

**A MEMÓRIA DO TRÁFICO NEGREIRO EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO LOCAL NA ESCOLA PRIMÁRIA 7 DE ABRIL DA CIDADE DE INHAMBANE**

**THE MEMORY OF THE SLAVE TRADE IN MOZAMBIQUE: ANALYSIS BASED ON THE LOCAL CURRICULUM AT PRIMARY SCHOOL APRIL 7 IN THE CITY OF INHAMBANE**

Bernardino Cordeiro Feliciano<sup>1</sup>

Eunísio Do Clério José Nhapossa<sup>2</sup>

**Resumo:** Sabe-se que a Educação Colonial em Moçambique combateu a integração dos saberes locais, por considerar tradicionais e, portanto, atrasados, o que comprometeria o projeto do colonialismo português. Imediatamente pós-independência, a partir da reformulação do Sistema de Educação Colonial (SEC) à criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei 4/83, os saberes locais ganharam significado, embora subtendido, na formação dos alunos/as. Em seguida, com a introdução da Lei 6/92 e a aprovação do Novo Currículo do Ensino Básico, em 2003 os saberes locais sob designação de currículo local, passaram a integrar parte das disciplinas curriculares e reservaram-se 20% do tempo letivo na Disciplina de Ciências Sociais que decorria da 4<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> Classes. Deste modo, o artigo busca analisar o *tráfico negreiro nos portos de Inhambane*, como saber local na Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane com o objectivo de compreender como é que o tráfico negreiro através do pórtico dos escravizados é leccionado no âmbito do currículo local e como essa abordagem impacta a compreensão dos alunos sobre aos saberes locais e suas implicações sociais.

**Palavras-chave:** Tráfico Nегreiro, Porto de Inhambane, Saberes Locais, Currículo Local.

**Abstract:** It is known that Colonial Education in Mozambique fought the integration of local knowledge, considering it traditional and, therefore, backward, which would compromise the project of Portuguese colonialism. Immediately after independence,

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), em Moçambique. E-mail: [bfeliciano@up.ac.mz](mailto:bfeliciano@up.ac.mz).

<sup>2</sup> Licenciado em Ensino de História, pela UP-Massinga (Moçambique). Mestrando em Educação/Currículo na UniSave-Maxixe (Moçambique). Professor de História na Escola Secundária 7 de Abril de Maimelene-Inhassoro (Moçambique). E-mail: [eunionhapossa@gmail.com](mailto:eunionhapossa@gmail.com).

from the reformulation of the Colonial Education System (SEC) to the creation of the National Education System (SNE), through Law 4/83, local knowledge gained significance, although implied, in the training of students. Then, with the introduction of Law 6/92 and the approval of the New Basic Education Curriculum, in 2003, local knowledge under the name Local Curriculum became part of the curricular subjects and 20% of the teaching time was reserved for the Subject of Social Sciences that took place in the 4th-7th Classes. In this way, the article seeks to analyze the slave trade in the ports of Inhambane, as well as local knowledge at the Primary School April 7 in the city of Inhambane, aiming to understand in details how the slave trade through the portico of enslaved people is taught within the scope of the local curriculum and how this approach impacts students' understanding of local history and its social implications.

**Keywords:** Slave Trade, Port of Inhambane, Local Knowledge, Local Curriculum.

## Introdução

No período colonial, a hipótese de se criar um currículo que pudesse resgatar os saberes locais era impensável, por serem encarrados como instrumentos para compreender a racionalidade dos povos africanos e dividi-los para dominá-los. Por isso, os saberes locais foram considerados como garantia de evangelização e, por conseguinte, da colonização.

Imediatamente pós-independência, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) iniciou reformas no Sector da Educação que culminaram com a aprovação do Sistema Nacional de Educação, em 1983, cuja ambiguidade sobre os saberes locais continuou presente na busca pela formação do Homem-novo, livre dos vícios coloniais; obscurantismo e de exploração de Homem pelo Homem.

Em seguida, no âmbito do abandono da orientação Socialista e a capitulação da FRELIMO às ordens das Instituições de Bretton Woods (IBW), promulgou-se a Lei 6/92 de 06 de maio, que “reajustou o Quadro legal do Sistema educativo e adequou as disposições contidas na Lei n° 4/83, de 23 de março, às atuais condições sociais e económicas de Moçambique”, tanto do ponto de vista pedagógico, como organizativo. Volvido algum tempo, foi introduzido o Novo Currículo do Ensino Básico, em 2002 e seguidamente, o currículo Local, em 2003 (Basílio, 2012, p. 33).

A partir destas reformas no SNE e a determinação de cerca de 20% do tempo lectivo de cada disciplina curricular para a leccionação dos saberes locais no ensino básico, a presente pesquisa identificou a antiga Escola Feminina Carvalho de Araújo, atual Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, para analisar a memória do tráfico negreiro na Província de Inhambane, recorrendo tanto à pesquisa bibliográfica e método de estudo de campo efectivado através das entrevistas semiestruturadas.

Tendo em conta que as políticas pedagógicas em Moçambique visam assegurar que o currículo local não apenas atenda aos padrões educacionais, mas

também respeite e valorize a diversidade cultural e realidades locais, a implementação bem-sucedida dessas políticas contribui para uma educação mais inclusiva, relevante e de qualidade. Assim, na Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, constatou-se que os conteúdos relacionados à escravidão através do pórtico de escravizados não são amplamente explorados na sala de aula, limitando-se a exemplificá-lo como monumento histórico e local de atração turística, sem no entanto explorar suas potencialidades históricas, facto que permitiu levantar o seguinte problema de pesquisa: como a memória do tráfico negreiro é abordado no currículo local da Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane?

O presente artigo encontra-se estruturado em cinco partes, nomeadamente: **(I)** introdução do currículo local no Sistema Nacional de Educação; **(II)** a seleção dos saberes locais no processo de ensino-aprendizagem; **(III)** génese do tráfico negreiro em Moçambique; **(IV)** “didactização” do tráfico negreiro a partir dos portos de Inhambane, **(V)** o pórtico de escravos de Inhambane no desenvolvimento da cidadania dos alunos e **(VI)** considerações finais e bibliografia consultada.

### **Introdução do Currículo local no Sistema Nacional de Educação**

Segundo Pacheco (2001, p. 16), o termo currículo, proveniente do étimo-latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir, encerra duas ideias principais, que são a “sequência ordenada” e “a totalidade de estudos”. Com base nestas ideias, se manifesta o conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas e de aprendizagem.

Para Bobbit (2004, p. 74), o termo *curriculum*, aplicado à educação consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades, com intuito de fazerem coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser.

De acordo com Basílio (2012, p. 32), no período colonial não havia hipótese de se criar um currículo local que pudesse resgatar os saberes locais, por serem percebidos como instrumentos para compreender a racionalidade dos povos africanos. Assim, os colonizadores reduziam o valor dos saberes localizados nas culturas em meros instrumentos de existência.

Na perspectiva de Blyden (1857, p. 205), cada cultura deve desenvolver-se sem influência negativa de outras culturas, por isso deve se introduzir nas escolas as disciplinas, como: “Leis e costumes indígenas; Religiões africanas; sistemas políticos indígenas; música; Mitologia africana; História, Geografia, Geologia e Botânica africanas”.

Essa proposta pode ser entendida na necessidade urgente de revitalizar culturas africanas, como também possibilitar o desenvolvimento do currículo que

integre não somente os conteúdos nacionais, o que contribuiria para o desenvolvimento do patriotismo, como também os conteúdos locais importantes para o desenvolvimento da identidade dos alunos.

Tomando em conta que o principal desafio do currículo é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país, o ministério da educação viu-se na obrigação de adequar o currículo do Ensino Básico, para introduzir conteúdos locais no PEA (INDE, 2003, p. 2).

Quanto à abordagem dos saberes locais na sala de aula, o SNE promulgado pela lei 4/83 de 23 de março e revisto pela lei 6/92 de 6 de maio, passou a orientar parte de conteúdos que ligariam a escola-comunidade. Mas ainda não tinha institucionalizado um Tempo determinado para abordagens dos saberes locais, nem sobre os critérios de selecção, uma vez que a ligação escola-comunidade era entendida mais no sentido de envolvimento dos pais-encarregados de educação nas reuniões e não no sentido de contribuir na produção do saber local para a escola.

Devido à constatação do desfasamento do currículo do ensino básico, com a realidade das comunidades e, tendo em conta que o currículo constitui o motor da mudança educativa, as políticas curriculares moçambicanas viram-se desafiadas a introduzir um currículo que formasse indivíduos competentes, que promovam valores culturais locais, capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, comunidade e do país, razão pela qual, iniciou-se a reforma do currículo do Ensino Básico, fruto da transformação curricular de 2002.

A partir de 2002, verificou-se alguma preocupação pelo envolvimento da comunidade na produção dos saberes locais para a prática pedagógica, cruzando verticalmente e horizontalmente os conteúdos escolares como saberes locais no currículo nacional. Portanto, de modo a efectivar a abordagem dos saberes locais no currículo nacional, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) introduziram a componente denominada “currículo local” cujos conteúdos provêm da cultura local.

Em suma, pode-se considerar que a introdução do currículo local, visava o resgate da identidade cultural local de modo a reduzir o distanciamento entre a cultura universal e a cultura autóctone do aluno. Deste modo, o currículo do Ensino Básico desafiou-se no sentido de eliminar a distância e harmonizar as culturas que se encontravam em oposição. Entendeu-se que o não resgate dos saberes locais para a escola contribuía para a exclusão da cultura do aluno e, por conseguinte, o seu enquadramento cultural.

A introdução do currículo local visava a persecução de uma revolução da epistemologia na Educação, uma vez que, no passado, o professor estava limitado a ser um mero transmissor de conhecimentos vinculados nos manuais e livros centralmente aprovados, mas com o advento do currículo local, o professor tem além de ensinar, produzir os conhecimentos a serem ensinados. Percebe-se, igualmente,

que o objetivo do currículo local é de providenciar aos professores ferramentas essenciais para sua ativa participação no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, tem sido exigência mínima que o professor tenha formação psicopedagógica e didática.

### **A seleção dos saberes locais no processo de ensino-aprendizagem**

O Currículo introduzido em 1983, abordava os saberes locais na perspectiva de círculos de interesse, como forma de efetivar a ligação escola-comunidade e não para o resgate dos saberes locais através da escola. No currículo atual, que resulta de reformas curriculares iniciadas em 1992, os saberes locais foram retomados não para instrumentalizá-los, mas para ser explorado o seu estatuto epistemológico e resgatar o seu significado intrínseco para a escola (Macamo, 2004, p. 95).

Os saberes locais como os direitos costumeiros; mitos; religiões; línguas; agricultura; arquitetura; música; artes; literatura; artesanato; pintura; fenômenos socioculturais; economia; imaginação; moral e política, tem sua origem na localidade e consubstanciam as convicções de grupos sociais localizadas nas comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto dos saberes locais.

Todos os saberes locais que as comunidades inventaram e administram, influenciam o modo de agir; comportar-se; fazer trabalhos; se relacionar com os transcendentais; curar doenças e de resolver problemas. Estes saberes podem ser agrupados em: saber; saber-conviver; saber-fazer; saber-ser e saber-metafísico (Basílio, 2012, p. 41).

Deste modo, evidencia-se que os Saberes locais se vinculam à narração dos fatos históricos da vida da comunidade, por isso encontra-se na sua base, as metáforas e alegorias que se usam para transmitir ensinamentos ministrados pelos mais velhos. Trata-se de uma pedagogia vertical e radical que se impõe de cima para baixo e que se manifesta em todas as áreas de saber local.

Através da integração dos saberes locais das comunidades na sala de aula, as crianças aprendem dos mais velhos as questões relacionadas com a origem da família; lugares de interesse histórico; acontecimentos históricos; História económica; origem de reis; origem de lugares míticos e rios da região. Também, aprendem a interpretar fenômenos ligados a desgraça, por um lado e por outro, associados a fertilidade através de Ciências Sociais.

De acordo com as orientações do MINED (2003), a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, é um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais-encarregados de educação, congregações religiosas e outras instituições da comunidade. Esta ideia é partilhada por Ibraimo e Cabral (2015), ao defenderem que:

(...) a recolha de informação na comunidade sobre os conteúdos locais que devem fazer parte do currículo, os directores e professores têm de formar e treinar equipas que irão às comunidades, elaborar os guiões de entrevistas e o cronograma de actividades em articulação com o Conselho de escola, de modo a interagir com a comunidade local de forma a recolher conteúdos julgados importantes para o currículo local. (p. 67)

Do exposto acima, pode se constatar que os critérios de selecção dos conteúdos ou dos saberes locais prioriza o envolvimento da comunidade local. Contudo, na prática, o processo de selecção dos saberes locais, por falta de comunicação da escola com a comunidade frustra as aspirações das comunidades devido a inclusão de conteúdos de aprendizagem consideradas irrelevantes para os alunos.

A selecção de conteúdos que satisfaçam os anseios da comunidade afigura-se importante, para proporcionar ao aluno conhecimentos e habilidades que o permitam resolver problemas da sua família e da comunidade, bem como compreender o processo histórico da sua comunidade local, facilitando deste modo a apropriação da memória colectiva da comunidade.

Segundo Piletti (2004), na selecção dos conteúdos didáticos importa observar os seguintes critérios: *a)* de validade: os conteúdos seleccionados devem ser de confiança por parte do aluno, mas também representativos, atualizados e relevantes; *b)* de significação: devem ter relação com às experiências do aluno. Assim, um conteúdo só terá significação para o aluno quando para além de despertar o seu interesse, leva-o, por iniciativa própria, a aprofundar o seu interesse; *c)* de utilidade: deve haver uma relação entre o que é aprendido e a vida do aluno ou o que ajuda a resolver problemas no contexto atual e *d)* de relevância: os conteúdos seleccionados devem estar em conformidade com a vida do aluno, no sentido de que a sua aprendizagem tenha aplicação prática e seja significativa.

De acordo com Libâneo (1990), não basta fazer a selecção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Importa que, os próprios conteúdos de ensino incluam elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais atuantes, de modo que possam assimilá-los de forma ativa e consciente. É essencial considerar que ao escolher os conteúdos a incorporar no currículo se tenha em conta o contributo que trarão para a melhoria da vida das pessoas.

Relativamente à ligação escola-comunidade, Laita (2013), afirma que apesar do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) abrir espaço para que a escola, a comunidade e os professores interajam na recolha e selecção dos saberes locais, ainda existe um défice na formação dos professores e na colocação dos conteúdos locais, uma vez que, a comunicação entre a escola e a comunidade tem sido deficitária.

Das constatações do Director Pedagógico da Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, Bernardo Alberto Gove, notou-se que o factor capacidade didáctico-pedagógica dos professores contribui para a ineficácia do processo de identificação, recolha e tratamento dos saberes locais a serem incorporadas no currículo local e ensinados através da Disciplina de Ciências sociais. Em parte, a formação profissional permite com que os professores não se limitam a simples exemplificações dos locais de interesse histórico de acordo com o tema curricular em abordagem.

Segundo Mangué (2019), o projeto de introdução de novos conteúdos educativos devia ser antecedido de formação de professores para facilitar sua implementação. Como refere Leite (2002), quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar e seus anseios. Assim, conforme advoga Flores (1998, p.84), “os processos e práticas de inovação curricular constituem estratégias determinantes para a melhoria da qualidade de ensino. Compete aos professores concretizarem o currículo adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central”.

Como pode se constatar, a implementação dos vários desafios que as políticas curriculares enfrentam para que se tornem verdadeiro motor de ação educativa e que, revelem a qualidade do ensino em Moçambique, e sobretudo no Ensino Básico (EB), a formação Docente é factor essencial, tanto para a seleção, bem como a articulação dos saberes locais no PEA. Em suma, retomaremos a questão no subtópico seguinte ao discutir as potencialidades e fragilidades da seleção e articulação dos saberes locais no Currículo Local.

### **Seleção dos Saberes locais no currículo local: potencialidades e fragilidades**

A elaboração do currículo local obedece a certas etapas a saberem *a)* preparação do processo de recolha de informação; *b)* recolha de informação na comunidade; *c)* sistematização da informação; *d)* consenso entre a escola-comunidade; *e)* articulação dos conteúdos locais com os dos programas de ensino; *f)* planificação analítica e *g)* plano de lição e abordagem de conteúdos na sala de aula (INDE, 2003).

Segundo Basílio (2006), após a articulação dessas etapas, o processo é coordenado pela Direção da Escola e pelo Conselho de pais-encarregados de educação a quem cabe a planificação das atividades que culminam com a elaboração do Programa do Currículo Local para a escola. Estas ações incluem a realização de encontros com as comunidades para a recolha de informação que deverá ser sistematizada pelos professores obtendo assim os conteúdos do Currículo Local (CL) a serem lecionados na escola.

Precisamente nesta fase, cabe aos professores enquadrarem os conteúdos nas diferentes classes e disciplinas de forma lógica e coerente, tendo em conta o nível dos alunos a serem assistidos. Isto significa que, o professor constitui pedra basilar na construção do CL, porque participa na elaboração do questionário de recolha de informação relevante, sistematiza e dosifica para que chegue ao aluno de melhor maneira.

Após a elaboração do Programa do Currículo Local para a escola, segue-se a fase de integração nos programas de cada disciplina, que é feita de duas formas: a) aprofundamento de conteúdos previstos no Programa e b) inserção de novos conteúdos de interesse local, no Programa de ensino. Em caso de existência de conteúdos de interesse local que o professor não domine, em coordenação com a Direcção Pedagógica e Conselho de pais-encarregado de educação da escola, poderá solicitar a colaboração de membros da comunidade.

No que se refere a sistematização dos saberes relacionados com os locais de interesse histórico, conforme os depoimentos do Director Pedagógico da escola, Bernardo Alberto Gove, os professores de Ciências Sociais enfrentam vários problemas, desde a recolha dos conteúdos por causa da frágil formação psicopedagógica<sup>3</sup> e pela fraca colaboração da comunidade, que demonstra total desconhecimento do contexto histórico da edificação do pórtico de escravos, por exemplo.

O desconhecimento por parte da comunidade local do contexto histórico da edificação do pórtico de escravos junto ao cais de Inhambane, relacionado com o grau psicopedagógico dos professores de Ciências Sociais da escola em análise, influência com que a didactização do tráfico negreiro a partir dos portos de Inhambane seja problemática no PEA do Currículo local através da Disciplina de Ciências Sociais.

As dificuldades de acesso de conhecimentos básicos sobre o pórtico de escravos por parte dos professores e da comunidade local, faz com que a escola trate superficialmente o estudo da escravatura através do porto de Inhambane na estrutura dos conteúdos que são ministrados no âmbito do currículo local, pois como defendem Ibraimo e Cabral (2015), a inclusão de certo conteúdo local nas unidades temáticas de cada disciplina através do aprofundamento de conteúdo do currículo oficial nacional, explorando informação adicional que se reveste de interesse para o desenvolvimento da comunidade, parte da existência de intervenientes que forneçam informações a serem validadas pela escola para fins didácticos.

Como afirma Castiano (2005), o processo de introdução e sistematização dos conteúdos ou saberes locais nas escolas e mesmo nas ZIP's tem-se deparado com certas dificuldades, as quais relacionam-se com o fato de muitos professores, apesar de capacitações, queixarem-se de dificuldades na recolha de conteúdos locais das

---

<sup>3</sup> O processo de formação de professores primários em Moçambique apresenta multiplicidade de dilemas, dentre os quais: fraca qualidade de ensino; baixo nível de formação do professor; existência de professores não vocacionados e menos qualificados para a formação MAZULA (2018).

comunidades. Apesar disso, a escola enquanto instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos e todos os saberes práticos do cotidiano deve se aproximar aos grupos sociais que convivem e produzem os saberes. Deve, igualmente, poder reconhecer os valores de cada saber e legitimar os conhecimentos e saberes para a aprendizagem do aluno.

Em Moçambique, as políticas de educação e as orientações são definidas a nível central, operacionalizadas a nível provincial, implementadas e readaptadas a nível do distrito e da escola. Basílio (2006), assegura que apesar da intenção do governo de descentralizar os serviços de educação, o currículo prescrito continua uniforme em todo o país e pouco se readapta em termos de programas ou conteúdos, evidenciando a existência de um forte e manifesta dependência das políticas curriculares centralizadas. Assim, se o currículo prescrito é legitimado pelo governo central, através do Ministério da Educação, o local foi sempre discordante.

### **A génese do tráfico negreiro em Moçambique**

Na região de Moçambique o tráfico sistemático de escravizados com fins comerciais fixa-se na década de 1730. Essa incorporação tardia no contexto de tráfico negreiro deveu-se, a maior lucratividade do comércio de marfim, com a Ásia, em particular a Índia. Não obstante, quando se tornou rentável, durante o século XVIII, parte do comércio negreiro nos portos moçambicanos seguia para as Ilhas francesas do Índico e Brasil (Capela, Medeiros, 1989, p. 76).

O tráfico negreiro na colónia portuguesa considerava-se ilegal pela coroa portuguesa, mas reproduziu-se através da conivência e participação dos capitais e comissários em Moçambique. Estima-se que entre os séculos XVIII-XIX, saíram das costas de Moçambique para as Ilhas do Índico, cerca de 500.000 escravizados. Entre os intervenientes do tráfico, a par dos portugueses, destacam-se comerciantes árabes aliados aos chefes locais (Capela, Medeiros, 1989, p. 81).

Segundo Zonta (2011, p. 32), a proibição de comercializar com nações estrangeiras foi letra morta para os funcionários da coroa portuguesa, como puderam verificar os franceses, que em 1730, eram assíduos frequentadores dos portos de Inhambane. Os portugueses justificavam o comércio pela necessidade de acesso aos produtos de consumo fornecidos pelos comerciantes de origem francesa, importantes para a acumulação primitiva de capital.

Para Capela (2010, p. 56), as leis promulgadas, com intuito de acabar definitivamente com o tráfico não surtiram efeito, visto que os resultados foram irrisórios. A título de exemplo, em 1854, um Decreto obrigava o registro de todos

escravizados em Moçambique, devendo serem libertos os assumidos pelos senhores, contudo quase ninguém cumpriu com a orientação.<sup>4</sup>

Em dezembro de 1836, Sá de Bandeira declarou o fim do tráfico de escravizados nas possessões portuguesas, mas devido à redução do número de escravizados na Costa do Atlântico, o Índico continuou palco do comércio, cujo maior destino mantinha-se o continente americano, com destaque para o Brasil e Cuba (Capela e Medeiros, 1989).

Na primeira metade do século XIX, apesar das restrições impostas, o número de escravizados de Moçambique aumentou chegando a 160.000, utilizando os portos acessíveis às embarcações de origem asiática, como Pangaios. Com a abolição do tráfico de escravizados, em 1836-1842, pelo menos em termos oficiais, Moçambique perdeu a sua valiosa fonte de receita (Zonta, 2011).

Na verdade, o porto através do qual embarcavam os escravizados capturados no extremo Sul de Moçambique, localiza-se na Cidade de Inhambane, no Bairro 3, próximo a Ponte-cais que liga a Cidade capital de Inhambane à cidade económica da Maxixe. O edifício abaixo, construído em 1922, integra parte dos monumentos históricos associados ao tráfico negreiro na Província de Inhambane.

**Imagem 1.** Edifício de concentração dos escravizados no Porto de Inhambane



**Fonte:** Fotografia do arquivo dos autores, 2024

Durante a pesquisa de campo foi possível recolhermos relatos que avançam a existência de portos satélites que permitiam a cabotagem no tráfico negreiro na região, cujo maior exemplo foi do Porto de Linga-Linga no Distrito de Morrumbene. Destes portos de Inhambane, “(...) em 1844, Francisco Félix de Sousa – de nacionalidade brasileira –, transportou aproximadamente 1.000 escravizados” (Zamparoni, 2012, p. 30).

---

<sup>4</sup> Em 1854, Portugal promulgou o Decreto 12/54 de 12 de novembro através do qual o governo colonial português regulamentava a prática da escravidão nas colónias portuguesas, incluindo Moçambique.

## **A “didactização” do tráfico negreiro a partir dos portos de Inhambane**

Com as entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo, ficou evidente através do relato de Félix Idrisse Magudo (9/11/2024), que na Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, a integração dos Saberes locais relativos aos locais de interesse histórico no currículo do Ensino Básico faz-se mediante a Disciplina de Ciências Sociais, suportada pelo Manual do Currículo local, que prevêem “o *ensino dos lugares de interesse histórico*”. Porém, constatou-se que o tráfico negreiro não é explorado na escola, como testemunhou-se pela ausência de Visitas de estudo.

Para Laita (2013, p. 87), o processo de selecção dos saberes locais no Ensino Básico tratou-se de idealização frustrada na maior parte das escolas, devido a seguintes metodologias aplicadas na selecção dos conteúdos: falta de envolvimento de professores; falta de consulta comunitária sobre a recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição.

A leccionação dos saberes locais segue dois métodos sugeridos no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), um que diz respeito ao aprofundamento e o outro à extensão. Através do primeiro método, os professores alargam os conteúdos definidos centralmente, incorporando saberes locais em forma de exemplo para facilitar a aprendizagem. O segundo, consiste em realizar Visitas de estudo organizadas pela escola aos locais de interesse históricos para recolha de conteúdos a serem integrados em diferentes disciplinas.

Aniceto Zacarias Vilanculos (10/11/2024), testemunhou-nos que devido a ausência de sistematização dos saberes locais vinculados ao tráfico negreiro, a sua transmissão nas escolas da Cidade de Inhambane ocorre de forma espontânea em eventos significativos ligados às datas comemorativas provinciais e/ou feriados nacionais. A estratégia tem sido de tentar disseminar os saberes locais, através da oralidade.

No geral, a leccionação do tráfico negreiro através da Disciplina de Ciências Sociais no Ensino Básico pode ser feita, tanto em aprofundamento, como em extensão, mas o recurso à extensão facilita a articulação integrada e interdisciplinar do tema. Pelo que, o recurso à Visita de estudo ao Porto de Inhambane permitiria com que os alunos entrassem em contacto com os saberes locais, no caso a História do tráfico negreiro a partir da memória da comunidade.

Carlos Armindo Nhari (23/10/2024), defendeu em entrevista que embora o PCEB recomende a leccionação dos saberes locais, tanto em profundidade como em extensão, na Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, os professores de Ciências Sociais praticam a metodologia de aprofundamento. Esta opção metodológica justifica-se pela falta de iniciativas para desenvolver a integração por extensão do tráfico negreiro. Limitam-se a tratar a temática em feriados ligados aos locais de interesse históricos organizados pelos Serviços Distritais de Educação.

Quanto ao método de aprofundamento, sua exequibilidade depende de tema e criatividade do professor na organização das aulas, procurando articulá-las com os conteúdos programados, o que faz com que o tráfico negreiro seja explorado somente através de exemplos. Por sua vez, o método de extensão, parte da consulta do Programa de Ensino de Ciências Sociais para observar se em alguma Unidade Didáctica prevê conteúdo sobre o tráfico negreiro.

Como forma de dinamizar a integração na sala de aula do tráfico negreiro por extensão, os professores podem abordar temáticas relacionadas com a localização temporal da escravatura em Moçambique no geral e em particular, Inhambane. Os alunos devem ser capazes de: conhecer os efetivos de escravizados saídos dos portos de Inhambane; conhecer as entidades envolvidas no tráfico em Inhambane e por fim analisar os impactos do tráfico negreiro em Inhambane (INDE, 2004, p. 32). Deste modo, os alunos ao debaterem sobre o tráfico negreiro poderiam construir e desenvolver a cidadania.

Para Sacristán (2000, p. 77), a integração dos saberes locais pode ser individual ou grupal. A primeira, corresponde ao aprofundamento e, a segunda à extensão. Na primeira, o tráfico pode ser tratado por único professor, enquanto sujeito que distribui e trabalha conteúdos com alunos, realizando programação e experiências que englobam vários aspetos. E, na segunda, o tema é dinamizado pela comunhão de ideias, em que através de Visitas de estudos ao Porto de Inhambane, professor-alunos podem produzir cartazes e desenhos ilustrativos do tráfico negreiro.

Com as entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo, ficou evidente através do relato do Bernardo Alberto Gove (31/10/2024), que:

(...) no âmbito da leccionação dos Saberes locais, a escola tem pautado pelo ensino da tradição cultural, evidenciando o desenvolvimento do espírito patriótico. Através da escola o Governo Provincial tem distinguido nacionalistas que se destacaram na Luta de Libertação Nacional.

A partir da entrevista foi possível constatar que, na Escola Básica 7 de abril da Cidade de Inhambane, a integração das temáticas sobre o tráfico negreiro como saberes locais através da Disciplina de Ciências Sociais, apresenta-se deficiente. Esta realidade contribui para o crescente desfasamento entre as orientações ministeriais e a prática docente na sala de aula. Trata-se de um problema pedagógico que pode ser analisado na perspectiva de formação e desenvolvimento de identidade patriótica dos alunos, pois para Toledo (2010), a História local:

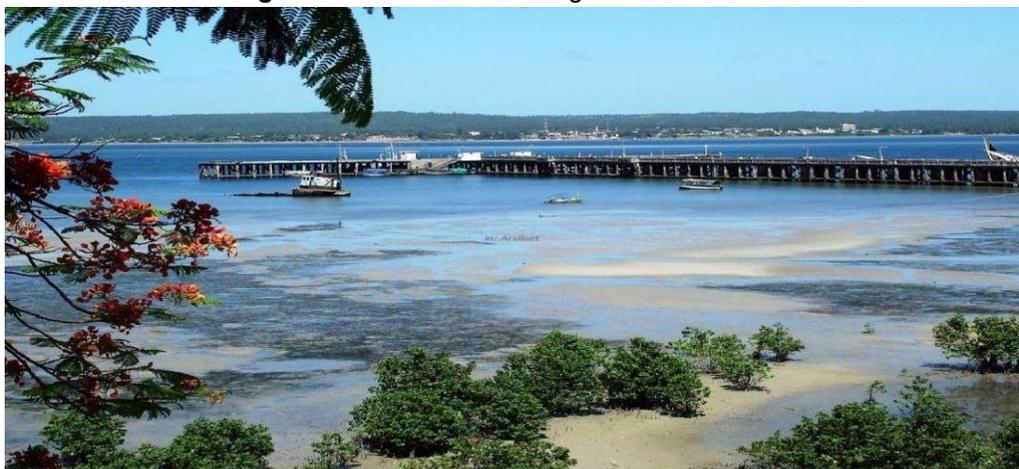
Contribui para a formação de identidade através, quer de construção de processos interpretativos sobre diferentes formas, quer de como os atores sociais se constituem. [...] interessa-se pelo modo de vida colectivos e individuais dos sujeitos/grupos sociais situados em espaços colectivamente construídos e representados na contemporaneidade (p. 142).

De facto, o ensino dos saberes locais através da Disciplina de Ciências Sociais aproxima os alunos aos conteúdos estudados, atribuindo valor científico às informações comunitárias. Esta realidade pedagógica tende a quebrar os tradicionais currículos genéricos e monoculturais, que condicionam aos alunos a compreensão do local ao privilegiar o universal, que na verdade trata-se da cultura ocidental.

Com a introdução do tema sobre o tráfico negreiro nos estudos curriculares local, abre-se espaço para o conhecimento das formas de relacionamento entre a população de Inhambane com a administração colonial, por um lado e por outro, permitem aos alunos o contacto com os locais de interesse históricos da Cidade de Inhambane. Esta realidade pedagógica possibilita aos alunos compreenderem o contexto de surgimento do tráfico negreiro; desenvolvimento; consequência e seu significado histórico atual.

Portanto, metodologicamente, esses objetivos pedagógicos podem ser alcançados através de métodos criativos, que para Proença (1989, p. 51) “(...) *possibilitam o desenvolvimento de capacidades partindo do contacto real com o objeto histórico.*” No caso particular da Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane, o contacto deve ser realizado recorrendo à Visita de estudo aos locais de interesse históricos, principalmente ao Porto de Inhambane, que a seguir apresentamos iconograficamente:

**Imagem 2.** Porto de tráfico negreiro em Inhambane



**Fonte:** Fotografia do arquivo dos autores, 2025.

Como ficou evidente na análise anterior, a escola em análise hipotecou a programação e realização das Visitas de estudos para Serviços Distritais de Educação que passaram a planificar e executar as visitas em datas históricas e comemorativas, quer provinciais, quer nacionais. Ao que, a integração do tráfico negreiro nos saberes locais na escola tornou-se superficial ou mesmo da iniciativa da Direção da escola em contacto com os Serviços Distritais de Educação.

## **O pórtico de escravos de Inhambane no desenvolvimento da cidadania dos alunos**

O currículo tem sempre a face oculta e isso vale bastante para uma educação virada para a construção da cidadania. Tomando o facto de que o fim da escola não seja apenas a preparação para a vida adulta, mas sim um ambiente que proporciona a vida real, vivida e experimentada, pelos seus atores, vale a pena recordar a importância de construção e desenvolvimento do currículo atentando nos quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos e a conviver com os outros.

Como uma aposta no incremento de uma educação que responde aos objectivos da cidadania dos alunos, o currículo pode permitir evitar aquilo que tem sido a prática de ensino instrumental que desenvolve competências vistas apenas numa perspectiva tecnológica. Em contrapartida, é preciso apostar, como observa Libânio (1994), em:

(...) ensino centrado na realidade social, em que o professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconómico e cultural da comunidade local, com os seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva a esses problemas e realidades (p. 69).

O ensino conducente à formação da cidadania depende bastante do modelo de abordagem dos conteúdos, para que estes estimulem e desenvolvam a reflexão e analisem problemas vividos pelos sujeitos, com objetivo de desenvolver maior sensibilidade em relação aos fenómenos estudados e consequente consciencialização metacognitiva, passando os alunos a ter a oportunidade de superar a compreensão superficial dos fenómenos, alcançando a perspectiva de resolução de problemas.

O estudo dos saberes locais e mais precisamente os saberes históricos faz com que o aluno adquira conhecimentos sobre o passado da sua comunidade, abrindo espaço para sua activa participação na História comunitária, pois a educação para a cidadania começa na escola, na sala de aula, a partir dos currículos escolares. Importa referir, igualmente, o papel das outras instituições sociais ou agentes socializadores neste processo de formação da cidadania.

Através do estudo dos locais de interesse histórico, o aluno ganha conhecimentos históricos relacionados com a inserção da comunidade local na História Geral, evidenciando o papel do porto de escravizados de Inhambane, o que de certa forma desenvolve a consciência da memória histórica.

A introdução do currículo local através do Plano curricular do Ensino Básico demonstra o interesse para a construção da cidadania efectiva. Mas, na realidade moçambicana, a formação de professores para a leccionação dos respectivos

conteúdos, é problemática aliado à prática de tendências pedagógicas amarradas especificamente ao currículo oficial.

O estudo da memória do tráfico negreiro em Moçambique, através do currículo local contribui para o desenvolvimento da cidadania, visto que a temática permite desenvolver nos alunos elementos para a consolidação do espírito de cidadania, tal como pode se constatar, a seguir:

- ✓ Desenvolvimento da consciência histórica, pois compreender a História da escravidão ajuda os alunos a perceberem as injustiças do passado, promovendo uma compreensão mais profunda do contexto histórico em que os alunos vivem;
- ✓ Desenvolve a empatia, visto que ao aprender sobre as vidas e experiências dos escravizados, os alunos podem desenvolver empatia em relação ao sofrimento alheio. Essa empatia é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária;
- ✓ Desenvolve a reflexão crítica, uma vez que o estudo da escravidão incentiva os alunos a pensarem criticamente sobre questões como racismo, discriminação e desigualdades sociais, abrindo espaço para questionar as estruturas sociais que perpetuam essas questões;
- ✓ Desenvolve a valorização da diversidade, na medida em que conhecer a História da escravidão e suas consequências ajuda os alunos a valorizarem a diversidade cultural e étnica. Isso pode contribuir para uma atitude mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças;
- ✓ Desenvolve uma cidadania ativa, visto que através do conhecimento das injustiças históricas pode motivar os alunos a se tornarem cidadãos ativos, defendendo a justiça social e os Direitos Humanos. Os alunos podem se sentir inspirados a lutar contra a discriminação e promovendo a igualdade nas suas comunidades;
- ✓ Desperta o respeito pelos Direitos Humanos, uma vez que a escravidão está intrinsecamente ligada à discussão sobre Direitos Humanos, levando os alunos a entenderem melhor seus direitos e a importância de defendê-los;
- ✓ O aluno faz a conexão com problemas contemporâneos, identificando semelhanças entre a escravidão histórica e questões sociais contemporâneas, como a imigração, exploração laboral, racismo, tráfico de pessoas, podendo ajudar sua comunidade a entender a relevância desse tema na atualidade;
- ✓ Por fim, o estudo da escravidão desenvolve habilidades de pesquisa e argumentação, pois envolve pesquisa, análise de fontes, debate e escrita, habilidades que são essenciais para uma cidadania informada e engajada.

Em suma, o estudo da escravatura não apenas enriquece o conhecimento histórico dos alunos, mas também os prepara para serem cidadãos conscientes, críticos, ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O estudo do pátio de escravos de Inhambane é significativo para a comunidade local por várias razões que vão além da simples compreensão histórica. Desenvolve a conscientização histórica dos alunos, na medida em que o pátio de escravos simboliza capítulo problemático da História da escravatura em Moçambique, por isso estudar esta temática ajuda a comunidade a reconhecer as injustiças do passado, promovendo uma reflexão sobre a História.

Estudar esta temática para além de despertar a preservação e valorização cultural, pode ajudar na reconstrução da identidade cultural e transmissão da herança às próximas gerações, promovendo o diálogo comunitário, sobre temas como racismo, desigualdade e Direitos Humanos. Isso pode ajudar a construir uma compreensão mútua e promover a coesão social, por isso a sensibilização para o estudo do pátio deve incidir sobre o currículo escolar, permitindo que jovens aprendam sobre sua História e suas implicações sociais.

### **Considerações finais**

A Escola Primária 7 de Abril da Cidade de Inhambane que funciona nas instalações da antiga Escola Feminina Carvalho de Araújo, construída por mão-de-obra escravizada, localiza-se nas proximidades do Porto de Inhambane, igualmente conhecido como Porto de escravos. Quer o seu histórico de construção, quer a sua localização não tem sido capitalizada pelos professores na identificação dos saberes locais para a sua incorporação no currículo local.

O lugar do ensino dos saberes locais no processo de formação da identidade dos alunos e a sua recomendação pelo Plano Curricular do Ensino Básico, permite com que a temática sobre o tráfico negreiro em Inhambane, pudesse ser didatizada nas escolas da província e em particular a na Escola Primária 7 de abril da Cidade de Inhambane. Não obstante estas percepções resultantes de pesquisas bibliográficas e observações directas participativas obtidas no estudo de campo, o trabalho permitiu-nos concluir que os professores não incorporam o Porto de Inhambane nas suas aulas sobre o tráfico negreiro na província.

Assim, consideramos urgente a sensibilização dos professores e pais-encarregado de educação sobre as orientações curriculares referentes ao ensino dos saberes locais nas escolas. A partir da relação escola-comunidade percebemos com a pesquisa que, a metodologia viável para incorporar o Porto de Inhambane nas aulas de Ciências Sociais sobre o “*Tráfico negreiro*” é Visita de estudo, visto que junto ao Porto-cais de Inhambane existe o edifício – em ruína –, que serviu como local de concentração, abastecimento e embarque dos escravizados para diferentes destinos, com destaque para as Ilhas francesas do Índico; Brasil e Cuba.

## Referências

- BASÍLIO, G. O currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 2, n. 5, p. p.79– 97, 2012.
- BASÍLIO, G. **Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação/ Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- BLYDEN, E. Liberia as She Is. **African Repository**, v. 33, n. 11, 1857. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hwrchv&view=1up&seq=336>. Acesso em 20 de setembro de 2024.
- BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto, Portugal: Didáctica, 2004.
- CAPELA, J. **Moçambique pela sua História**. Porto: Centro de Estudos Africanos, 2010.
- CAPELA, J.; MEDEIROS, E. **O tráfico de escravos de Moçambique para as ilhas do Índico, 1720-1902**. Maputo: Núcleo Editorial da Universidade Eduardo Mondlane, 1989.
- CASTIANO, J. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- FLORES, M. A.; FLORES, M. (1998). “O professor agente de inovação curricular.” In: PACHECO, J. A.; PERASKEVA, J. M.; SILVA, A. M. (Orgs.). **Reflexão e inovação curricular**. Braga: IEP/Universidade do Minho, 1998.
- IBRAIMO, M. N.; CABRAL, I. Currículo Local: entre a retórica do prescrito e a realidade concreta. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO, 2015, Porto. **Atas do I Seminário Internacional**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/d664812a-8447-4d39-a530-09ab3c0470d2>. Acesso em: 10 de outubro de 2024.
- INDE. **O Currículo Local no Ensino Básico (Síntese do documento “Estratégias de Implementação do CL”)**. Maputo: INDE, 2003.
- INDE. **Integração do conhecimento local no Currículo do Ensino Básico: Pesquisa educacional sobre conhecimento Local/Indígena e Educação**. Maputo: INDE, 2004.
- INDE-MINED. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE, 2007.
- LAITA, A. V. A fraca sistematização dos conteúdos do currículo local no Ensino Básico em Moçambique. **WebArtigos**, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-fraca-sistematizacao-dos-conteudos-do-curriculo-local-no-ensino-basico-em-mocambique/103831>. Acesso em: 15 de março de 2024.
- LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Didáctica**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.
- MACAMO, E. S. **A leitura sociológica: Um manual introdutório**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

MACAMO, S. L. **Inventário nacional de monumentos, conjuntos e sítios**. Maputo: Direcção Nacional do Património Cultural, 2003.

MANGUE, F. F. **Factores da fraca abordagem dos conteúdos do currículo local na E.P 1º e 2º Graus de Devesa, Província de Inhambane**. Maputo: UEM, 2019.

PACHECO, J. A. B. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PILETTI, C. **Didáctica Geral**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SACRISTÁN, G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TOLEDO, M. A. L. T. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história**. Brasília: UNB, 2010.

ZAMPARONI, V. **De escravo a cozinheiro: Colonialismo e racismo em Moçambique**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

ZONTA, D. **Moçambique e o comércio internacional das oleaginosas (1855-1890)**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em História da África) - Departamento de História, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

## Entrevistas

Aniceto Zacarias Vilanculos. Docente na Escola Básica 7 de abril da Cidade de Inhambane. Nasceu na Província de Inhambane, em 20/11/1990, entrevista realizada na escola, em 10/11/2024.

Bernardo Alberto Gove. Director-Adjunto na Escola Básica 7 de abril da Cidade de Inhambane. Nasceu na Província de Inhambane, em 21/04/1986, entrevista realizada na escola, em 31/10/2024.

Carlos Armindo Nhari. Funcionário nos Serviços Distritais de Educação da Cidade de Inhambane. Nasceu na Província de Inhambane, em 30/10/1984, entrevista realizada na sua residência no Bairro de Muelé, em 23/10/2024.

Félix Idrisse Magudo. Docente na Escola Básica 7 de abril da Cidade de Inhambane. Nasceu na Província de Inhambane, em 17/07/1991, entrevista realizada na sua residência na Maxixe, em 9/11/2024.