libertação de Moçambique, que se deu a partir do primeiro ataque coordenado contra o colonialismo português no dia 25 de setembro de 1964.

Sugerimos que o docente explique que a emancipação de Moçambique foi conquistada através de uma luta armada que durou mais de 10 anos e discuta sobre o uso do termo descolonização x luta de libertação utilizado por historiadores como Luís Arnold e Ana Mónica Lopes. Esses autores nos sugerem a opção de utilizarmos os termos independência ou libertação para descrever o processo africano que se iniciou em 1945 e terminou em 1975. Segundo eles, o termo descolonização “sugere um momento da história onde o presente ainda é identificado pelo passado, é definido em função dele”. A ideia é que não haveria um rompimento, mas sim uma continuidade, a despeito de todas as falas daqueles que lutaram contra o estatuto colonial.

Assim, o termo descolonização sugere uma bondade do colonizador em fornecer a liberdade aos países colonizados, como se não houvesse nenhuma luta ou pressão pela independência. Já o termo independência ou luta de libertação nos sugere que houve ação do colonizado na busca por sua liberdade política. Para mais informações ver a obra: LOPES, Ana Mónica e ARNAUT, Luiz. História da África, uma introdução, Belo Horizonte, Crisálida, 2005.

Para complementar a aula o docente pode indicar aos alunos o documentário abaixo sobre a independência de Moçambique. Poderíamos usar o Documentário de 2001 – “Independência já! Uma história a pretos e brancos (1/2)”. O docente também pode selecionar parte desse documentário e passar para a turma em sala de aula. Segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=27k6xSmF1m8>. Acessado no dia 05/10/2021.

Se preferir, o professor pode passar alguns vídeos sobre Moçambique e outros vídeos moçambicanos que se encontram no Youtube, comparando Moçambique ao Brasil, tais como:

- 30 CURIOSIDADES SOBRE MOÇAMBIQUE - PAÍSES #31(<https://www.youtube.com/watch?v=ptxywN-orN0>); acessado no dia 04/10/2021.
- COISAS de POBRES no BRASIL que SÓ RICOS têm em MOÇAMBIQUE (<https://www.youtube.com/watch?v=1BEikJotgDk>); acessado no dia 04/10/2021.
- GLOBO REPÓRTER - Moçambique, uma África que fala português (02.08.2013) COMPLETO (<https://www.youtube.com/watch?v=TQyrRx7Tt7c>); acessado no dia 04/10/2021.
- 5 COMIDAS de POBRES no BRASIL que só RICOS COMEM em MOÇAMBIQUE (<https://www.youtube.com/watch?v=ZbehmIIGwVE>); acessado no dia 04/10/2021.

No final da aula, os alunos devem se reunir em grupo para jogar o jogo de mesa elaborado por eles na aula anterior. Assim, de maneira lúdica, eles aprenderão o conteúdo e se divertirão estudando, pois para jogar o dado o aluno precisa responder umas das 20 perguntas

respondidas nas aulas anteriores. Cada grupo deverá se organizar para jogar entre si, o vencedor de cada grupo jogará contra os vencedores dos outros grupos. Assim, o vencedor geral da turma ganhará um prêmio dado pelo professor, que pode ser uma caixa de bombom ou “livrá-lo” da prova bimestral. É claro que isso é apenas uma sugestão, ficando o professor livre para decidir sobre isso.

Os alunos também serão orientados a utilizarem o QUIZ que elaboramos para se preparar para o jogo final.

Aula 04: Os alunos apresentarão os trabalhos de acordo com seu tema. O professor pedirá aos alunos para se reunirem em grupo e organizarem sua apresentação. Os trabalhos poderão ser apresentados em forma de cartaz, maquetes, *Power point*, vídeos do *TikTok* ou *Youtube* com explicações ou produções próprias de vídeos como se eles fossem youtubers.

Após a apresentação os alunos participarão do último jogo de tabuleiro em tamanho real (estratégia 2) no pátio da escola. Apenas um representante de cada grupo poderá jogar. Todos iniciarão o jogo com uma pergunta. Respondido corretamente, eles podem jogar os dados em tamanho grande (elaboramos esse dado com uma caixa de papelão) e seguirão o número que cair para avançar!

Detalhamento da Estratégia 2: Elaboração de um jogo de “tabuleiro” em tamanho maior, cabendo um jogador por casa, elaborado no chão da escola (no pátio), onde os alunos responderão perguntas relacionadas ao tema trabalhado nesta dissertação. O professor utilizará as perguntas elaboradas pelo próprio grupo como também as 20 perguntas que estão em anexo neste trabalho. As perguntas elaboradas pelos alunos devem ser coerentes e coesivas. Quem responder tudo correto e chegar primeiro, ganha o jogo. Também será elaborado um dado em tamanho grande, feito de uma caixa de papelão. Quando o aluno acertar a resposta, poderá jogar o dado; mas se errar a resposta, o aluno continua onde estiver. Se cair na casa onde pede para retornar duas casas ou avançar duas casas, o aluno deve obedecer. Ganhará o jogo quem conseguir chegar primeiro ao final do tabuleiro.

Será somente um aluno por grupo, e seus parceiros poderão ajudá-lo somente 2 vezes durante o jogo. Após os dois pedidos de ajuda, os alunos ficam proibidos de participar das respostas do grupo. Sugerimos ao docente promover um prêmio para os primeiros lugares. Por exemplo: o time(grupo) vencedor ganhará duas caixas de bombom ou outro presentinho a critério do professor. Se for possível, também sugerimos que este trabalho fique no lugar da avaliação do bimestre (prova bimestral), sendo um critério de avaliação com grande peso; pois isto, de maneira geral, cria um maior comprometimento dos alunos na realização das tarefas

propostas. Como professor de escola pública, nestes meus mais de 15 anos ministrando aulas, percebo que há maior interesse dos alunos em realizar as tarefas pedagógicas quando isto gera pontos na média bimestral.

Estratégia 3: Elaboração de um quiz, feito no google forms, sobre o tema estudado. Os alunos receberão um link e responderão perguntas de múltiplas escolhas de modo on-line. Esse quiz segue o padrão das 20 perguntas que os alunos terão que responder. Sempre dou início com uma informação e depois faço a pergunta. O objetivo é que os alunos respondam no celular essas 20 perguntas do *quiz*, que ao finalizar, mostra instantaneamente quais questões o jogador acertou e quais questões errou. Também colocamos uma informação a mais nas perguntas realizando um feedback sempre que ele errar.

O propósito dessa estratégia é treinar os alunos para responderem às perguntas propostas e estudar para o jogo final. Essa estratégia deve ser disponibilizada aos alunos já na segunda semana de aula(aula2). Todos os alunos devem realizar essa tarefa colocando seu nome e turma na hora de responder as perguntas, assim, o professor poderá avaliar a participação individual de cada aluno a despeito do grupo.

Detalhamento das Estratégias Pedagógicas:

Estratégia 1: Elaboração de um jogo de mesa com dados sobre o tema.

Existe um vídeo no Youtube com dicas de como elaborar um jogo de tabuleiro cujo link é: <https://www.youtube.com/watch?v=ATtr7MAop7A> – *COMO FAZER UM JOGO DE TABULEIRO - MUITO FÁCIL E DIVERTIDO!* O professor deve ver este vídeo, que mostra como fazer um jogo de tabuleiro de maneira simples. A ideia é que os próprios alunos confeccionem o jogo de tabuleiro e enfeite o mesmo com desenhos temáticos sobre a África, a independência de Moçambique, a luta de independência, com animais típicos da África etc.

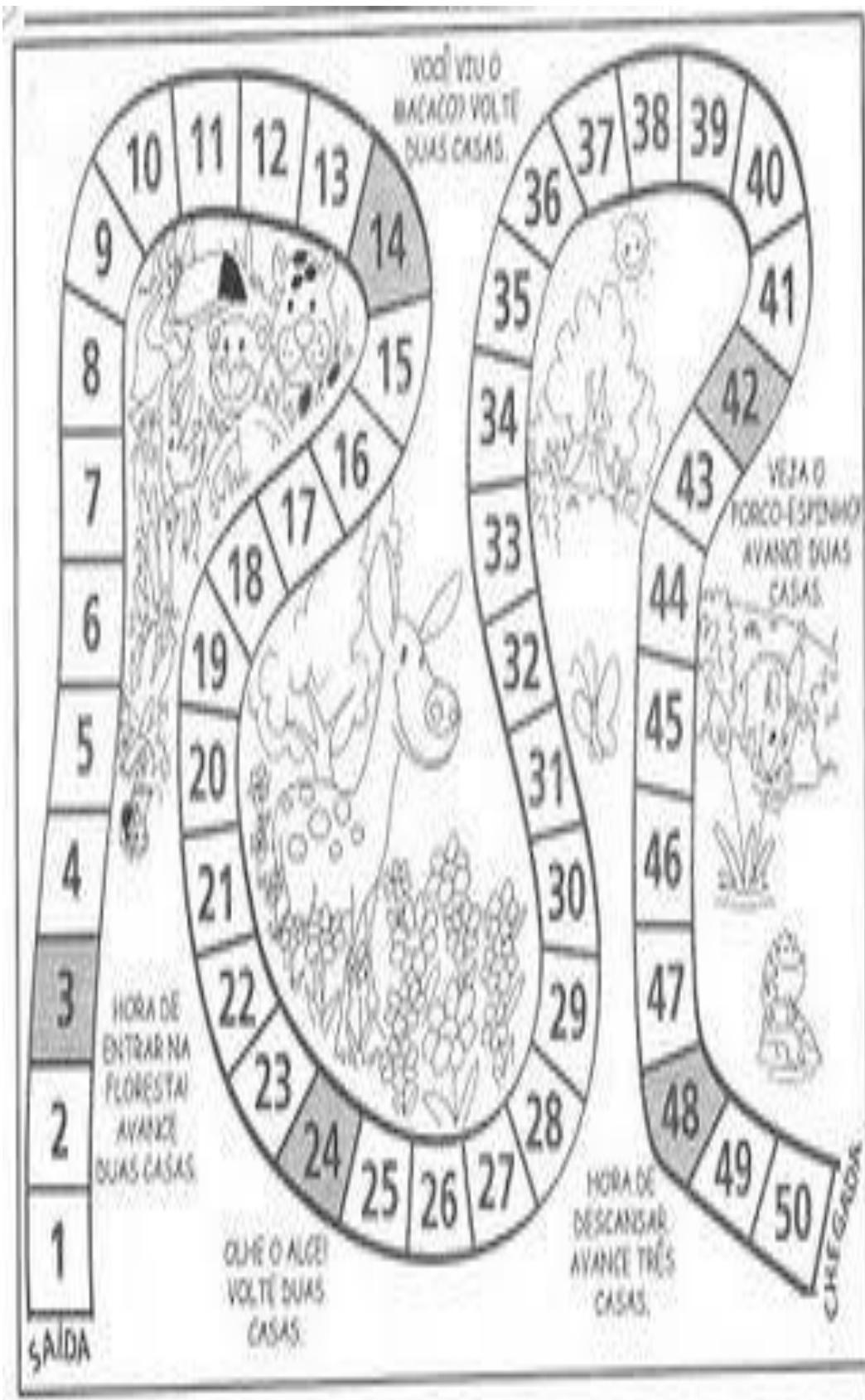
Após assistir ao vídeo, o docente deve ensinar aos alunos de maneira prática, a produzir o jogo de tabuleiro. Para tal, a turma deve ser dividida em grupos de 4 alunos e o professor passará nas mesas onde os grupos estiverem reunidos para desenvolver o tabuleiro. O professor apresentará um tabuleiro pronto e dará dicas para os grupos elaborarem os seus tabuleiros. Assim, eles aprenderão a ter autonomia pedagógica e dará mais valor também ao trabalho final.

O docente também poderá imprimir os dados que serão utilizados no jogo de tabuleiro um dado da internet em uma folha e dá para os discentes montar. Para elaborar os personagens

que participarão do jogo, eles poderão pegar uma tampinha de garrafa de água ou de refrigerante. Também podem utilizar moedas.

O aluno deve pegar duas folhas de ofício, ou cartolina, ou outra folha que o docente achar melhor e elaborar o caminho do tabuleiro nessa folha. Para tal, utilizarão um lápis para fazer o caminho a ser seguido. Primeiro, aconselhamos aos alunos fazer o início e o fim. Depois os alunos devem montar as casinhas por onde vão passar. Ao longo do caminho, os alunos podem utilizar casinhas típicas de tabuleiro como: Volte 2 casas, fique sem jogar uma rodada, jogue mais uma vez, avance duas casas etc. Como é um tabuleiro temático, sugerimos aos alunos colocarem no final o ano de independência de Moçambique. As tampinhas de garrafas devem receber o nome de um dos personagens analisados nas biografias desta Dissertação.

Como exemplo de um tabuleiro de mesa, temos esta que foi baixado da internet:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/829366087597545289/>. Acessado em 10/10/2021.



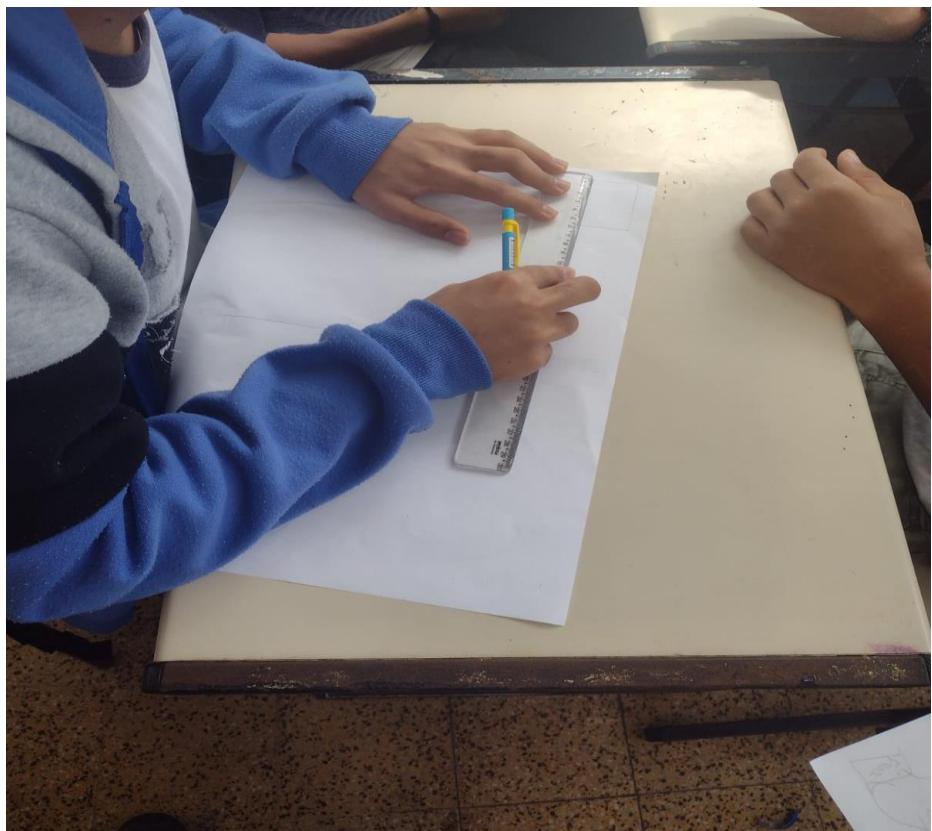
E ainda temos esse que foi elaborado por mim.

O jogo inicia-se com perguntas para o aluno. Caso acerte, poderá jogar o dado. Se errar, fica sem jogar o dado, permanecendo na mesma casa. Inicialmente começamos com perguntas simples sobre o tema proposto nesta dissertação, até chegar ao nível mais difícil. Nós elaboramos 20 perguntas sobre nosso tema e colocamos disponível em anexo para serem utilizados pelos jogadores. Por isso é importante que os alunos estudem o tema e tenham acesso à esta Dissertação, pois todos os jogos giram em torno dela. É a maneira que escolhemos para desenvolver este tema pedagogicamente e ser algo atrativo para os alunos.

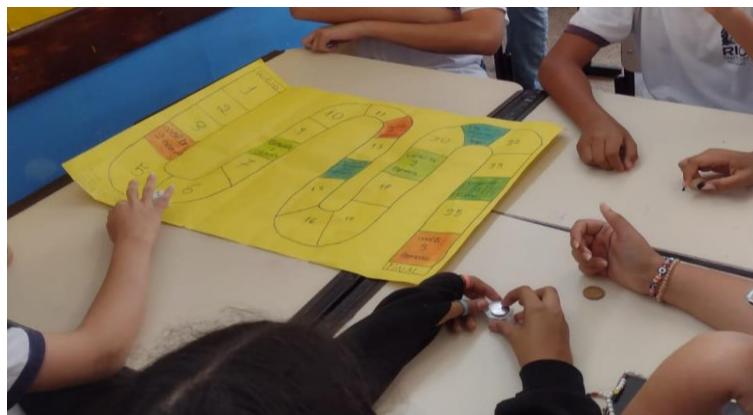
Materiais necessários para elaborar este jogo de tabuleiro: 2 folhas de ofício ou uma cartolina, cola, lápis, lápis de cor, canetinha ou giz de cera, 4 tampinhas de garrafa de água, um dado impresso (caso o aluno tenha o dado em casa pode utilizá-lo), imagens da África (animais, monumentos, pessoas. No anexo coloquei figuras com animais africanos que podem ser impresso pelo professor) as perguntas elaboradas para esta atividade (umas 20 perguntas pelo menos).

Imagens dos alunos do nono ano da Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado elaborando o jogo de tabuleiro de mesa. Os alunos se dedicaram a elaborar o seu próprio jogo de tabuleiro. Colocamos em anexos (e nas folhas anteriores) os exemplos de um tabuleiro para ser usado como padrão.





Imagens dos alunos do nono ano da Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado jogando no tabuleiro de mesa. Os alunos participaram com entusiasmo. Para mover-se no tabuleiro era necessário acertar uma pergunta elaborada pelo professor e em seguida jogava-se o dado!



Estratégia 2: Elaboração de um jogo de avançar com os dados em tamanho grande onde os alunos participantes terão uma casa!

Materiais que precisaremos: giz para escrever o caminho no chão, 1 aluno por grupo da turma para ser o participante em todo caminho, as 20 perguntas temáticas, um dado feito de caixa de papelão para ser jogado pelos alunos etc.

Após fazer o caminho das casinhas até o final (umas 15 casas pelo menos, não recomendamos ser muito grande), o docente será o moderador que organizará o jogo e fará as perguntas necessárias para realização dos jogos. Assim como no jogo de tabuleiro, também podemos criar as casas diferenciadas, tipo: volte 2 casas, avance duas casas, fique sem jogar uma rodada etc.

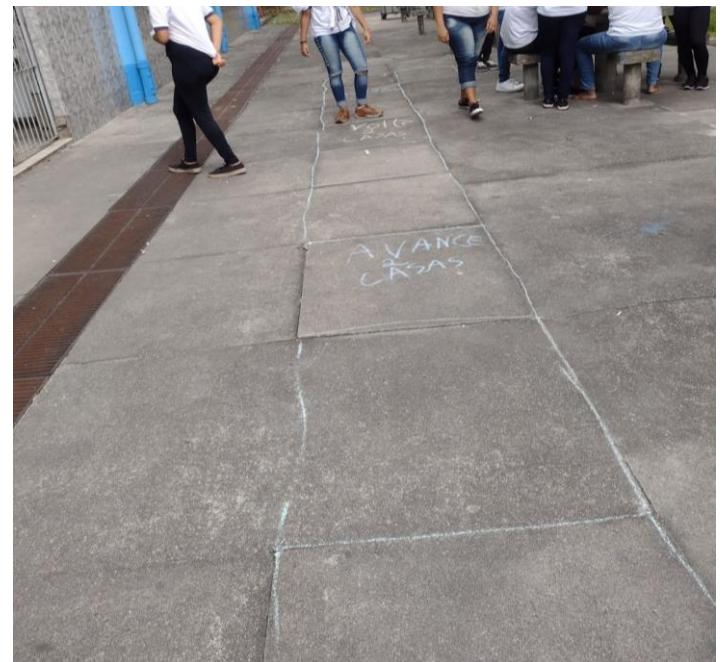
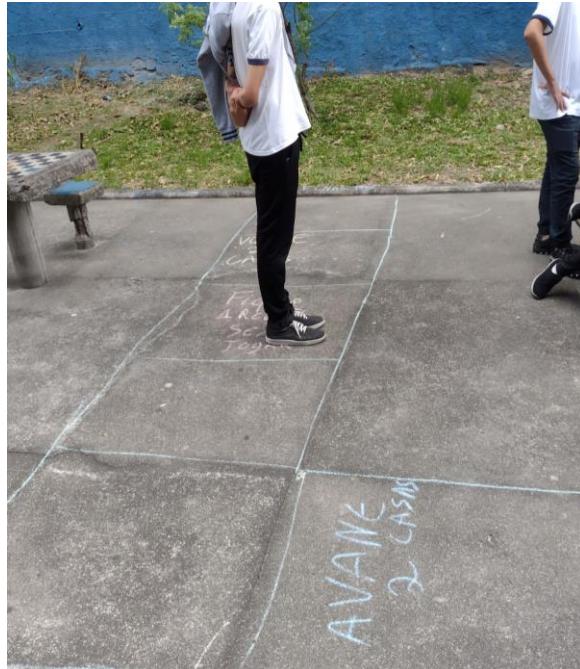
Ganhará o jogo o primeiro aluno que cruzar a última casa, respondendo a maioria das perguntas corretamente e lançando os dados com maior casa. Podemos continuar o jogo até alguém chegar em terceiro lugar. Nesse momento se encerrará a partida e teremos o campeão, o segundo e o terceiro lugar.

Salientamos que o grupo pode ajudar ao seu participante respondendo duas perguntas caso ele não saiba responder. Após essas duas ajudas, o participante não poderá mais pedir o auxílio do grupo devendo ele responder às perguntas propostas. Caso não saiba as respostas ou responda errado, ele continua na mesma casa e segue-se o jogo. Então passamos a vez para outro grupo, até chegarmos na terceira posição do jogo.

Fizemos uma ilustração de como pode ser este jogo no chão da escola. O docente pode seguir o exemplo abaixo como padrão, podendo acrescentar casas ou diminuir dependendo do espaço que tenha no pátio da escola.



Imagens dos alunos do nono ano da Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado participando do jogo de tabuleiro em tamanho grande. Os alunos se divertiram muito neste dia e aprenderam o conteúdo de maneira lúdica.



Estratégia 3: Elaboração de um QUIZ.

Esse *quiz* será feito no *Google Forms*, sobre o tema estudado. A princípio utilizaremos as 20 perguntas já disponibilizadas em anexo e que devem ser entregues aos alunos na ministração da primeira aula. Os alunos receberão um link (o endereço do Quiz que criamos e os alunos responderam é <https://docs.google.com/forms/d/1StcedMB-meuaVGY05GHR-19Okc4nji9KUIw-P9gNjI/edit?usp=sharing>) em seus e-mail ou grupo de WhatsApp da escola e responderão perguntas de múltiplas escolhas de modo on line. O próprio sistema nos dá a resposta correta e o número de acertos de cada aluno.

Essa atividade deve ser feita na sala de informática da escola ou pelo computador/celular dos alunos (ou de seus pais). O professor divulgará o link em rede social para os alunos acessarem. Esse quiz sempre mostrará a resposta correta após a escolha da resposta e uma informação importante sobre o tema.

O objetivo desse quiz é auxiliar os alunos no estudo do tema que será trabalhado pelo professor nos jogos de mesa, além de ajudar na assimilação dos conteúdos propostos.

Vale lembrar que esses jogos também terão como base a discussão de textos importantes para realização deste trabalho. Por isso, indicamos a leitura de vários capítulos da dissertação para serem trabalhadas pelo docente e pelos alunos durante a elaboração dos trabalhos.

Nosso objetivo não é apenas ensinar pela memorização das perguntas, mas trabalhar o tema em sala de aula, utilizando nossa dissertação como principal fonte pedagógica para dessa forma, acessar uma bibliografia atualizada sobre o tema proposto neste trabalho. Utilizaremos estas fontes para problematizar a participação da Missão Suíça dentro do processo de luta pela independência de Moçambique. Acreditamos que as perguntas são peças fundamentais para fomentar os jogos e as discussões, mas não é o único objeto pedagógico desta dissertação.

Ao longo destes anos, ministrando aulas de História em diversas escolas do Estado do Rio de Janeiro, percebemos que as perguntas ajudam a direcionar as discussões e aguçam a curiosidade dos alunos.

O questionário elaborado neste trabalho com 20 perguntas é estratégico, pois nas perguntas, sempre coloco alguma informação importante que os alunos aprenderão durante a ministração de nosso tema. Não são perguntas diretas, mas perguntas informativas. Os alunos com os quais aplicamos este projeto pedagógico conseguiram assimilar as informações e responderam diversas perguntas apenas lendo as informações gerais antes das perguntas.

Assim, acreditamos que contribuiremos para um estudo inovador e dinâmico dentro do processo de ensino e aprendizagem que envolve um tema muito relevante nos currículos de História com aplicabilidade real em nossas salas de aula.

Espero ter contribuído para um ensino de qualidade em nosso país, tão necessitado de inovações pedagógicas que gerem um interesse maior **nos discentes** e, de certa forma, dê aos docentes uma base pedagógica. Estes, em sua maioria dão aulas em diversas unidades escolas e têm pouco tempo para pensar em algo inovador para que possa ser aplicado em sala de aula. Assim, acreditamos que nosso trabalho somará para um ensino de história mais dinâmico e inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou mostrar o quanto as Missões Protestantes, principalmente a Missão Suíça no caso de Moçambique, influenciaram o processo de independência. Logo no início, falamos um pouco da Lei 10.639 e analisamos alguns trabalhos dos colegas do PROFHISTÓRIA sobre esse tema. Em seguida, abordamos o imperialismo europeu na África, dando maior atenção ao colonialismo português no referido continente.

Destacamos o artigo 6 da ATA da Conferência de Berlim, que permitiu aos primeiros missionários protestantes entrarem em áreas de dominação colonial de países católicos, como o caso português. Mesmo a contragosto de Portugal, as Missões Cristãs, fossem elas católica ou protestantes, tiveram seus acessos liberados. Assim, as missões protestantes puderam entrar na África livremente. Sabemos que as consequências desta conferência foram grandes para a intensificação da presença e dominação europeia no continente africano.

Os primeiros missionários suíços que saíram da Europa e chegaram ao continente africano buscando atingir Moçambique vieram com uma mentalidade bem diferente da maioria dos missionários até então, pois seguiam uma corrente teológica que valorizava a antropologia para entender a cultura dos outros povos. Assim nascia uma das vertentes fundamentais para o sucesso das missões protestantes na África, uma vez que passaram a valorizar a língua local para iniciar o processo de evangelização; além de tentar valorizar a cultura local, na medida do possível.

Assim, nasciam os primeiros esforços de se entender o outro, começando com a sua língua. Teria um código melhor de comunicação do que a linguagem verbal? O domínio da língua nativa foi fundamental para os missionários suíços entenderem um pouco da cultura local. Primeiro os missionários se tornaram alunos dos moçambicanos aprendendo sua língua durante anos. Após este período, o processo se invertia e os missionários passavam a ser os mestres, ensinando sua religião e princípios aos nativos. Estes últimos já estavam próximos dos missionários para aprenderam sua língua e se tornavam cada vez mais unidos, percebendo as vantagens dessa aproximação.

Assim, os missionários publicaram diversos trechos da Bíblia, que deram origem ao “BAKU” e a tradução completa da Bíblia, além da elaboração de gramática na língua Ronga, como fez o missionário Junod. Isso contribuiu para uma educação voltada para a valorização da língua local. Deste modo, as escolas da Missão puderam se apropriar da educação elementar na

língua local, o que de certa forma facilitava a alfabetização dos alunos, que aprendiam a ler e escrever em sua língua materna, para só depois utilizarem outras línguas como a europeia.

Após falarmos sobre a importância das escolas protestantes para os nativos africanos que recebiam uma educação não comprometida com o colonialismo, desejamos também falar de outros mecanismos usados pela Missão que deram muito certo, tais como: a instalação de hospitais da Missão, de projetos agrícolas locais, do fornecimento de bolsas de estudos e oportunidades de trabalho como catequista da Missão ou professor das escolas. Além de permitirem aos negros africanos se tornarem líderes das Igrejas presbiterianas fundadas pela Missão Suíça.

Todos esses fatores combinados serviram de atração para o povo moçambicano, que vivia sobre o jugo colonial e encontrava na esfera da Missão Protestante um segundo poder com o qual poderiam dialogar para ter uma vida melhor. Os hospitais da Missão, por exemplo, eram referencias para uma sociedade que praticamente não dispunha de hospitais de qualidade. Os melhores hospitais estatais eram direcionados para cuidar dos portugueses e dos poucos assimilados.

Deste modo, o envolvimento de diversas pessoas com a Missão permitia a estes uma melhor condição de vida ou, no caso das escolas e da concessão de bolsas de estudos era de vital importância para a formação educacional e profissional dos moçambicanos.

O método dos mintlawas inventado pelos missionários suíços serviram de modelo para outros projetos missionários no país. Isso mostra o quanto obteve sucesso esse novo conceito em estudar. Os mintlawas permitiam aos jovens moçambicanos discutirem temas diversos como políticos e sociais, contribuindo para desenvolver o espírito de equipe e cooperação.

No penúltimo capítulo tratamos de personalidades históricas que passaram pela Missão Suíça e contribuíram diretamente ou indiretamente para o processo de libertação de Moçambique. Pessoas como: Sebastião Mabote, Lina Magaia, Angelina Macavi, Bento Sitói, Eduardo Mondlane, dentre outros, tiveram suas trajetórias marcada pela passagem na Missão e depois ingressaram na luta contra o colonialismo português.

A FRELIMO contou com o apoio de diversos quadros que passaram pela Missão Suíça e que tiveram sua consciência política e social transformada no sentido de entender sua real condição diante do poderoso e repressor governo colonial português. Seu principal líder e primeiro presidente, Eduardo Mondlane, passou pela Missão Suíça e só conseguiu uma bolsa de estudo para terminar seus estudos universitários na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, por causa da ajuda de André Clerc, missionário suíço, e da Igreja Metodista.

Podemos inferir que a Missão Suíça participou do processo de independência de Moçambique. Se não atuou abertamente a favor da FRELIMO, agiu de forma a influenciar uma

geração nos mintlawas que redescobriram o valor de sua língua, de sua cultura e, aos poucos, o sentimento de pertença a uma identidade que não era a portuguesa. Aos poucos as barreiras étnicas foram diminuindo, embora nunca tenham deixado de existir. Deste modo, começou a surgir um sentimento de pertença ao território de Moçambique que aos poucos foi sendo traduzido por um sentimento nacional.

Vale aqui ressaltar a importâncias das fontes missionárias produzidas ao longo do processo de evangelização da África, no nosso caso, no século XIX e XX. Essas fontes missionárias são essenciais para compreendermos parte da História da África presente nessas fontes produzidas pelos missionários protestantes e católicos.

O trabalho de missionários que se aventuraram na antropologia e na etnografia buscando conhecer a cultura africana como fez Junod, foi fundamental para o crescimento da Missão Suíça. Durante todo o período colonial, a Missão Suíça teve de se reinventar para sobreviver diante da legislação favorável ao trabalho das Missões Católicas, aliadas dos portugueses. Essa mesma legislação colonial se mostrou contrária aos protestantes suíços. Contudo, o trabalho desses missionários e etnográficos contribuíram para o sucesso das Missões Protestantes. Os missionários protestantes construíram uma sólida fonte missionária que merece ser estuda e divulgada.

Essas fontes são fundamentais para compreendermos aspectos da cultura africana que chamaram a atenção dos missionários e que poderiam passar despercebidos se não fosse o olhar atento de missionários que tinham a missão de converter os africanos ao cristianismo. De certa forma, houve uma interação entre a cultura africana e a cultura cristã europeia, com a qual os africanos se mostraram muito capazes de interagir. Em meio àquele ambiente cultural, eles souberam dialogar com o cristianismo europeu e ao mesmo tempo, mantiveram aspectos importantes de sua cultura.

É neste contexto histórico que está inserida a Missão Suíça em sua ideia de evangelizar os moçambicanos utilizando diversas estratégias, como a educação diferenciada, que contribuiu e muito para o processo de amadurecimento político das lideranças políticas moçambicanas que culminaria na formação da FRELIMO e na luta pela independência do país.

Em nosso último capítulo falamos sobre 3 estratégias pedagógicas para se trabalhar o nosso tema em sala de aula. A primeira estratégia seria a construção de um jogo de mesa para ser jogado pelos alunos nas aulas de História. A segunda estratégia seria um jogo de mesa em tamanho real, que seria feito no pátio da escola, no qual os alunos iriam ser o objeto que se desloca pela casa. E a última estratégia seria para os alunos responderem a um quiz elaborado no Google Forms sobre o conteúdo de nossa dissertação. Essas estratégias ajudariam o docente a conseguir dar aulas dinâmicas e atrativas para seus alunos de história.

Durante a aplicação dessa proposta pedagógica, que aplicamos na Escola Municipal Embaixador Barros Hurtado, pudemos observar a grande empolgação dos alunos em realizar as atividades descritas neste trabalho. Cada grupo participou com entusiasmo na elaboração do tabuleiro e dos jogos históricos.

Foi uma maneira bem diferente de ensinar a História da África. Passamos por diversos estágios ao longo das 5 aulas. Na primeira aula fizemos um trabalho com o mapa e falamos sobre a História geral de Moçambique. Na segunda aula, falamos mais sobre nosso tema que é a independência de Moçambique e a sua relação com a Missão Suíça. No final dessa aula, aproveitamos para iniciar a produção do tabuleiro de mesa.

Então chegamos a aula 03, na qual aplicamos o jogo de tabuleiro e fizemos perguntas sobre o nosso tema proposto. Cada grupo participou com um representante e estes tiveram que responder às tais perguntas. Como resultado deste primeiro jogo, pudemos observar o aumento do interesse dos alunos em participar da aula de História, onde muitos antes achavam pouco atrativa.

Na aula 04 elaboramos um jogo de tabuleiro com giz no pátio da escola. Depois os grupos apresentaram um representante para participar diretamente do jogo, respondendo às perguntas. Eles se esforçaram bastante para ler os resumos sobre Moçambique e responderam às perguntas que fizemos para ter o direito de jogar o dado.

Na aula 05 os alunos tiveram que apresentar seus temas em forma de seminários para a turma, utilizando trechos da nossa dissertação. Alguns não usaram os textos que passei e não fizeram um bom trabalho. Mas no geral, eles se preparam bem, fizeram cartazes, maquetes da missão suíça, slides dos missionários suíços em Moçambique o que corroborou para ampliar o conhecimento da turma sobre nosso tema.

Após aplicarmos este trabalho, fizemos uma autoavaliação sobre esta proposta pedagógica. Percebi que deveria ser mais claro ao propor os objetivos de cada atividade e acompanhar mais de perto a elaboração dos trabalhos. Mas no geral, os alunos se engajaram muito bem na elaboração do trabalho e tivemos bons resultados nas apresentações dos seminários.

Diante de toda esta informação, acreditamos que estamos contribuindo para um ensino de qualidade em nossas escolas do Brasil. Fazer parte desta engrenagem que tenta transformar o mundo através da educação é essencial nos dias que estamos vivendo, em que a ciência virou refém de *fake news*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. O lugar da História Oral: o fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. IN: ALBERTI, Verena. *Ouvir contar. Textos em história Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. “Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”. In Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 61-88, 2012.

ALBERTI, Verena. “Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras”. In PEREIRA, Amilcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ARAUJO,C.M. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna.IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014. (227-241).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da História no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLES, María Fernanda. (orgs.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRANDÃO, Pedro Ramos. A Igreja Católica e o Estado Novo em Moçambique. Lisboa, Ed. Notícias, 2004.

BRUNSCHWI, Henri. A partilha da África Negra. São Paulo, Perspectiva, 1974.

BOXER, Charles. A Igreja e a expansão ibérica (1440-1770). Lisboa: Edições 70, 2013.

BURKE, Peter. O que é História Cultural? 2^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CABRAL, Amilcar. PAIGC: Unida e Luta. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CARVALHO, Camila Abreu de. Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História”, UNIRIO, 2016.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; González, María Fernanda (orgs.) Ensino da História e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CALVO, Lucas Moreira. Histórias conectadas no ensino de História: tecendo conexões entre o Norte da África e a Península Ibérica no período da expansão islâmica (VII IX). Universidade

Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

CASTELLARI, Graciano (autor); SANTOS, Patrícia Teixeira e FALCÃO, Nuno de Pinho, eds. “Deboli tra deboli”. Memórias de um missionário em Moçambique, 1964-2005. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2015.

CHENEY, David. Archbishop Manuel Vieira Pinto. In: The Hierarchy of the Catholic Church, Disponível em < <http://www.catholic-hierarchy.org/bishop/bviepin.html> >. Acesso em 20 out. 2019.

CLARENCE-SMITH, Gervase. O Império Português (1825-1975). Lisboa, Torema, 1985.

CLEMENTE, Manuel, Cardeal Dom. Religião e Secularização. In: AZEVEDO, Carlos Moreira, dir, História Religiosa de Portugal, dir. Carlos Moreira Azevedo. Mem Martins: Círculo de Leitores; 2002.

CORREIA, Francisco Cruz. Moçambique. In AZEVEDO, Carlos Moreira, dir, Dicionário de História Religiosa de Portugal, vol. III. Círculo de Leitores, Mem Martins, 2001.

COSTA, Warley da. Currículo de história e produção da diferença: fluxos de sentidos de negro recontextualizados na história ensinada. IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

DÂNGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio – décadas de 1930/40, Revista Brasileira de História, v. 18, no 36, 1998.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FALCÃO, Nuno de Pinho. Algumas considerações sobre o Magistério Pontifício para as Missões anterior ao II Concílio do Vaticano (1919-1959). In: Canoa do Tempo, n. 10, vol.2. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLAVIA, Gilene e COSTA, Candida Soares da. O racismo institucional e seus contornos na Educação Básica. Revista da ABPN • v. 10, n. 24 • nov.2017 – fev. 2018.

FRY, Peter. O Espírito Santo contra o feitiço. Revista MANA, Rio de Janeiro, nº 6 (2), 2000.

GABRIEL, Carmem T. E MONTEIRO, Ana Maria F.C. Currículo de História e narrativa: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. IN: Monteiro, Ana Maria F.C. et alii. *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X Editora, 2014.

GAJANIGO, Paulo. A contribuição de Henri-Alexandre Junod sobre o avunculado no debate com Radcliffe-Brown. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2013, v.56 No 1.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Set. 2000, nº 15, pp. 134-158.

GOMES, Nilma L. e JESUS, Rodrigo Ednilson de. "As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa". In *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma L. "Limites e Possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação" in PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana. *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

HARTOG, F. A arte da Narrativa Histórica. IN: BOUTIER, J. e JULIA, D. (Orgs.) *Passados recompostos. Campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

HARRIES, Patrick. Junod e as sociedades africanas. Impacto dos missionários suíços na África Austral. Maputo: Paulinas, 2007.

HEDGE, David. História de Moçambique, v.2. Moçambique no auge do colonialismo, Maputo, Editora Universitária, 1999.

HOOKS, Bell. Pedagogia engajada. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEMOS, Cristiane Alves de. Tecendo caminhos para a aplicação da Lei 10.639/03: um relato de experiência em turmas de 3º ano da rede pública. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LENIN, V. I. O Imperialismo, etapa superior do capitalismo, In: *Obras Escolhidas*, tomo I, São Paulo, Alfa e Ômega, 1979.

LINDER, Adolphe. Os suíços em Moçambique. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique, 2001.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. *Interfaces: Comunicação Saúde Educação* v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012 121. RIBEIRO.

LOPES, Ana Mónica e ARNAUT, Luiz. *História da África, uma introdução*, Belo Horizonte, Crisálida, 2005.

M'BOKOLO, Elikia. 2011. “Os caminhos da emancipação”. In: *África Negra, História e Civilizações*, Tomo II. Salvador: EdUFBA.

MONDLANE, Eduardo. Lutar por Moçambique. Maputo, Coleção “Nossa Chão”, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Currículo e docência: a relação com o saber em questão. *Conferência. IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*. Lisboa: UL, 2018.

MOREIRA, Harley Abrantes. “Cristianismo e cultura política: um olhar sobre a presença batista luso-brasileira em Moçambique colonial (1950-1975)”. *Histórias da África e Ásia portuguesas : religião, política e cultura [recurso eletrônico]* / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife : Edupe, 2020.

NASCIMENTO, Alexandre do; Pereira, Amauri M.; Oliveira, Fernandes de;Silva, Selma M. da, (orgs.).*Histórias, Culturas e Territórios Negros na Educação Reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais*. E-papers Serviços Editoriais Ltda, Rio de Janeiro, 2008.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

NGOENHA, Elias Severino. Os missionários suíços face ao nacionalismo moçambicano. Entre a tsonganidade e a moçambicanidade. Lisboa, Lusotopie, 1999.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. 2017. Vol.47, n.166, pp. 1106-1133.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires. “Nos bastidores da missão: produção de conhecimento e trânsito intelectual do padre Carlos Estermann na Província de Angola (1935-1970)”. In: *Histórias da África e Ásia portuguesas : religião, política e cultura [recurso eletrônico]* / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife : Edupe, 2020.

PARKER, John e RATNBONE, Richard. História da África, uma breve introdução. Lisboa, Quimera Editores, 2018.

PEREIRA, Amilcar A. & VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar Cabral e Paulo Freire. In *Estudos Históricos*, n. 50, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Memória, democracia e educação: reflexões sobre diversidade étnica e história oral. *História Oral*, v. 16, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Amilcar A. *O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amilcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. In *Revista História Hoje*, ANPUH, v. 1, n. 1, 2012.

ROCHA, Aurélio Rocha. *Associativismo e Nativismo em Moçambique. Contribuição para o Estudo das origens do nacionalismo Moçambicano (1900-1940)*. Maputo, Promédia, 2002.

SANTANA, Jacimara Souza. *Religiosidades ancestrais e contestação ao sul de Moçambique*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2018.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. *Racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*. Amambai, MS: UEMS, 2018.

SANTOS, Patrícia Teixeira; Falcão, Nuno de Pinto Falcão e Silva Almeida. “Igreja e missão no caso colonial: o imperativo de consciência”. In: *Histórias da África e Ásia portuguesas : religião, política e cultura [recurso eletrônico]* / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife : Edupe, 2020.

SANTOS, Patrícia T. Fé, guerra e escravidão: uma história da conquista colonial do Sudão (1881- 1898). São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013.

SANTOS, Patrícia Teixeira. Revista Perspectiva Histórica, julho/dezembro de 2016, Nº8.

SAÚTE, Alda Romão. *O Intercâmbio entre os moçambicanos e as missões cristãs e a educação em Moçambique*, Maputo, Promédia, 2005.

SILVA, Tereza Cruz e. Igrejas Protestantes e consciência política no sul de Moçambique. O caso da Missão Suíça(1930-1975). Maputo: Ed. Promédia, 2001.

SILVA, Tereza Cruz. Educação, identidades e consciência política. A missão suíça no sul de Moçambique: um texto revisitado. In: CASTELO, Claudia; NASCIMENTO, Sebastião; SILVA, Tereza Cruz e THOMAZ, Omar (Orgs.). *Os outros da colonização: Ensaios sobre o colonialismo tardio em Moçambique*. Lisboa: Ed. Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

SILVA, Tereza Cruz. Zedequias Manganhela: uma biografia contextualizada (1912-1972). Maputo: Ed. Marimbique, 2014.

SILVA, Jorge Lúcio Matos. “As fontes missionárias e a retórica da conversão nas narrativas sobre as bailadeiras da Índia portuguesa - séculos XVI e XVII”. In: *Histórias da África e Ásia*

portuguesas : religião, política e cultura [recurso eletrônico] / Delcides Marques; Harley Moreira; Thiago Sampaio (Organizadores). – Recife : Edupe, 2020.

SOUTO, Amélia Neves de. Moçambique no período da descolonização portuguesa (1973-1974): que descolonização? In: *Moçambique: Relações históricas regionais e com países da CPLP*. Maputo: Ed. Alcance, 2011.

SOUTO, Amélia Malta de Matos Pacheco. A Administração Colonial Portuguesa em Moçambique no Período de Marcelino Caetano (1968-1974): Mecanismos e relações de poder. Dissertação do Grau de Doutoramento em História Institucional e Política, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Instituto de História Contemporânea. Lisboa: jan, 2003.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Ecos do Atlântico Sul: Representações Sobre o Terceiro Império Português. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Raça, nação e status: histórias de guerras e ralações raciais em Moçambique. Revista USP, São Paulo, n.68, dez/fev. 2005-2006.

VALENTIM, Alexandre. O Império Africano 1825-1890 – Vol X. In: Nova História da Expansão Portuguesa. Senão, Joel e Marques, H. de Oliveira(dir.). Lisboa, Editora Estampa.

ZILIOOTTO, Bruno. Provocações crônicas: A Construção de um site educativo para repensar a escola, a disciplina de História e as Áfricas. Florianópolis/SC, 2016. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 24 de set. 20

<https://www.dicaspraticas.com.br/dicas-e-moldes-para-fazer-dados-de-papel/>. Acessado no dia 10/10/2021.

<https://www.suapesquisa.com/paises/mocambique>. Acessado em 10/10/2021

ANEXOS

Anexo 01: Foto de Calvin Maphophé e do missionário suíço Junod.

In: SILVA, Tereza Cruz e. Igrejas Protestantes e consciência política no sul de Moçambique. O caso da Missão Suíça (1930-1975). Maputo: Ed. Promédia, 2001.





Anexo 2 : Exemplo de tabuleiro de mesa elaborado como exemplo a ser seguido.

Anexo 3: Perguntas (com respostas para o professor) que podem ser utilizadas no jogo de tabuleiro:

Atividade deste mês. Tema: A independência de Moçambique e a Missão Suíça!

As perguntas seguem um padrão. Trazem sempre uma informação e uma pergunta.

1 – Moçambique é um país africano, localizado no Sudeste da África. Identifique uma semelhança e uma diferença entre a colonização de Moçambique e do Brasil.

R: Os dois países foram colonizados por Portugal. A colonização do Brasil se iniciou no século XVI e terminou no século XIX. Já Moçambique foi ocupado territorialmente somente no final do século XIX e inicio do século XX.

2 – A língua é um importante instrumento de comunicação de um país. Relacione a língua oficial de Moçambique com o processo de colonização sofrido pelo país. R: Quando os países africanos se tornaram independentes, em sua maioria, mantiveram a língua do colonizador. No caso de Moçambique, mantiveram o português.

3 – A Capital de Moçambique se localiza no sul do país e faz fronteira com a África do Sul. Durante o período colonial a Capital se chamava Lourenço Marques. Explique a origem do nome da Capital de Moçambique no período colonial. R: Lourenço Marques é o nome de um explorador e comerciante português que viveu na África Oriental no século XVI.

4 – A FRELIMO foi criada no início da década de 1960. Seu primeiro presidente foi Eduardo de Mondlane. Explique qual era o principal objetivo da FRELIMO? R: Era de lutar pela independência de Moçambique.

5 – A Missão Suíça teve uma grande atuação em Moçambique, investindo em áreas sociais como saúde e educação. A Missão Suíça era de origem protestante. Explique qual era o objetivo da Missão Suíça em Moçambique. R: Ela tinha o objetivo de expandir o protestantismo na África.

6 – Uma Missão Protestante teve grande repercussão entre os quadros que formariam a FRELIMO, inclusive Eduardo de Mondlane, primeiro líder da FRELIMO, estudou em uma que se tornou referência para outras Missões Protestantes. Mencione o nome desta missão e explique por que Eduardo Mondlane estudou nesta missão? R: Missão Suíça. Ele foi enviado por seus familiares para estudar nesta missão, pois haviam poucas escolas oficiais do governo e nas escolas protestantes o ensino em língua local facilitava o aprendizado. O ensino nas escolas protestantes era bem melhor do que nas escolas rudimentares do governo.

7 – Em 1964, um grupo de guerrilheiros liderados por Eduardo Mondlane, presidente da FRELIMO, iniciaram a luta de libertação que culminaria com a independência de Moçambique. Explique o que ocorreu neste primeiro ataque da FRELIMO? R: Um grupo de guerrilheiros

atacaram a casa do chefe de posto do gerente da Sagal(companhia de algodão) e mataram o chefe. Neste dia também foram atingidos mais 5 portugueses que morreram. Assim foi iniciado um movimento que culminaria com a independência de Moçambique em 25 de junho de 1975.

8 - A polícia política portuguesa(PIDE) entre 1945 e 1969 foi responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo. Ela existiu até a Revolução dos Cravos em 1974 quando foi extinta. Explique qual era a função da PIDE? R: Era responsável por perseguir e punir os movimentos anticolonialista que lutavam pela independência de Moçambique como também das outras colônias portuguesas na África.

9 – Em finais do século XIX e início do século XX, uma equipe de missionários suíços chegaram em Moçambique com o objetivo de iniciar uma Missão Protestante naquela região. Eles tiveram grande sucesso e implantaram a Missão Suíça em Moçambique tendo uma boa interação com os nativos na medida do possível. Explique uma estratégia utilizada pelos missionários suíços para implantarem a Missão Suíça em Moçambique. R: Uma das estratégias foi estudar a língua local para só depois iniciarem suas pregações e evangelizações na região.

10 – Durante o processo de colonização da África, Portugal teve um grande aliado religioso que atuou do seu lado nesta missão. Relacione a atuação da Igreja Católica com a colonização portuguesa na África? R: A Igreja Católica fez um acordo com o Estado Português para atuarem de modo conjunto na colonização de Moçambique. Este acordo foi chamado de patroado, no qual Portugal se comprometia em ajudar financeiramente na expansão do catolicismo nas colônias portuguesas e em troca o Vaticano apoiaria o projeto de colonização portuguesa.

11 – A Missão Suíça atuou em Moçambique em áreas sociais como a construção de hospitais próprios que recebiam missionários suíços ligados a medicina e enfermagem para trabalharem nos hospitais da Missão. Contudo, a educação também foi uma área de grande sucesso de atuação da Missão Suíça. O que a Missão Suíça fez na área educacional em Moçambique? R: Alfabetizou em língua regional, fundou escolas, formou professores, concedeu bolsas de estudos etc.

12 – Explique uma das razões da pobreza em Moçambique considerando que o país possui o quinto menor IDH do mundo. R: Moçambique está localizado na África. Este continente foi explorado por muito tempo por potências europeias, principalmente durante os séculos XIX e XX, na Era imperialista. Após o processo de independência, estes países, em sua maioria, entraram em crise econômica devido a diversos fatores como guerras civis, falta de investimentos, golpes de estados, guerrilhas etc.

13 – A prática do lobolo era muito difundida na África subsaariana e Moçambique não ficava fora deste contexto. Uma das grandes dificuldades para a atuação dos missionários suíços era o lobolo. Eles criticavam esta prática mais não obtiveram sucesso nenhum. Então foram obrigados

a criar estratégias para combater esta prática que afastavam muitas moças de seus povos tradicionais. O que era o lobolo? R: Era o valor correspondente ao dote da noiva, pago pelo noivo, a fim de estabelecer relações matrimoniais. Poderia ser pago em dinheiro, em mercadorias ou em animais.

14 – A FRELIMO foi o movimento de libertação que iniciou a luta pela emancipação de Moçambique. Ele é criado oficialmente no dia 25 de Junho de 1962 e ganhou grande importância após a independência de Moçambique se tornando o principal partido do país. Relacione a FRELIMO com a Missão Suíça. R: Muitos que ingressaram nos quadros da FRELIMO tiveram passagem pela Missão Suíça e experimentaram um tipo de educação diferente das escolas oficiais do governo. Um grande exemplo é Eduardo Mondlane, o primeiro presidente da FRELIMO.

15 – Os processos de independências dos países africanos colonizados por Portugal foram dirigidos pelos movimentos de libertação nacional que se organizaram com a força das armas para lutarem pela emancipação de seus países. Explique como se deu o processo de luta pela independência de Moçambique? R: O processo de independência de Moçambique se deu sob a liderança da FRELIMO que era dirigida por Eduardo Mondlane. Eles iniciaram a luta armada contra Portugal em 1964 e só conquistaram a independência no dia 25 de junho de 1975.

16 – O missionário suíço Henri-Alexandre Junod chegou em Moçambique no final do século XIX e atuou no Sul do país. Ele produziu diversos trabalhos etnográficos sobre o povo Tsonga que habitavam na região. Relacione o uso da língua local com o sucesso da implantação da Missão Suíça. R: a opção por estudar a língua local e aplicar seu uso na alfabetização das crianças criou um clima favorável ao ensino escolar e facilitou a alfabetização das crianças. O uso da língua local também era utilizada na hora da evangelização(com traduções da Bíblia) o que aproximava mais os missionários da população local.

17 – Os países que obtiveram mais colônias na África foram a Inglaterra e França. Contudo, através de negociações, Portugal obteve 5 colônias na África: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Sobre a expansão imperialista europeia: explique um fator econômico que tenha impulsionado Portugal a colonizar algumas regiões da África.

R: A busca por matérias primas ou a utilização de mão de obra barata.

18 – Durante o processo de colonização de Moçambique, a Missão Suíça utilizou diversas estratégias para alcançar os nativos moçambicanos para a religião protestante. Uma dessas

estratégias utilizadas pelos missionários suíços foi a construção e utilização do BAKU. Explique o que era o BAKU. R: É uma tradução de partes da Bíblia para a língua Ronga. Também possuía letras de louvores cristãos.

19 – Em meio a um Estado Colonial desfavorável ao trabalho dos protestantes suíços, os missionários tiveram que se reinventar e criar diferentes estratégias para dialogar com a cultura moçambicana e com as duras leis coloniais. Foi assim que surgiu o Mintlawa, uma nova estratégia utilizada pela Missão Suíça. O Mintlawa foi muito elogiado pelos quadros que formariam a FRELIMO e que passaram pela Missão Suíça. Explique o que era o Mintlawa?

R: Significa “grupo” em língua Ronga. Ou seja, eram pequenos grupos de discussão que debatiam temas relevantes para a sociedade (políticos, econômicos e sociais).

20 – Eduardo Mondlane se formou em sociologia nos Estados Unidos e também se notabilizou como sendo um grande escritor que influenciou uma geração de moçambicanos. Ele criou um livro, escrito em estilo panfletário no qual relata o início da luta armada em Moçambique em 1964. Explique a importância de Eduardo Mondlane para o processo de luta pela independência de Moçambique. R: Eduardo Mondlane foi o primeiro líder da FRELIMO e iniciou a luta de libertação em 1964 mobilizando o país contra o colonialismo português. Ele foi assassinado em 1964, mas foi essencial para o início da luta armada.

- Estas perguntas podem ser transformadas em cartas para o jogo dos alunos no último dia de aula.
- No primeiro dia de aula, o professor deve dividir a turma em grupos de 4 alunos e passar estas perguntas em uma folha, que deve ser copiada por todo o grupo em seu caderno. Após, os alunos terão uma semana para responder estas perguntas. Na aula 2 o professor corrigirá essas perguntas com seus alunos os preparando para os jogos.
- Vale lembrar que em todos os momentos de realização das atividades os alunos serão avaliados de acordo com interesse e participação em sala. Todos os trabalhos valerão ponto, até a conclusão e exposição de suas pesquisas no último dia.

Anexo 04 – Perguntas sem respostas para serem entregues aos grupos de alunos.

Atividade deste mês. Tema: A independência de Moçambique e a Missão Suíça!

As perguntas seguem um padrão. Trazem sempre uma informação e uma pergunta.

1 – Moçambique é um país africano, localizado no Sudeste da África. Identifique uma semelhança e uma diferença entre a colonização de Moçambique e do Brasil.

2 – A língua é um importante instrumento de comunicação de um país. Relacione a língua oficial de Moçambique ao processo de colonização sofrido pelo país.

3 – A capital de Moçambique se localiza no sul do país, e faz fronteira com a África do Sul. Durante o período colonial a capital se chamava Lourenço Marques. Explique a origem do nome da capital de Moçambique no período colonial.

4 – A FRELIMO foi criada no início da década de 1960. Seu primeiro presidente foi Eduardo Mondlane. Explique qual era o principal objetivo da FRELIMO.

5 – A Missão Suíça teve uma grande atuação em Moçambique, investindo em áreas sociais como saúde e educação. A Missão Suíça era de origem protestante. Explique qual era o objetivo da Missão Suíça em Moçambique.

6 – Uma Missão Protestante teve grande repercussão entre os quadros que formariam a FRELIMO, inclusive Eduardo Mondlane, primeiro líder da FRELIMO, estudou em uma que se tornou referência para outras Missões Protestantes. Identifique o nome desta missão e explique por que Eduardo Mondlane estudou nesta Missão.

7 – Em 1964, um grupo de guerrilheiros liderados por Eduardo Mondlane, presidente da FRELIMO, iniciaram a luta de libertação que culminaria com a independência de Moçambique. Explique o que ocorreu neste primeiro ataque da FRELIMO.

8 - A polícia política portuguesa (PIDE) entre 1945 e 1969 foi responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo. Ela existiu até a Revolução dos Cravos em 1974 quando foi extinta. Explique qual era a função da PIDE.

9 – Em finais do século XIX e início do século XX, uma equipe de missionários suíços chegaram em Moçambique com o objetivo de iniciar uma Missão Protestante naquela região. Eles tiveram grande sucesso e implantaram a Missão Suíça em Moçambique tendo uma boa interação com os nativos na medida do possível. Explique uma estratégia utilizada pelos missionários suíços para implantarem a Missão Suíça em Moçambique.

10 – Durante o processo de colonização da África, Portugal teve um grande aliado religioso que atuou do seu lado nesta missão. Relacione a atuação da Igreja Católica com a colonização portuguesa na África.

11 – A Missão Suíça atuou em Moçambique em áreas sociais como a construção de hospitais próprios que recebiam missionários suíços ligados a medicina e enfermagem para trabalharem nos hospitais da Missão. Contudo, a educação também foi uma área de grande sucesso de atuação da Missão Suíça. O que a Missão Suíça fez na área educacional em Moçambique?

12 – Explique uma das razões da pobreza em Moçambique considerando que o país possui o quinto menor IDH do mundo.

13 – A prática do lobolo era muito difundida na África subsaariana e Moçambique não ficava fora deste contexto. Uma das grandes dificuldades para a atuação dos missionários suíços era o lobolo. Eles criticavam esta prática mas não obtiveram sucesso nenhum. Então foram obrigados a criar estratégias para combater esta prática que afastavam muitas moças de seus povos tradicionais. O que era o lobolo?

14 – A FRELIMO foi o movimento de libertação que iniciou a luta pela emancipação de Moçambique. Ele é criado oficialmente no dia 25 de junho de 1962 e ganhou grande importância após a independência de Moçambique, se tornando o principal partido do país. Relacione as estratégias de luta desenvolvidas pela FRELIMO considerando a atuação da Missão Suíça.

15 – Os processos de independência dos países africanos colonizados por Portugal foram dirigidos pelos movimentos de libertação nacional que se organizaram com a força das armas para lutarem pela emancipação de seus países. Explique, de forma resumida, como se deu o processo de luta pela independência de Moçambique.

16 – O missionário suíço Henri-Alexandre Junod chegou em Moçambique no final do século XIX e atuou no Sul do país. Ele produziu diversos trabalhos etnográficos sobre o povo Tsonga que habitavam na região. Relacione o uso da língua local ao sucesso da implantação da Missão Suíça.

17 – Os países que obtiveram mais colônias na África foram a Inglaterra e França. Contudo, através de negociações, Portugal obteve 5 colônias na África: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Sobre a expansão imperialista europeia: identifique um fator econômico que tenha impulsionado Portugal a colonizar algumas regiões da África.

18 – Durante o processo de colonização de Moçambique, a Missão Suíça utilizou diversas estratégias para alcançar os nativos moçambicanos para a religião protestante. Uma dessas estratégias utilizadas pelos missionários suíços foi a construção e utilização do BAKU. Explique o que era o BAKU.

19 – Em meio a um Estado Colonial desfavorável ao trabalho dos protestantes suíços, os missionários tiveram que se reinventar e criar diferentes estratégias para dialogar com a cultura moçambicana e com as duras leis coloniais. Foi assim que surgiu o Mintlawa, uma nova estratégia utilizada pela Missão Suíça. O Mintlawa foi muito elogiado pelos quadros que formariam a FRELIMO e que passaram pela Missão Suíça. Explique o que era o Mintlawa.

20 – Eduardo Mondlane se formou em sociologia nos Estados Unidos e se notabilizou como sendo um grande escritor que influenciou uma geração de moçambicanos. Ele criou um livro, escrito em estilo panfletário, no qual relata o início da luta armada em Moçambique em 1964. Explique a importância de Eduardo Mondlane para o processo de luta pela independência de Moçambique.

Anexo 05

ATIVIDADE DA PRIMEIRA AULA:

O docente fornecerá um mapa com a localização de Moçambique. Como a maioria dos alunos desconhece aspectos dos países africanos, resolvemos iniciar a aula mostrando um mapa mudo da África no qual os alunos iniciarão seus estudos sobre a independência de Moçambique.

APRESENTAÇÃO GERAL DE MOÇAMBIQUE:

DADOS GERAIS PRINCIPAIS:

Capital: Maputo (era chamada de Lourenço Marques durante a colonização portuguesa)

População: 26,5 milhões de habitantes (estimativa 2021)

Nome Oficial: República de Moçambique

Foi colônia de: Portugal

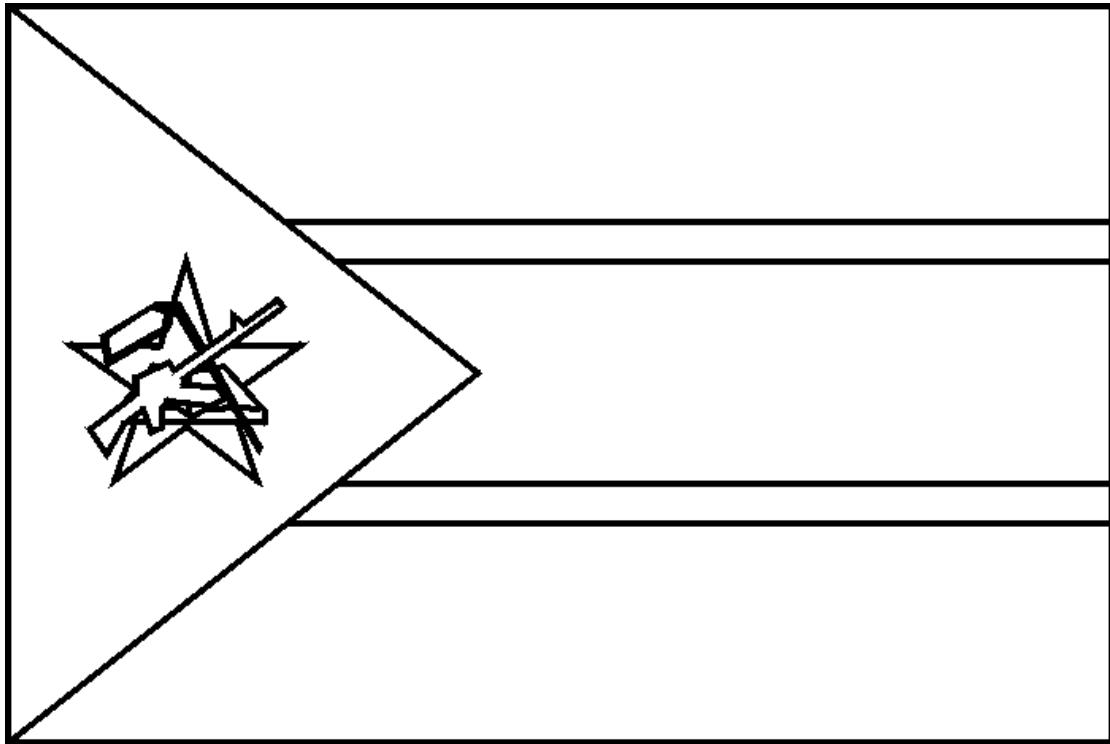
Independência: 25 de junho de 1975

FONTE: <https://www.suapesquisa.com/paises/mocambique>



Fonte:MAPA MUDO ÁFRICA | Suporte Geográfico (suportegeografico77.blogspot.com)

- 1 – Localize e escreva o nome Moçambique no mapa acima.
- 2 – Localize e escreva o nome da Capital de Moçambique.
- 3 – Localize e escreva o nome de todos os países que fazem fronteira com Moçambique.
- 4 – Localize e escreva o nome do oceano que banha Moçambique.
- 5 – Localize e escreva o nome da Grande Ilha(país) localizado na frente de Moçambique.



Fonte: Melhores desenhos para colorir: Bandeira do Moçambique para colorir (melhores-desenhos-para-colorir.blogspot.com)



- 1 - Pinte a bandeira de MOÇAMBIQUE de acordo com a original:
- 2 – Após pintar a bandeira com as cores corretas, mencione o significado de cada cor da bandeira do país.

A – Verde: _____

B – Branco: _____

C – Preto: _____

D – Amarelo: _____

E – Vermelho: _____



Anexo 6

Moçambique – História, população, símbolos nacionais e recursos naturais⁶⁰

Moçambique, dono do quinto menor IDH do mundo e uma das nações mais pobres do mundo, possui inúmeras riquezas naturais advindas do solo. Moçambique é um dos países do continente africano, sendo considerado como um dos mais pobres e menos desenvolvidos do mundo. Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), divulgados em 2010, 55% da população da nação vive abaixo da linha de pobreza.

Podemos periodizar a história de Moçambique em fases: o período pré-colonial, a penetração colonial e a luta pela independência. No período pré-colonial, os primeiros habitantes de Moçambique (bosquímanos caçadores e coletores) fugiram para as regiões mais pobres em busca de recursos. Já na penetração colonial, final do século XV, foi quando existiu a penetração mercantil portuguesa, em busca de ouro e aquisição das especiarias asiáticas.

Os moçambicanos foram os mais sacrificados pela escravatura, sendo alguns exportados para as ilhas Mascarenhas, Madagáscar, Zanzibar, Golfo Pérsico, Brasil e Cuba. A ocupação colonial jamais foi pacífica.

De modo prático, a chamada pacificação de Moçambique pelos portugueses só ocorreu no século XX. A opressão existente durante séculos e o colonial fascismo português resultou na luta dos moçambicanos em busca da independência.

A luta pela independência

A luta de libertação nacional foi dirigida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Fundada em 1962, a FRELIMO se deu pela união de três movimentos: as União Nacional Democrática de Moçambique (UDENAMO), Mozambique African National Union (MANU) e União Nacional de Moçambique Independente (UNAMI).

A FRELIMO iniciou a luta de libertação Nacional em 25 de setembro de 1964, e proclamou a independência do País no dia 25 de junho de 1975. Depois da década de 1980, Moçambique vivenciou um conflito armado pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). No conflito, muitas pessoas morreram e a estrutura econômica foi abalada, cessando apenas em 1992 com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre FRELIMO e a RENAMO. Em 1994, a nação executou as primeiras eleições multipartidárias.

Localização geográfica de Moçambique

Situado no sudeste da África, Moçambique é limítrofe a Tanzânia, no Norte; a Malauí, a noroeste; Zâmbia e Zimbábue, a oeste; África do Sul e Suazilândia, a sudoeste; e ao oceano Índico, a leste. O clima do país é tropical.

Bandeira de Moçambique

A bandeira de Moçambique possui cinco cores: vermelho, amarelo, preto, verde e branco.

Cada uma possui um significado distinto:

- vermelho – designa a resistência ao colonialismo, a luta armada pela libertação nacional, assim como a defesa da soberania;
- amarelo – representa as riquezas do subsolo;
- preto – simboliza o continente africano;
- verde – retrata as riquezas do solo;
- branco – significa a luta do povo moçambicano e a paz.

Idioma

Ex-colônia de Portugal, Moçambique obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. Integrante dos países pertencentes a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (PALOP), tem esse idioma como sua língua oficial, embora seja falado por apenas 50% da população segundo o censo de 2007.

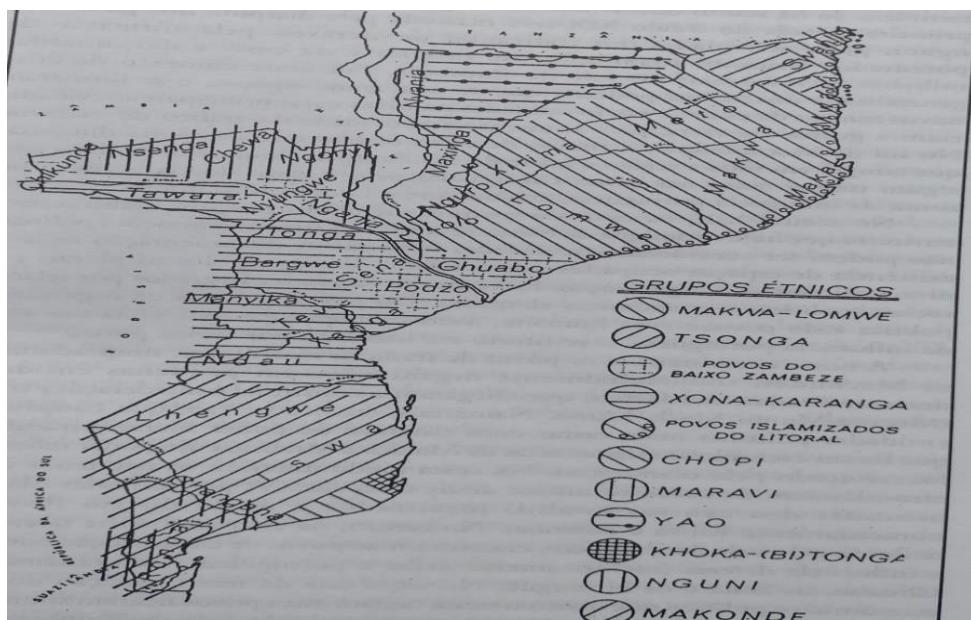
Moçambique é um território marcado pela diversidade de línguas, possuindo oito idiomas diferentes, considerados línguas nacionais. A maioria é de origem autóctones, do grupo Bantu⁶¹.

O Ethnologue lista para Moçambique 43 línguas, compiladas abaixo, das quais 41 são línguas bantu, chamadas “línguas nacionais” na Constituição, e as restantes são o português e a língua de sinais. De acordo com o censo de 2007, 50,4% dos moçambicanos falam português (contexto urbano: 80,8%; contexto rural: 36,3%); 12,8% falam maioritariamente o português em casa e 10,7% da população total do país considera o português a sua língua materna, sendo que esta percentagem em Maputo chega a 25%.

De acordo com o censo populacional de 1997, as línguas mais faladas em Moçambique como primeira língua (língua materna) são o macua (*emakhuwa*), com 26,3%, seguida do changana (11,4%) e do *elomwe* (7,9%)⁶².

⁶¹ - Essas informações podem ser acessadas no site <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-em-mocambique/>. Acessado no dia 04/10/2021.

Logo mais abaixo, colocamos um mapa com os principais grupos étnicos de Moçambique, isso nos mostra o quanto o país possui uma riqueza étnica, cultural e linguística. Apesar da língua portuguesa ser a língua oficial do país, as diversas etnias mantiveram suas línguas e culturas.



*Este mapa que mostra os grupos étnicos de Moçambique nos ajuda a entender as diversidades de povos e línguas presente neste país africano que possui em torno de 26 milhões de habitantes. Para mais informações consulte a obra: “Associativismo e Nativismo em Moçambique: Contribuição para o estudo das origens do nacionalismo Moçambicano (1900-1940)”. ROCHA, Aurélio. Promédia, 2002.

População de Moçambique

Moçambique possui 26,5 milhões de habitantes, compostos por macuas (46,1%); tsongas, malavis e chonas (53%); e outros (0,9%). Esses são majoritariamente residentes na zona rural, cerca de 61,6%. A densidade demográfica é de 29 habitantes por km².

A expectativa de vida ao nascer é de aproximadamente 50 anos. Porém, a mortalidade dos menores de cinco anos é a 16^a no mundo. Não por acaso, o índice de desenvolvimento humano (IDH) é muito baixo, o quinto menor do mundo: 0,284.

Religião:

As religiões dos moçambicanos são plurais, distribuídas em: Crenças tradicionais – 49,9%; Cristianismo – 38,9% (21,3% católicos, 12,6% protestantes e 5% outros); Islamismo – 10,4%; Outras 0,2%; Sem religião e ateísmo – 0,6%.

62 - Para mais informações sobre a língua ver no site:

https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_de_Mo%C3%A7ambique

Salientamos que o termo “crenças tradicionais” possui diferentes cosmologias e religiosidades incluídas dentro deste conceito genérico, o que revela, na verdade, um desconhecimento sobre a diversidade das expressões religiosas nativas em Moçambique.

Saúde

A malária é uma das principais causadoras dos problemas de saúde e da morte no território de Moçambique. O acesso aos cuidados em saúde, a água potável e a rede sanitária é muito baixo, prejudicando a saúde e o bem-estar das famílias.

Conforme os dados da UNICEF (2010), a cada duas crianças uma sofre com desnutrição crônica, sendo a responsabilidade de cerca de 15% da mortalidade infantil. Ainda quanto as crianças, só cerca de 30% delas recebem aleitamento materno exclusivo até os seis primeiros meses.

O país também sofre com o grande número de soro positivo (AIDS). Devido as condições precárias, estima-se que há muitos órfãos em Moçambique, devido as mortes dos pais em decorrência da AIDS.

Economia e recursos naturais

A economia de Moçambique é proveniente dos recursos obtidos com a pesca, principalmente do camarão; a agricultura (cana-de-açúcar, algodão, mandioca etc.); mineração; extração de gás natural; exploração de madeira e do turismo.

O país detém grandes reservas de petróleo, gás natural, carvão, ouro, bauxita e outros minérios têm atraído investimentos externos. Contudo, a agropecuária é prejudicada pelas enchentes e extensos períodos de seca, que acabam por exigir auxílio alimentar para os seus moradores. A indústria é um setor importante também, especialmente com as bebidas e o tabaco.

FIM.

Anexo 7: RESUMO DA INDEPENDÊNCIA DE MOÇAMBIQUE E A ATUAÇÃO DA MISSÃO SUÍÇA (Prof. David)

Este trabalho mostrou o quanto as Missões Protestantes, principalmente a Missão Suíça no caso de Moçambique, influenciaram o processo de independência. Iniciamos este trabalho falando um pouco da Lei 10.639 e analisamos alguns trabalhos dos colegas do ProfHistória sobre este tema. Logo depois, abordamos o imperialismo europeu na África nos atendo mais ao colonialismo português na África.

Destacamos o artigo 6 da Conferência de Berlim, que permitiu aos primeiros missionários protestantes entrarem em áreas de dominação colonial de países católicos como o caso português. Mesmo a contragosto de Portugal, as Missões Cristãs, sejam elas católicas ou protestantes, tiveram seu acesso liberado na África. Assim, as missões protestantes puderam entrar na África livremente.

Os primeiros missionários suíços (Ernest Creusc, Paul Berthoud, Henri Alexandre Junod) que saíram da Europa e chegaram no continente africano buscando atingir Moçambique, vieram com uma mentalidade bem diferente da maioria dos missionários até então. Eles vieram de uma corrente teológica que valorizada a antropologia para entender a cultura dos outros povos. Assim nascia uma das vertentes fundamentais para o sucesso das missões protestantes na África, pois eles passaram a valorizar a língua local para iniciar o processo de evangelização, assim como tentar valorizar a cultura local na medida do possível.

Assim, nascia os primeiros esforços de se entender o outro começando com a sua língua. Teria um código melhor de comunicação do que a linguagem verbal? Assim o domínio da língua nativa foi fundamental para os missionários suíços entenderem um pouco da cultura local. Primeiro os missionários se tornaram alunos dos moçambicanos, aprendendo sua língua durante anos. Após este período, o processo se invertia e os missionários passavam a ser os mestres, ensinando sua religião e princípios aos nativos. Estes últimos já estavam próximos dos missionários para aprenderem sua língua e se tornavam cada vez mais unidos, percebendo as vantagens dessa aproximação.

Assim, os missionários publicaram diversos trechos da Bíblia, que deram origem ao “BAKU”(É uma tradução de partes da Bíblia para a língua Ronga. Também possuía letras de louvores cristãos.) e a tradução completa da Bíblia, além da elaboração de gramática na língua Ronga como fez o missionário Junod. Isso contribuiu para uma educação voltada à valorização da língua local. Assim, as escolas da Missão puderam se apropriar da educação elementar na língua nativa o que de certa forma facilitava a alfabetização dos alunos que aprendiam a ler e escrever em sua língua materna, para só depois utilizarem outras línguas como a europeia.

Após falarmos sobre a importância das escolas protestantes para os nativos africanos que recebiam uma educação não comprometida com o colonialismo, desejamos também falar de outros mecanismos usados pela Missão que deram muito certo, tais como: a instalação de hospitais da Missão, de projetos agrícolas locais, do fornecimento de bolsas de estudos e oportunidades de trabalho como catequista da Missão ou professor das escolas. Além de permitirem aos negros africanos se tornarem líderes das Igrejas presbiterianas fundadas pela Missão Suíça.

Todos estes fatores combinados serviram de atração para o povo moçambicano, que vivia sobre o jugo colonial e que encontrava na esfera da Missão Protestante um segundo poder onde poderiam dialogar para ter uma vida melhor. Os hospitais da Missão, por exemplo, eram referenciais para uma sociedade que praticamente não dispunha de hospitais de qualidade. Os melhores hospitais estatais eram direcionados para cuidar dos portugueses e dos poucos assimilados.

Assim, o envolvimento de diversas pessoas com a Missão permitia a estes uma melhor condição de vida ou no caso das escolas e da concessão de bolsas de estudos era de vital importância para a formação educacional e profissional dos moçambicanos.

O método dos mintlawas inventado pelos missionários suíços serviu de modelo para outros projetos missionários no país. Isso mostra o quanto obteve sucesso esse novo conceito em estudar. Os mintlawas (Significa “grupo” em língua Ronga. Ou seja, eram pequenos grupos de discussão que debatiam temas relevantes para a sociedade de cunho políticos, econômicos e sociais) permitiam aos jovens moçambicanos discutirem temas diversos como políticos e sociais, contribuindo para desenvolver o espírito de equipe e cooperação.

No último capítulo, tratamos de personalidades históricas que passaram pela Missão Suíça e contribuíram diretamente ou indiretamente para o processo de libertação de Moçambique. Pessoas como: Sebastião Mabote, Lina Magaia, Angelina Macavi, Bento Sitói, Eduardo Mondlane, dentre outros, tiveram suas trajetórias marcada pela passagem na Missão e depois ingressaram na luta contra o colonialismo português.

A FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) contou com o apoio de diversos quadros que passaram pela Missão Suíça e que tiveram sua consciência política e social transformada no sentido de entender sua real condição diante do poderoso e repressor governo colonial português. Seu principal líder e primeiro presidente, Eduardo Mondlane, passou pela Missão Suíça e só conseguiu uma bolsa de estudo para ir terminar seus estudos universitários na Europa e posteriormente nos Estados Unidos, por causa da ajuda de André Clerc, missionário suíço, e da Igreja Metodista.

Podemos inferir que a Missão Suíça participou do processo de independência de Moçambique. Se não atuou abertamente a favor da FRELIMO, agiu de forma a influenciar uma geração nos mintlawas que redescobriram o valor de sua língua, de sua cultura e aos poucos o sentimento de pertença a uma identidade que não era a portuguesa. Aos poucos a barreira étnicas foram diminuindo, embora nunca tenham deixado de existir. Deste modo, começou a surgir um sentimento de pertença ao território de Moçambique, que aos poucos foi sendo traduzido por um sentimento nacional.

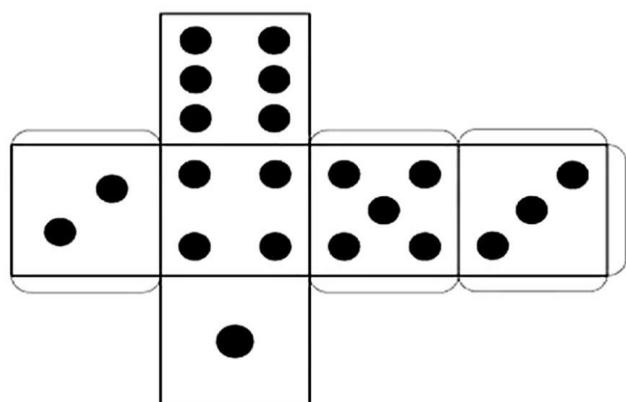
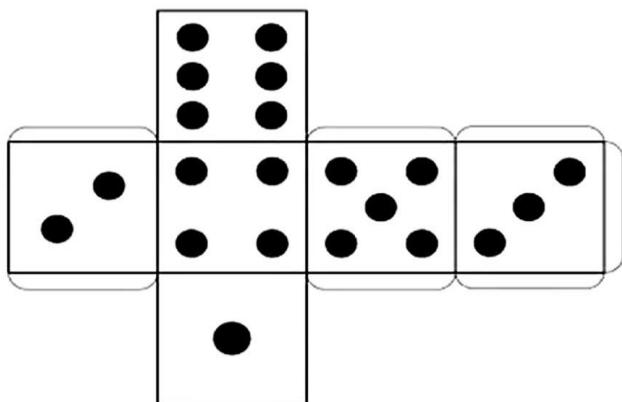
Vale aqui ressaltar a importâncias das fontes missionárias produzidas ao longo do processo de evangelização da África, no nosso caso, no século XIX e XX. Essas fontes missionárias são essenciais para compreendermos parte da História da África presente nessas fontes produzidas pelos missionários protestantes e católicos.

O trabalho de missionários que se aventuraram na antropologia e na etnografia buscando conhecer a cultura africana como fez Junod, foi fundamental para o crescimento da Missão Suíça. Durante todo o período colonial, a Missão Suíça teve de se reinventar para sobreviver diante da legislação favorável ao trabalho das Missões Católicas, aliadas dos portugueses. Essa mesma legislação colonial se mostrou contrária aos protestantes suíços. Contudo, o trabalho destes missionários e etnográficos contribuíram para o sucesso das Missões Protestantes. Os missionários protestantes construíram uma sólida fonte missionária que merece ser estuda e divulgada.

Essas fontes são fundamentais para compreendermos aspectos da cultura africana que chamaram a atenção dos missionários e poderiam passar despercebidos, se não fosse o olhar atento de missionários, que tinham a missão de converter os africanos ao cristianismo. Houve, de certa forma, uma interação entre a cultura africana e a cultura cristã europeia, com a qual os africanos se mostraram muito capazes de interagir em meio a este ambiente cultural. Eles souberam dialogar com o cristianismo europeu e ao mesmo tempo, mantiveram aspectos importantes de sua cultura.

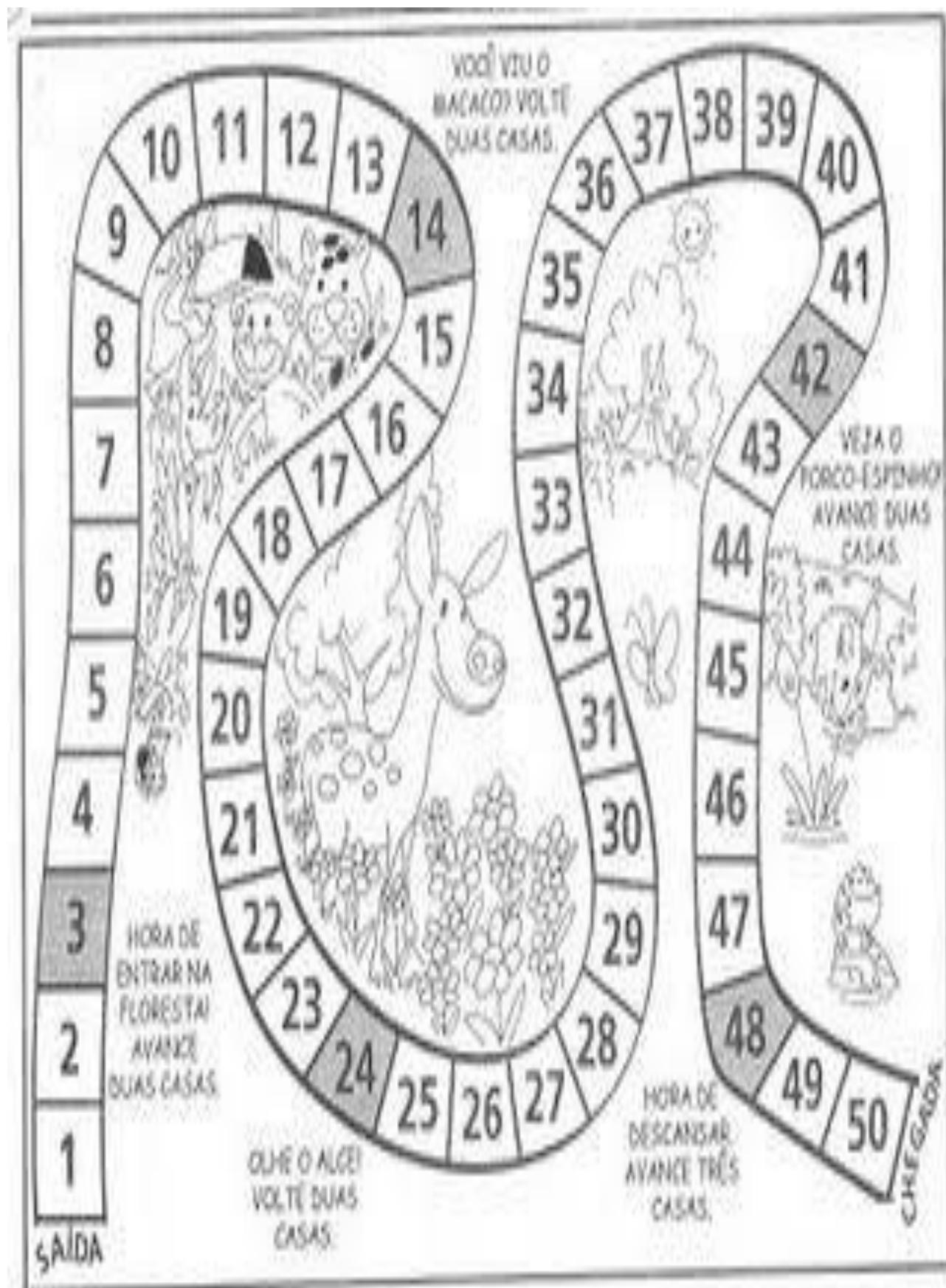
É neste contexto histórico que está inserida a Missão Suíça em sua ideia de evangelizar os moçambicanos utilizando diversas estratégias, como a educação diferenciada que contribuiu e muito para o processo de amadurecimento político das lideranças políticas moçambicanas, que culminaria na formação da FRELIMO e na luta pela independência do país.

Anexo: 8 Dados para imprimir, recortar e montar (sugiro imprimir em uma folha mais grossa que folha de ofício):



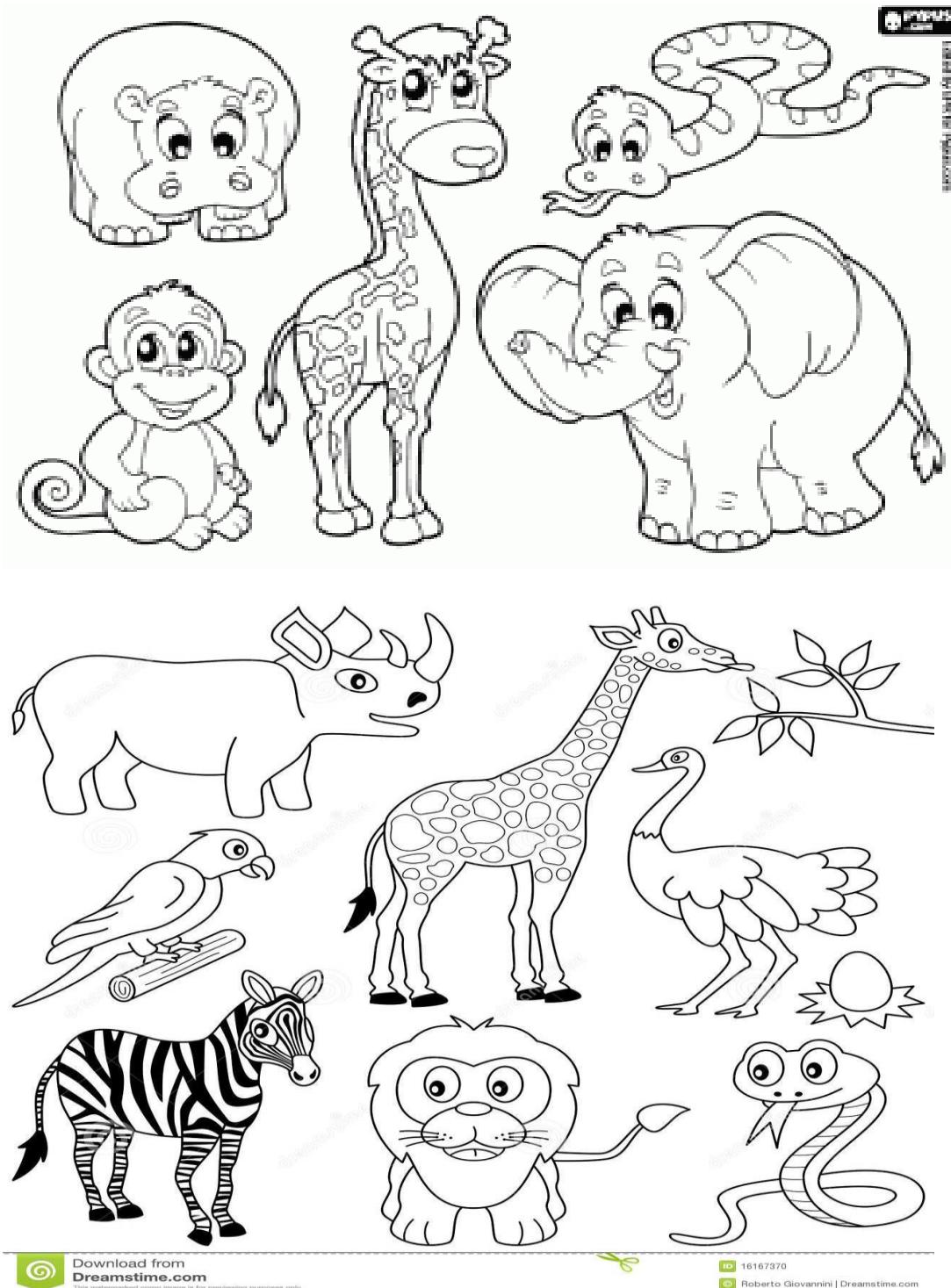
Fonte: <https://www.dicaspraticas.com.br/dicas-e-moldes-para-fazer-dados-de-papel/>. Acessado no dia 10/10/2021.

Anexo: 9 Exemplo de tabuleiro

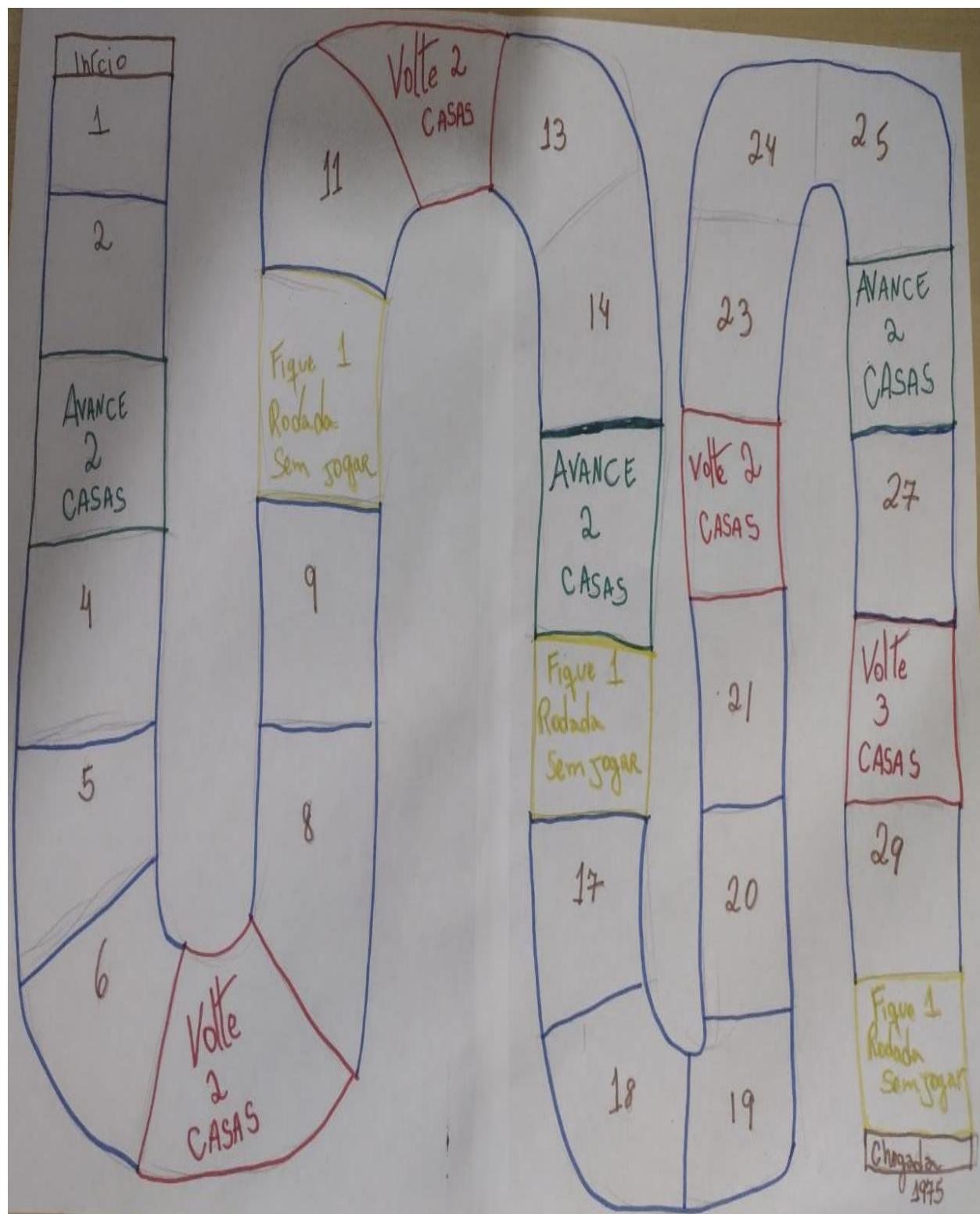


Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/829366087597545289/>

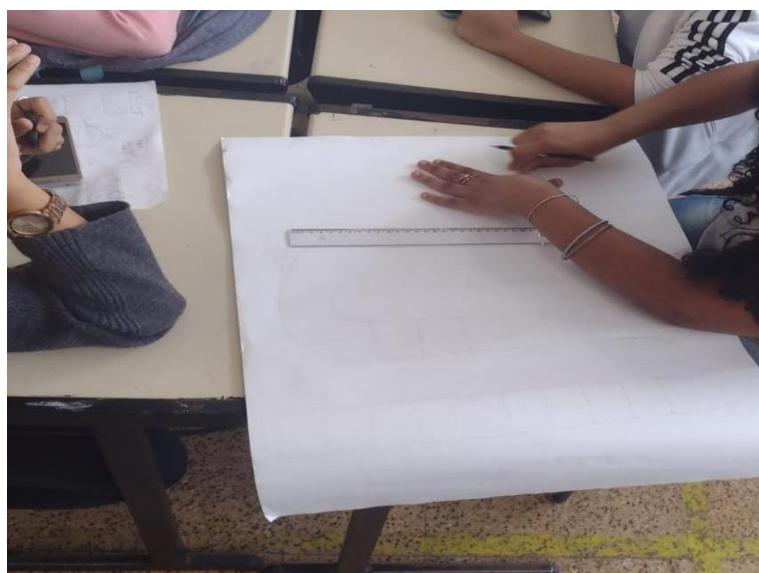
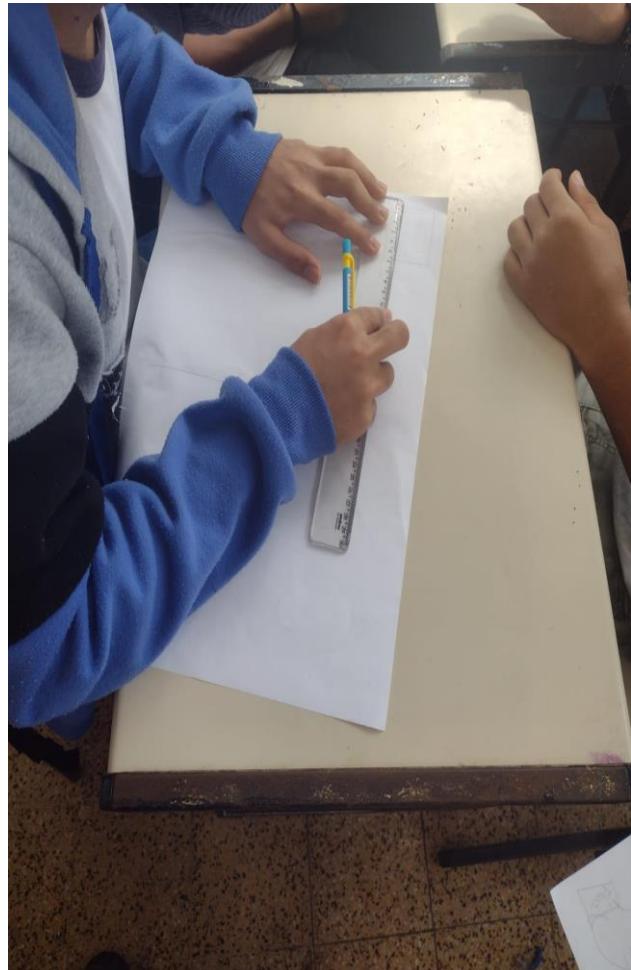
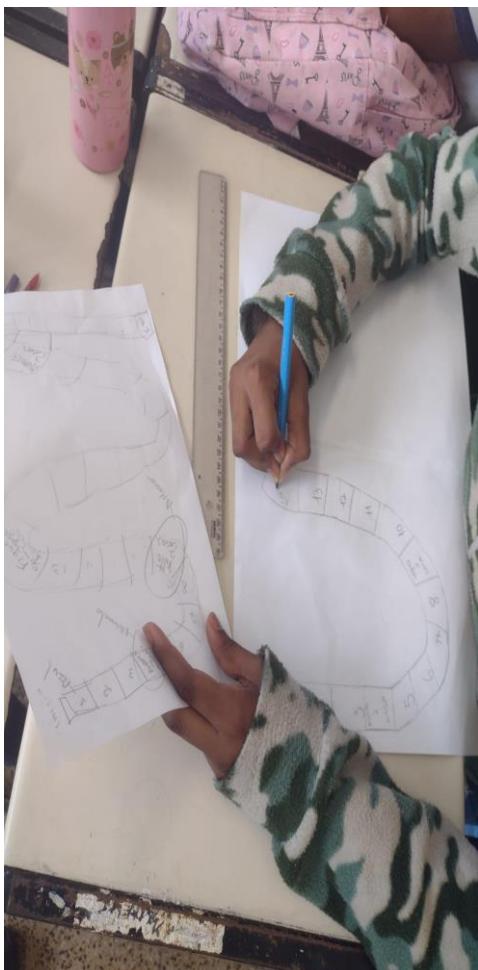
Anexo 10 - Desenhos para colorir e enfeitar o jogo de tabuleiro:



<https://www.colorirgratis.com/desenhos-de-animal-selvagens-africanos-para-colorir.html>;
<https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-animais-africanos-colorindo-1-image16167370>

ANEXO 11 – Exemplo de Tabuleiro elaborado por nós.

ANEXO 12: ALUNOS DO NONO ANO DA ESCOLA EMBAIXADOR BARROS HURTADO ELABORANDO O JOGO DE TABULEIRO DE HISTÓRIA.



ANEXO 13: ALUNOS DO NONO ANO DA ESCOLA EMBAIXADOR BARROS HURTADO PARTICIPANDO DO JOGO DE TABULEIRO DE HISTÓRIA.

