



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ANDRÉ VICTORINO MINDOSO

**A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA NAÇÃO NOS LIVROS ESCOLARES NO
MOÇAMBIQUE PÓS-COLONIAL (1975-1990)**

FORTALEZA

2012

ANDRÉ VICTORINO MINDOSO

**A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA NAÇÃO NOS LIVROS ESCOLARES NO
MOÇAMBIQUE PÓS-COLONIAL (1975-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Linha de pesquisa: Pensamento Social, Imaginário e Religião.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Borges Leão.

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M616c Mindoso, André Victorino.
A construção simbólica da nação nos livros escolares no Moçambique pós-colonial (1975-1990) /
André Victorino Mindoso. – 2012.
136 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento
de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Sociologia.
Orientação: Profa. Dra. Andréa Borges Leão.
- 1.Moçambique – Condições políticas – Livros didáticos – 1975-1990. 2.Moçambique – Condições
sociais – Livros didáticos – 1975-1990. 3.Moçambique – Política e governo – 1975-1990.4.FRELIMO.
I. Título.

ANDRÉ VICTORINO MINDOSO

A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA NAÇÃO NOS LIVROS ESCOLARES NO
MOÇAMBIQUE PÓS-COLONIAL (1975-1990)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Aprovada em ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andréa Borges Leão, Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Danyelle Nilin Gonçalves
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Josênio Camelo Parente
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Carlos Subuhana
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

*Este trabalho é dedicado a vocês,
minha família de sangue e alma: Vitorino, Francisca,
Manuel, Manguissa, Alberto e Virgínia.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas ou instituições que direta ou indiretamente fizeram com que a realização deste trabalho fosse possível constitui um momento privilegiado para mostrar que o trabalho científico, e este em especial, é acima de tudo uma produção coletiva; que não existe um autor autônomo, separado de suas vivências socialmente condicionadas. Dadas as limitações de memória, porém, não me será possível mencionar todas as pessoas (individuais ou coletivas) que contribuíram para que este trabalho fosse possível. Apesar disso, não poderia deixar de mencionar aquelas que de uma forma mais direta estiveram presentes na feição do trabalho.

De entre essas pessoas, a professora Andréa Borges Leão (UFC), orientadora do trabalho, sem dúvidas ocupa um lugar de destaque. Ela esteve sempre presente desde a sua fase embrionária até ao momento em que escrevi o seu último parágrafo. Apesar de presente, ela deu-me liberdade para que desenvolvesse o trabalho da forma que me sentisse a vontade, dando apenas sugestões e comentários que chamava a atenção à disciplina metodológica, teórica e coerência da argumentação. Agradeço acima de tudo a atenção que deu ao trabalho, cumprindo sempre com o cronograma das reuniões de orientação.

Sem os livros escolares, esta pesquisa não teria tomado o seu rumo atual. Por isso, gostaria de agradecer aos meus irmãos, Manuel e Alberto, que a meu pedido deixaram de lado suas agendas pessoais para se dedicarem à localização dos livros por mim solicitados na Biblioteca do Ministério da Educação, em Maputo, e seu posterior envio.

Endereço os meus agradecimentos, aos professores Jawdat Abu-El-Haj (UFC) e Josénio Parente (UECE) por terem participado na minha banca de Exame de Qualificação. Suas observações durante a sessão foram de extrema importância, pois possibilitaram que repensasse melhor o projeto de pesquisa e desse a ele um grau de complexidade ainda maior, dada a sugestão de leituras que me fizeram. Assim como a estes, gostaria de agradecer ao professor Carlos Subuhana (UNILAB), que, apesar de não ter participado da banca do Exame de Qualificação,

seus comentários sobre o trabalho foram importantes pois chamaram à atenção algumas zonas de penumbra que existiam nele.

Gostaria de agradecer igualmente à professora Tereza Cruz e Silva, que tendo nos conhecido pessoalmente no Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado em 2010 na cidade de Salvador, ofereceu-se a ler o meu trabalho e deixar suas opiniões acerca dele. Devo dizer que suas observações me deram mais segurança na minha argumentação e sugeriram novos pontos a serem explorados em futuras pesquisas.

Não podia deixar de agradecer a alguns colegas com quem dividi os bons e maus momentos da nossa curta vida acadêmica, momentos esses recheados de algumas discussões sobre os nossos projetos de pesquisa e da academia em geral, que de uma forma consciente ou inconsciente contribuíram para que este trabalho caminhasse a seu estágio atual. Desses colegas, entre outros, destaco o Ercílio Langa e Edgar Braga Neto.

Sem um aparato institucional, equipado com acervo de livros e salas de leitura, dificilmente encontraria um local ideal para desenvolver os meus estudos. É por isso que nesta sequência de agradecimentos não deixo de mencionar a Biblioteca das Humanidades, a sala de leitura Tereza Haguette e a Biblioteca Municipal Dolor Barreira por terem disponibilizado seus espaços.

Finalmente, e não menos importante, gostaria de agradecer ao CNPQ, afinal de contas foi ele que me providenciou os recursos financeiros indispensáveis para a realização deste estudo.

RESUMO

A presente Dissertação se propõe a analisar o processo de construção da nação moçambicana no período pós-colonial (1975-1990) tendo como material empírico os livros escolares produzidos e difundidos nesse período. Trata-se concretamente de uma análise de conteúdo dos livros de leitura dos primeiros anos de escolaridade do ensino primário de gestão pública, nomeadamente os da 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes. Afastando-se das concepções essencialistas, o estudo encara o conceito de nação como sendo uma comunidade política e simbolicamente imaginada de pessoas que, independentemente de suas características empíricas, estabelecem laços de solidariedade entre si, suportados por um passado rico de experiências, o que lhes torna um grupo peculiar, mas que acima de tudo tem vontade - cultivada por uma elite - de continuar vivendo conjuntamente, num espaço geograficamente delimitado e que se pretende soberano. Nesta senda, os seus resultados sugerem que no Moçambique pós-colonial verificou-se um processo simbólico de construção da nação que procurava a todo o custo distanciar-se do imaginário social que dominou o período colonial e as vivências do meio tradicional. Tal foi feito pela elite dirigente encabeçada pelo ex-movimento militar de descolonização, a FRELIMO; que, fazendo uso do monopólio que detinha sobre o processo de produção e difusão dos conteúdos educativos, como os livros escolares, teve a possibilidade de usá-los como difusores de suas visões de mundo. A partir deles, a FRELIMO procurou legitimar-se como “digno” guia do povo através da estratégia de universalização de suas experiências e auto-imagens para toda a população, como se ela e o povo em geral fossem a mesma “unidade”. Nessa estratégia discursiva, as vivências da luta de descolonização foram capitalizadas como sendo o ponto de referência “mítico”, onde são destacados atitudes e comportamentos considerados “ideais”, a partir dos quais a nova geração de moçambicanos se devia inspirar. Ao mesmo tempo, a FRELIMO chamou para si a prerrogativa de definir simbolicamente àquilo que em sua visão devia caracterizar os moçambicanos, nomeadamente que cultivassem o *habitus* trabalhador, o sentimento guerreiro, a exaltação da vida em coletividade bem como uma grande predisposição para a disciplina e obediência.

Palavras-chave: Moçambique. Nação. Pós-Colonial. FRELIMO. Livro escolar.

ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing the Mozambican Nation's construction process during the post-colonial period (1975-1990) by investigating, as its empirical source, school books produced and divulged at the time. It is, therefore, in a very direct way, an analysis of school books used in the first grades of public primary schools, namely, 2nd, 3rd, 4th, 5th and 6th grades. Keeping a distance from essentialist conceptions, the investigation tackles the concept of nation as a symbolically-devised political community involving people that independently from empirical characteristics establish solidarity-based ties among themselves, supported by a past rich of experiences which will weld them as a unique group that will step beyond anything to express its will – cultivated by an elite – of going on living together in a geographically-established supposedly-free space. Following this trail, the upshot suggests that during pre-colonial time the Mozambican state reveals a symbolic process of erection of a nation that was trying with all its strength to keep itself apart from a fanciful socially-inclined body of ideas that dominated colonial life in its traditional ways. That road was taken by the dominating elite headed by the former military decolonization movement, the FRELIMO which, by using the monopoly that it held over the process of production and divulging of educational contents, such as school books, had the opportunity to use them as disseminating agents of its ideas and apprehension of the world. With the books, FRELIMO tried to legitimate itself as a “dignified” leader of the people by means of a strategy bound on a universal approach to its experiences and auto-images directed to all, as if FRELIMO and the people was the same “unit”. Following that discursive trail, daily actions of decolonization struggles were seen as “mythical” reference instances that by attitudes and behavior should be considered an “ideal pattern” that should inspire the new generation of Mozambicans. At the same time, FRELIMO claimed to itself the privilege of symbolically defining what in its interpretation should characterize the Mozambicans, namely, that they cultivated the worker's *habitus*, the warrior's disposition, exaltation of collective life and a great disposition for discipline and obedience.

Keywords: Mozambique. Nation. Post-Colonial. FRELIMO. School Books.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
O problema da pesquisa	14
Metodologia	19
Objetivos do estudo.....	22
A estrutura da Dissertação.....	23
1. O CONCEITO DE NAÇÃO E SEUS DERIVATIVOS.....	25
1.1. Em busca de uma definição de Nação	25
1.2. A nação enquanto forma simbólica	33
1.3. O <i>habitus</i> nacional.....	37
1.4. Moçambique, uma nação pós-colonial?	39
1.5. Em outras palavras	44
2. A MONOPOLIZAÇÃO DOS CONTROLES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO <i>HABITUS</i> NACIONAL	46
2.1. A teoria do Processo Civilizador	46
2.2. O ensino enquanto instância de socialização.....	52
2.3. O ensino moçambicano, sua estrutura e funcionamento.....	55
2.4. Os livros escolares	60
2.5. O perfil dos livros de leitura moçambicanos.....	62
2.6. Em outras palavras	68
3. OS CONSTRUTORES DA NAÇÃO MOÇAMBICANA	69
3.1. O perfil social da <i>intelligentsia</i> da FRELIMO.....	70
3.2. O processo de universalização e autolegitimação da elite dirigente.....	77
3.3. Em busca da solidariedade nacional.....	83
3.4. As referências sociais ou “míticas” da jovem nação moçambicana.....	88
3.5. Em outras palavras	98

4. O “HOMEM NOVO” EM FORMAÇÃO.....	100
4.1. O <i>habitus</i> trabalhador	100
4.2. Os “inimigos” do trabalho	107
4.3. A capitalização do sentimento guerreiro.....	110
4.4. A mortificação do indivíduo e a exaltação da coletividade	117
4.5. Rumo a uma “sociedade da obediência”	122
4.6. Em outras palavras	125
CONCLUSÃO: “Somos um só povo, uma só nação”?	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

INTRODUÇÃO

Este texto é o culminar de uma investigação sobre o processo de construção da nação no livro escolar em Moçambique, no período que se seguiu imediatamente à proclamação da independência nacional. Trata-se do período que vai de 1975 a 1990, altura em que se procurava reimaginar a sociedade moçambicana que saíra de longos anos de dominação colonial.

Fazendo uma análise exploratória da problemática da nação moçambicana, notamos que os estudos nessa área encontram-se numa fase embrionária. Efetivamente, eles passam a ser desenvolvidos de uma forma mais acentuada na década de 1990 estendendo-se até à atualidade¹. Dentre esses estudos podemos destacar: o trabalho do historiador francês Michel Cahen (1993), do filósofo Severino Ngoenha (1998); da historiadora social Tereza Cruz e Silva (1998), do sociólogo Carlos Serra (1997), do antropólogo José Cabaço (2007), além de uma coletânea de artigos coordenados por Peter Fry (2001) de onde achamos significativo o trabalho de Cristiano Matsinhe. Estes autores lançaram-se na tentativa pioneira, ao menos no nível das Ciências Sociais, - findo o período hegemônico da FRELIMO², 1975-90 - de compreender o processo de construção da nação moçambicana.

Cada um dos autores acima mencionados problematiza a questão da nação moçambicana segundo um enfoque específico. Cahen (1993), por exemplo, defende que Moçambique é um país sem nação. O argumento por ele usado é que não havia em Moçambique uma língua que se pudesse considerar efetivamente de comunicação nacional, dado o fato de existir uma pluralidade de grupos linguísticos; outrossim defende que não existia uma consciência de pertença nacional entre os moçambicanos, em virtude da existência de vários grupos étnicos no país, os quais se desconheciam mutuamente. Dentre os vários argumentos que o autor usa, estes já são suficientes para mostrar que Cahen tem uma concepção essencialista de

¹ É importante notar que tais estudos na verdade já haviam sido iniciados na década de 70 e 80 por pessoas ou instituições como o Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade Eduardo Mondlane, mas que, visavam acima de tudo “definir” o Moçambique emergente e não necessariamente problematizar tal definição.

² Frente de Libertação de Moçambique, conforme veremos posteriormente, foi o movimento político-militar que conduziu a Luta Armada pela descolonização de Moçambique, de 1964 a 1974 e que assumiu, a partir da proclamação de independência nacional (1975) o controle político da jovem nação.

nação, concebendo-a como uma realidade acabada³. É nesse diapasão que o trabalho de Ngoenha (1998), indo numa corrente contrária ao de Cahen, evidencia o fato da nação moçambicana não poder ser vista como sendo uma realidade já acabada, fechada sobre si mesma e sim como inserida num processo de formação nacional.

Cruz e Silva (1998), por seu lado, procurando perceber a origem do espírito nacionalista no sul de Moçambique, mostra-nos que existe uma relação íntima entre a presença de missões protestantes - sobretudo de origem suíça, que, dentre outras se dedicavam ao ensino das populações nativas – e a emergência de uma elite nacionalista no sul de Moçambique, que mais tarde se integrou na FRELIMO. Este trabalho foi complementado pelo de Matsinhe (2001), que a partir de uma análise das biografias dos primeiros dois presidentes da FRELIMO, nomeadamente Eduardo Mondlane e Samora Machel, defende que o fato destes serem originários de meios sociais hostis à colonização portuguesa os predispôs a se destacarem no movimento nacionalista. Mondlane era o herdeiro de uma tradição de sucessão dentro da igreja que frequentava - ligada à Missão Suíça -, tendo por isso tido acesso ao ensino de modo a dar continuidade a essa tradição. Machel, por seu lado, era herdeiro de uma linhagem da aristocracia tradicional que durante décadas se mostrou contrária à ocupação portuguesa. Este ambiente social em que os dois homens viveram, segundo Matsinhe, favoreceu lhes na adoção de uma atitude contestatória face à presença colonial.

O estudo de Cabaço (2007) também é importante, pois nos mostra as dinâmicas dos processos identitários que estiveram por detrás das relações entre os colonos e os moçambicanos, desde a chegada dos primeiros ao território até o momento da emergência dos movimentos nacionalistas reclamando a autodeterminação de Moçambique. Serra (1997), por sua vez, atribuindo uma perspectiva sócio-histórica à sua pesquisa, mostra que apesar de ter surgido um “novo” Moçambique após a independência nacional, existiram certos mecanismos de dominação que caracterizaram a experiência colonial e que continuaram existindo no período da nação emergente. Aqui, porém, o autor nota que a diferença é que no

³ Para uma crítica mais pormenorizada da tese de Cahen de que Moçambique é um país sem nação, confira o artigo de Elísio Macamo (1996) intitulado “A nação moçambicana como comunidade de destino”.

período colonial tais mecanismos de dominação visavam a gestão dos corpos, ou seja uma exploração econômica, enquanto que na nação emergente tal dominação visava a gestão das mentalidades, isto é, uma dominação simbólica⁴.

É preciso portanto compreender as razões que explicam a agudização dos estudos sobre a problemática da nação moçambicana nas últimas duas décadas. Trata-se do período em que o país abandona, pelo menos formalmente, o sistema socialista de organização social e adere ao sistema liberal, abrindo-se, conseqüentemente a novas visões de mundo, retirando desta forma o monopólio que a FRELIMO detinha. Aqui, em nosso entender, trata-se de uma questão de “choque cultural” que se vivia na altura, ocasionada pela transição econômica, política, social e cultural que se verificava. Isso propiciava o surgimento de questionamentos sobre o que era efetivamente ser moçambicano, pois se num passado recente as visões de mundo de moçambicanidade estavam exclusivamente sob a hegemonia da FRELIMO, no período emergente já se abria espaço a outras visões de mundo. Neste sentido, a questão de saber quem somos, o que é Moçambique e quem são os moçambicanos, era colocada com um interesse peculiar e os pesquisadores acima citados (além de outros), cada qual à sua maneira, tentavam responder a tais questões.

Nosso interesse por essa temática decorre igualmente de questões advindas do “choque cultural”: o que nos leva a pôr em causa e problematizar a nossa condição nacional, questionando, quem somos enquanto nação? Isto acontece, sobretudo no decurso de nossa experiência de estudantes moçambicanos no exterior, concretamente no Brasil, onde no quotidiano nos são feitas várias perguntas a respeito de nossa origem: o que é Moçambique e como são os moçambicanos? Estas frequentes perguntas nos levaram a pensar e problematizar a questão da nação moçambicana.

Uma resposta a essas perguntas, aparentemente simples, põe em causa algumas concepções que aceitávamos como sendo “naturais”, como é o caso de dizer simplesmente que ‘sou moçambicano’. Esta resposta, porém, supõe à primeira

⁴ O autor chama esse processo de dominação simbólica, ocorrida no período pós-colonial de frelimização do social; considerando que a FRELIMO impunha simbolicamente, fazendo uso dos mecanismos de controle social então existentes para uniformizar as maneiras de pensar dos moçambicanos.

vista, que os moçambicanos têm propriedades que os tornam homogêneos, partilhando de características essencialistas. Isto levou-nos a empreender uma análise da literatura atinente a nação e nacionalismos por forma a percebermos se tal essencialismo é condição fundamental para definir a nação. A grande indicação que este empreendimento nos ofereceu é que teríamos pouco a ganhar se encarássemos a nação enquanto um grupo de pessoas que criam solidariedade entre elas a partir de um critério essencialista quer seja a raça, religião, língua ou geografia, conforme discutiremos no capítulo I.

O pressuposto de pesquisa que achamos razoável para ajudar-nos a perceber a nação moçambicana foi encará-la no nível das construções simbólicas que os próprios moçambicanos têm si mesmos. Em outros termos, optamos pela perspectiva teórica que vê a nação enquanto construção simbólico-imaginada. Assim sendo, a simples pergunta que indaga qual o traço característico do moçambicano, leva-nos a procurar a resposta no imaginário social do país e não nas peculiaridades empíricas ou antropológicas de seus membros. Entretanto, em virtude de Moçambique ter uma pluralidade de grupos étnicos e linguísticos, muitas vezes sem conhecimento mútuo, a consciência nacional passa a ser muito fragmentada (Cahen, 1993), tornando difícil encontrar tal resposta se a questão for colocada individualmente a cada moçambicano. É por isso que optamos por partir do pressuposto defendido por Ngoenha (1998) de que Moçambique é uma nação em formação. Este processo de formação, porém, tem um sentido, ou seja, está repleto de significados. Destarte, nossa pesquisa procurou analisar esse sentido que a nação moçambicana tomava no período pós-colonial, através do sistema de ensino, cuja função, entre muitas outras, era inculcar nas crianças os valores ou a moral da nação em formação (Durkheim, 2008) constituindo portanto, ao nosso ver, um lócus de pesquisa adequado. Aqui, entre os vários instrumentos pedagógicos usados, elegemos os livros escolares como os difusores dessa visão de mundo que se pretendia atribuir à nação moçambicana em formação e que a ela dava um sentido.

A escolha desses livros, no entanto, também tem algo de afetivo. Efetivamente, durante a nossa socialização escolar esses livros fizeram parte do nosso quotidiano escolar. Através deles nos ensinavam que Moçambique era uma

nação una e indivisível, que nós éramos os continuadores da revolução e que Moçambique era uma nação de heróis. Em suma, era desenhado um cenário que nos incitava a sentir orgulho de sermos moçambicanos. Assim, No presente estudo faremos uma releitura crítica desses livros, para percebermos da forma menos “naturalizada” possível, esse processo de construção da nação, do qual, de alguma forma, fizemos parte.

Aliada a esta afinidade emocional com tais livros escolares, optamos pelo período em que eles foram produzidos e difundidos no sistema escolar (1975-90) por uma estratégia de pesquisa de médio ou longo prazo. Efetivamente, nosso interesse de pesquisa mais amplo é o de compreender o processo de construção da nação moçambicana desde o período da independência nacional até os dias de hoje. Porém, dadas as limitações de tempo hábil para desenvolvermos tal pesquisa, optamos por começar estudando apenas o período que compreende a primeira República, isto é, de 1975 a 1990. Isto nos permitirá a ter um ponto de partida relativamente seguro para esse nosso empreendimento mais amplo, pois, acreditamos que seria difícil ou até impossível compreendermos a nação moçambicana sem que tivéssemos um contacto com sua “fase inicial”, a que se seguiu imediatamente após a independência nacional.

O problema da pesquisa

Moçambique torna-se independente em 25 de Junho de 1975 depois de aproximadamente 500 anos de presença portuguesa e de um século de colonização efetiva de Portugal. Antes da chegada ao território dos primeiros portugueses (1498) - cujo destino final era a Índia - o espaço geográfico hoje chamado Moçambique era povoado por populações organizadas em “reinos” e “impérios”. Tais foram os casos do “império” Mwenemutapa, o “reino” Marave e outros que foram se formando posteriormente. O processo de colonização do território pelos portugueses consistiu em guerras de conquista desses domínios. Apenas foi possível controlar o território de forma efetiva por volta de 1919, com a conquista do “reino” de Bárue. Tendo conquistado Bárue, os portugueses haviam eliminado o último foco de resistência e

lançaram-se à exploração colonialista plena⁵. Este processo de lutas de conquista que culminou com a eliminação de focos de resistência das populações nativas significou, em nosso entender, uma concentração dos meios de coerção física e simbólica pelos portugueses que lhes permitiu colonizar as populações nativas tanto no nível da exploração econômica, simbólica assim como no acesso desigual às benesses sociais.

Podemos constatar que durante o período de colonização efetiva o fator dominante na relação entre os colonos e os colonizados era a existência de mecanismos de exclusão social dos primeiros contra os últimos. Efetivamente, pode notar-se que o acesso a certos bens e serviços, como a educação, por exemplo, era restrito a um pequeno grupo de pessoas: os colonos e seus descendentes e alguns africanos que aceitavam incondicionalmente a cultura e costumes lusos - estes eram chamados de *assimilados* (Cabaço, 2007). Em outras palavras, a educação estava a dispor dos portugueses e uma pequena elite africana. Mas, mesmo aqui, o tratamento entre um aluno português e um *assimilado* não era o mesmo, pois, a situação racial sobrepunha-se ao acesso igual à educação (Mazula, 1995). Para além desse acesso elitista à educação, o conteúdo pedagógico ensinado nas escolas moçambicanas caracterizava-se por ser uma reprodução fiel do conteúdo ensinado em Portugal. Assim, os alunos apreendiam, por exemplo, a divisão administrativa de Portugal, os acidentes geográficos, hino e amor à pátria portuguesa, criando nos alunos, desta forma, uma auto-imagem de pertença à nação portuguesa a qual Moçambique, enquanto colônia fazia parte.

Os anos 1950-60 caracterizaram-se pela emergência de movimentos de libertação da dominação colonial por quase toda a África (Cabaço, 2007), depois de tal processo ter iniciado em países da Ásia. Moçambique não ficou alheio a esse processo. Assim, em 1962 funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) a partir da unificação de três movimentos nacionalistas então

⁵ Isto não quer dizer que a resistência contra a presença e dominação colonial tivesse acabado, pois ela esteve presente durante toda a presença colonial assumindo várias formas de contestação; aqui, porém, estamos a mostrar que a partir da “conquista” do “reino” de Bárue, os portugueses haviam monopolizado o controlo da violência física e simbólica que outrora alguns “reinos” e “impérios” também detinham.

existentes⁶, nomeadamente a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), a União Nacional Africano de Moçambique Independente (UNAMI) e a União Nacional Africana de Moçambique (MANU). O objetivo da FRELIMO, o de libertar Moçambique do jugo colonial português, foi alcançado em 1975, após uma década de luta armada contra o regime colonial (Mosca, 1999).

Conquistada a independência, uma nova elite política emerge. A FRELIMO assume os destinos políticos do país na qualidade de partido único⁷; ela define o modelo marxista-leninista como a forma ideal de organização social. No entanto, o novo poder defronta-se com um país caracterizado por um alto índice de analfabetismo, cerca de 95% da população não sabia ler nem escrever; os poucos profissionais que asseguravam o funcionamento da burocracia do Estado colonial haviam abandonado o país por diversas razões; e a existência ao longo do país de vários grupos sócio-étnicos e linguísticos, (Mazula, 1995). Na verdade esse período temporal, de 1975 a 1990, é um período singular na história de Moçambique. Por um lado, vivia-se um período de euforia pela conquista da independência nacional em 1975 e que, em função disso a FRELIMO se propunha a construir uma “sociedade nova”, um novo Moçambique; ao mesmo tempo, nesse período, o país vivia um período de extrema pobreza, a ponto de ter sido considerado um dos países mais pobres do mundo. Ainda neste período uma nova guerra assolava o país: de um lado surge uma guerra interna, envolvendo o Governo da FRELIMO e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO, de outro, a relação hostil entre Moçambique e alguns países vizinhos como a Rodésia do Sul⁸ e a África do Sul do apartheid, que não viam com bons olhos a opção da FRELIMO de apostar no sistema socialista de organização social.

É neste contexto social, político, econômico e militar que o sistema de ensino foi edificado em Moçambique durante o período pós-colonial. Onde a nova elite elegeu, enquanto política de Estado, a massificação do acesso ao ensino como uma das saídas a médio prazo dessa situação. Tal programa educativo não se

⁶ É importante deixar claro que tanto a FRELIMO quanto os movimentos nacionalistas que lhe antecederam e estiveram na base de sua formação, foram fundados fora das fronteiras moçambicanas, isto é, nos países limítrofes.

⁷ A opção da FRELIMO se constituir em partido único foi formalmente feita em 1977 a quando da realização do seu III congresso.

⁸ Hoje Zimbábue

caracterizava apenas pela massificação em si (em termos numéricos), mas também, e, sobretudo, pela introdução de um novo conteúdo nos programas educativos. Um dos elementos que se introduziu coincidia com a ideologia que a nova elite pretendia implantar. Tratava-se da imaginação de uma nova nação, que consistia na exaltação de valores modernos do socialismo, por um lado, e a eliminação dos vestígios do colonialismo e da pertença a grupos étnicos e tribais, por outro. Tal projeto era designado pela FRELIMO como sendo o da formação do “homem novo”. Este projeto tinha seu suporte no fato da elite governante da FRELIMO ter monopolizado e homogeneizado o sistema de ensino por todas as regiões do país, fazendo com que os sentidos embutidos nos conteúdos escolares tivessem a possibilidade de serem padronizados em todo o país e que a partir deles procurou legitimar-se como digno representante do povo, (conforme veremos no capítulo III). Neste sentido, a elite nacionalista foi capaz de difundir a nível nacional as suas auto-imagens, sentimentos e o “nós-ideal” de nação que se pretendia construir.

A concepção de nação que usamos neste trabalho, vale a pena deixar claro, está no nível das representações sociais, ou seja, da aceção andersoniana de que ela é uma comunidade imaginada. Esta imaginação nacional, porém, não é feita da mesma maneira em todos os países e em períodos históricos diferentes, ela depende da maneira peculiar que cada país e cada época a imagina. Assim sendo, os países que outrora foram colônias, tem um processo de imaginação da nação diferente daquela que se verifica nos países colonizadores. E neste particular, os países pós-coloniais, como é o caso de Moçambique, tanto pelo fato de se constituírem no período pós-independência (1975) assim como por construírem um discurso de recusa do passado colonial (usando a categoria de “homem novo”), apresentam particularidades que o distinguem do processo de construção das nações da Europa ocidental no século XIX. Assim como as diversas nações imaginadas no período pós-colonial se diferenciam entre si pela forma que foram imaginadas, dependendo da configuração social criada em cada caso, fato que, segundo Renan (1977), tem a ver com a partilha de um legado de memórias comuns e com o desejo das pessoas de viverem em conjunto preservando tais memórias

Aqui, faz-se necessário estabelecer uma relação entre o Estado e a Nação para mostrar que esses fenômenos não são estranhos um ao outro. O primeiro diz

respeito ao conjunto de instituições que tem o controle legítimo dos meios de coerção física sobre uma determinada população e dentro de um território claramente delimitado, enquanto que o segundo é uma das etapas do Estado (Elias, 2006). Nesta lógica, Elias mostra que os Estados, ao longo da história passam por diferentes etapas, a emergência da nação é uma delas, constituindo o chamado Estado nacional. Segundo Elias, no caso europeu, existiu o Estado dinástico e o Estado nacional. Para ele, o Estado dinástico era aquele onde o monopólio da violência estava a serviço de apenas alguns grupos de pessoas socialmente estabelecidas, no caso, os grupos aristocráticos, enquanto que em outro formato de Estado, o citado monopólio era usado em nome dos mais diversos estratos sociais existentes num determinado território (o Estado nação). Nesta linha de pensamento, estabelecendo um nexos com o caso moçambicano, podemos notar que existiu um Estado colonial, onde o monopólio da violência legítima era exercido em nome de poucas pessoas, nomeadamente, os colonos e uma minoria de moçambicanos; por outro lado, o Estado pós-colonial, que tinha um discurso de construção de uma nação, defendia que o monopólio da violência física e simbólica, deveria estar a serviço de todos os moçambicanos⁹, independentemente de sua posição social, econômica, étnica ou regional. Neste último caso, tratava-se sem dúvida, de um Estado nacional. Isto é apenas para deixar claro que neste estudo não trabalhamos a questão da nação como estando separada da ideia de Estado, pois, como diz Gellner (1993), só se pode compreender a nação e o nacionalismo se o contextualizarmos na era dos Estados modernos.

Assim sendo, estamos interessados no lado moderno ou integrador do Estado, que aqui chamamos de nação, o qual, conforme defenderemos neste estudo, tem a ver com o aspecto simbólico/imaginário que as elites, sobretudo a política, no caso moçambicano, invocam e ao qual se referem na construção da comunidade imaginada (Gellner, *idem*). Como podemos observar, a nação não surge de uma forma aleatória ou esporádica, sendo na verdade o resultado de processos de imposição simbólica por uma elite aos vários membros da sociedade.

⁹ Isto não quer significar que não existisse no período em referência eixos de segmentação ou desigualdades sociais entre os moçambicanos, pelo contrário, o trabalho de Gonçalves (2009) elucidada, por exemplo, que o acesso ao ensino em Moçambique, sobretudo ao ensino superior, era direcionado prioritariamente àqueles cidadãos que mais se comprometiam com a causa da FRELIMO e que estavam ativamente engajados nas atividades do partido.

No caso moçambicano, como demonstrará claramente este estudo, a FRELIMO que controlava todo o aparato estatal encarnou essa elite nacionalista e procurou construir uma nação que refletisse a sua visão de mundo. Esta nação em formação, Moçambique, não procurou todavia legitimar-se num passado longínquo, pré-colonial (tradicional) ou colonial. Pelo contrário, assentou-se num discurso que recusava tal passado tradicional / colonial, ao mesmo tempo, sugerindo a criação de uma sociedade nova onde os indivíduos não só estivessem livres dos vestígios ou marcas desse passado, como também se mostrassem predispostos a incorporar as visões de mundo que lhes eram impostas pela elite dirigente. Trata-se do grande projeto da FRELIMO de construir o chamado “homem novo”. Esse projeto, sem dúvida, teve como *umbrela* um fundo socialista (de tipo leninista), pois a FRELIMO declarou que Moçambique deveria ser um país que se guiasse pelos pressupostos econômicos e sociais desse modelo de organização social. Mesmo reconhecendo isso, nosso foco de pesquisa concentrou-se em compreender o processo da imaginação de Moçambique a partir das estratégias discursivas internas desencadeadas pela FRELIMO para definir simbolicamente a nação moçambicana. Destarte visamos evitar os perigos que a idéia de mimificação da realidade soviética poderia trazer para nossa pesquisa.

As colocações acima feitas fazem surgir várias questões que necessitam de uma investigação mais detida, a saber: De que forma a FRELIMO procurou universalizar e legitimar seu discurso nacionalista? De que forma a nação foi simbolicamente construída e difundida nos livros escolares? Quais eram as autoimagens, os sentimentos e o nós-ideal da comunidade nacional que se pretendia construir em Moçambique no período pós-colonial, de 1975 a 1990?

Metodologia

O estudo das representações ou imaginários sociais pode ser feito de diferentes formas, dependendo dos interesses da pesquisa. No caso particular de nosso estudo, optamos por centrar nossa atenção visando compreender o imaginário nacional no livro escolar produzido e difundido pelo sistema de ensino moçambicano. Esta opção pode não nos habilitar a ter uma compreensão ampla do

processo de construção da nação moçambicana, mas tem a vantagem de nos permitir ter um olhar mais focado e quase exaustivo sobre como os livros escolares podem ser veículos de difusão de valores e visões de mundo.

Efetivamente, a escolha do livro escolar para servir de suporte a esta investigação, deveu-se ao fato de termos partido do princípio de que o livro, enquanto forma simbólica, desempenha um papel importante na criação das autoimagens, capitalizando sentimentos de pertença a uma nação. Isto pode ser atestado pela argumentação de Anderson (2008) e de Elias (1993) para os quais o livro impresso foi um dos fatores que esteve na origem de uma consciência nacional em países da Europa Ocidental pela sua capacidade de disseminar e reproduzir discursos dominantes religiosos, políticos e culturais, levando esses países a criar línguas vernáculas, promover a centralização administrativa e implementar uma comunicação dentro da comunidade nacionalmente imaginada. É assim que Robert Darnton (1995), nos mostra como o livro é um campo de estudo legítimo, em virtude de ser o veículo da comunicação social e cultural de uma sociedade, onde são transmitidas idéias através de palavras impressas que, por sua vez, afetam o comportamento dos seus leitores. Ou seja, o livro é o difusor de uma determinada cultura, sendo possível a partir dele o acesso ao universo cultural de uma sociedade.

Ora, os livros que os autores acima citados se referem são amplamente diversificados: literários, religiosos e científicos, entre outros. Aqui, porém, nos ocuparemos somente de livros escolares que, na verdade, são de leitura obrigatória no meio escolar e através deles poderemos compreender esse processo de construção simbólica da nação. Esta opção pelo livro escolar pode ser compreendida pelo lugar que a educação ocupou no período em estudo. Em Moçambique havia um elevado índice de analfabetismo, resultado da estrutura discriminatória do acesso ao ensino no período colonial, o que levou a FRELIMO a apostar na massificação do acesso ao ensino. Nesta lógica, o livro escolar, sendo um dos instrumentos importantes do processo de ensino/aprendizagem, teve uma distribuição bastante considerável em todo o país. Ou seja, devido à necessidade de uma rápida alfabetização da população, o livro escolar passou a ter uma importância muito maior que os demais gêneros de livros.

Assim sendo, elegemos cinco livros de leitura dos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente, os Livro de Leitura da 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classes¹⁰ (vide detalhes desses livros mais adiante, no capítulo II). Trata-se de livros do ensino primário de gestão pública. A preferência pelos livros do ensino primário decorreu do fato de, segundo Durkheim (1968), ser nesse nível o principal objetivo da educação a inculcação do sentido de pertença e partilha de códigos e valores de uma nação; ao contrário dos níveis mais avançados cuja principal tarefa é a de uma instrução voltada para a especialização. Isto significa que enquanto o ensino primário visa ensinar às crianças a moral, o espírito altruísta e de pertencimento a uma sociedade, os níveis de ensino subseqüentes têm um caráter mais instrutivo, o aluno é educado para preencher um lugar na estrutura ocupacional de sua sociedade. Optamos pelo ensino público por ter sido este o único sistema de ensino legitimado em Moçambique no período em análise, em virtude do governo da FRELIMO tê-lo nacionalizado (ou estatizado) em 1975, retirando esta função de outras instituições sociais, como as igrejas, que igualmente se dedicavam ao ensino no período colonial (Mazula, 1995). Em nosso entender isto constituiu uma forma de monopolizar e controlar o sistema de ensino e deste modo ter meios de efetuar a imposição simbólica dos valores e autoimagens da elite governante. Esta nossa hipótese encontra eco na afirmação de Norbert Elias (1993) de que a monopolização dos controles sociais tem influência na relativa padronização de autoimagens e visões de mundo de indivíduos que constituem uma figuração social específica, neste caso concreto, os moçambicanos.

Outrossim, devido ao fato dos livros escolares analisados serem enciclopédicos, isto é, compilarem textos de mais diversificados conteúdos (Chartier e Hébrard, 1995), definimos logo de início que apenas seriam úteis para a nossa investigação aqueles textos que tivessem uma relação direta com o nosso objeto, ou seja, os que nos ajudassem a compreender a idéia de nação neles espelhada. Assim sendo, foram selecionados textos que retratavam, por exemplo, a luta de libertação nacional e que procuravam mostrar aos alunos as diferenças entre o período colonial e o pós-independência; os que retratavam figuras consideradas

¹⁰ Tais livros foram localizados na Biblioteca do Ministério da Educação de Moçambique, na cidade de Maputo.

heróicas, assim como os que revelavam os comportamentos e atitudes considerados ideais para o povo.

Como podemos facilmente notar, esta investigação baseou-se num estudo qualitativo, onde optamos por fazer uma análise documental dos textos compilados nos livros escolares e deles tentar compreender o nosso objeto de estudo. É importante deixar claro, porém, que nossa análise não se limitou à análise do livro escolar fechado sobre si mesmo. Pelo contrário, procuramos integrá-la numa discussão maior, onde fosse possível enquadrar tais livros escolares no contexto social em que foram produzidos e a que se referiam. Isso foi possível graças ao suporte teórico que deu forma a este trabalho. Trata-se da sociologia processual sugerida por Norbert Elias. Nela, procuramos operacionalizar algumas ferramentas teóricas e conceituais da teoria do processo civilizador, dispersa em parte de sua produção intelectual. Contudo, apesar de Elias ter elaborado sua teoria a partir da realidade empírica dos países da Europa Ocidental, pensamos que seria possível aproveitar algumas de suas reflexões, sobretudo as que aparecem no segundo volume de *O processo civilizador*, assim como em *Os Alemães*, para compreendermos e explicarmos o processo de construção da nação em Moçambique. Assim sendo, conceitos como os de monopolização dos controles sociais e *habitus* nacional (e outros) presentes nas obras acima citadas, nos serviram de pontos de referência. Como podemos ver, a pertinência teórica deste estudo é discutir a teoria de Elias em um contexto social completamente diferente do estudado pelo autor, procurando avaliar as possibilidades que tal teoria nos oferece para uma maior compreensão do social na sua variedade e especificamente na formação de uma nação.

Objetivos do estudo

Com o objetivo de dar um sentido à discussão que pretendemos fazer neste estudo, devido aos questionamentos acima levantados, é importante deixarmos claramente posto o nosso argumento central. Ao longo deste trabalho vamos defender argumento de que a nação não existe em essência, ela vai se definindo a partir de experiências históricas e sociais concretas. No caso do Moçambique pós-

colonial, tais experiências se confundiam com as da FRELIMO, que fazendo uso de meios de inculcação de visões de mundo tais como livros escolares, as impunha simbolicamente sobre as populações. Tal imposição simbólica tendia a inculcar especificamente nos alunos a idéia de pertencerem a uma nação, o que acarretava ter autoimagens, sentimentos e visões de mundo condizentes com as da elite nacionalista.

Assim sendo, podemos evidenciar os principais objetivos a que este estudo se propõe, concretamente:

1. Demonstrar que a imaginação da nação moçambicana pós-colonial não resultou da simples mimificação dos modelos europeus e sim foi resultado das experiências sociais concretas que caracterizaram o período;
2. Demonstrar que o monopólio que a FRELIMO detinha sobre o sistema de ensino possibilitou-a produzir livros escolares cujo conteúdo exaltava suas autoimagens e ao mesmo tempo as universalizava e impunha simbolicamente nos alunos;
3. Evidenciar o ideal do “homem novo” que estava na base da imaginação da nação moçambicana pela FRELIMO e que relação esse ideal tinha com o contexto social que caracterizava o país no período pós-colonial.

A estrutura da Dissertação

Para uma melhor apresentação e discussão de nossa investigação, estruturamos este texto da seguinte maneira. O primeiro capítulo começa por discutir as principais categorias analíticas da investigação, nomeadamente o conceito de nação, *habitus* nacional e pós-colonial. O nosso principal objetivo aqui é o de delimitar o enfoque de nossa pesquisa e clarificar os significados que atribuímos a cada um dos conceitos.

O segundo capítulo tem um enfoque mais teórico. Nele procuramos apresentar a teoria do processo civilizador de Norbert Elias estabelecendo conexões com o meio social que estamos estudando. Assim sendo discutiremos conceitos do autor como monopolização dos controles sociais e *habitus* nacional, o que nos

fornece ferramentas analíticas consistentes para compreendermos o sistema de ensino e os livros escolares usados e difundidos em Moçambique no período pós-colonial.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta o perfil social da *intelligentsia* da FRELIMO, o processo como ela se autolegitima enquanto poder hegemônico e, acima de tudo, como ela constrói simbolicamente o ponto de referência a partir do qual a jovem nação deverá se inspirar.

Finalmente, no quarto capítulo nos concentramos em demonstrar, efetivamente, qual era o ideal de homem que os livros escolares nos sugerem, que coincidia com as autoimagens que a FRELIMO, enquanto elite dirigente, pretendia criar na comunidade nacional em formação.

1. O CONCEITO DE NAÇÃO E SEUS DERIVATIVOS

Neste primeiro capítulo de nosso estudo, temos por objetivo apresentar algumas das principais categorias analíticas que são estruturantes para a compreensão dos capítulos subsequentes. Procuraremos no decorrer de cada uma das discussões, deixar evidente a definição de cada um dos conceitos em discussão: trata-se dos conceitos de nação, formas simbólicas, *habitus* nacional e pós-colonial. Este exercício visa, em primeiro lugar, problematizar tais conceitos para mostrar o grau de ambivalência que os cerca e em segundo lugar, apesar de tal ambivalência, deixar claramente exposta a perspectiva ou as definições desses conceitos da forma que achamos que melhor operacionalizaria este estudo. Isto significa, em outras palavras, que não faremos aqui um levantamento exaustivo de todas as definições possíveis de tais conceitos, recolhendo apenas os que mais se ajustam aos nossos objetivos.

1.1. Em busca de uma definição de Nação

Já nos finais do século XIX e mais concretamente em 1882, Ernest Renan (1997), em seu texto intitulado “Que é uma nação?” lançou-se na tentativa de definir o conceito de nação, dada a sua insatisfação com as definições essencialistas que tendiam a defini-la como resultante de um fator determinante, qual seja, a raça, a língua, a religião ou mesmo a geografia. No referido texto, Renan demonstrou com exemplos tirados dos processos de formação de diferentes nações, como esses fatores tidos como determinantes são, na verdade, ambíguos, pois ficou claro que não existem raças puras que pudessem justificar a peculiaridade de uma nação; do mesmo modo, não existe uma língua pura que o faça. Para Renan, tanto as raças como as línguas são resultados históricos de complexos processos de miscigenação e, como tal, não são elementos suficientes para definir uma comunidade nacional. Igualmente, os diferentes credos religiosos, considera o autor, estão de tal forma difundidos no mundo moderno que não se pode atribuir a um deles em especial, o caráter essencial da formação de uma determinada nação. Finalmente, Renan

demonstra que, embora a geografia de um território possa fornecer o substrato para várias atividades humanas, não é elemento de *per si* suficiente para definir ou determinar uma nação.

Ora, tendo apresentado as precauções sobre o perigo de se cair em certo essencialismo ao tentar-se fazer uma definição da nação, Renan (1977), atribui a tal conceito um caráter espiritual e que é resultante de complexos processos históricos. Desta forma o autor afasta-se das concepções essencialistas e pauta por uma assente no campo das comunidades espirituais ou simbólicas. Este princípio espiritual constituinte da nação encontra seu substrato em duas orientações:

uma está no passado, a outra, no presente. Uma delas é a possessão em comum de um rico legado de recordações; a outra é o consenso atual, o desejo de viver em conjunto, a vontade de fazer valer uma herança que se recebeu íntegra (Renan, 1977, p.173).

Assim sendo, para Renan, as bases fundantes da nação devem ser encontradas nos seus suportes espirituais ou simbólicos que se inspiram no passado coletivo de um povo assim como na sua vontade de continuar vivendo juntos.

Esta concepção de nação enquanto princípio espiritual vai influenciar, em nosso entender, a literatura posterior sobre a nação. Um dos influenciados foi, sem dúvidas, Max Weber (2004). Efetivamente, o autor em *Economia e Sociedade* igualmente assinala a dificuldade de se definir a nação a partir das características empíricas de seus partícipes, pois, para ele, não se define a nação pela partilha do mesmo espaço geográfico. Da mesma maneira evita defini-la a partir de uma comunidade linguística, pois esta, apesar de importante, não constitui uma condição suficiente. A comunidade de sangue também não pode ser critério para a definição da nação, nem tampouco todas as outras características antropológicas das pessoas que se consideram parte dela, como por exemplo uma origem objetivada em aspectos raciais, religiosos ou étnicos, assinala Weber.

Destarte, ao recusar todas as características empíricas e antropológicas dos partícipes de uma comunidade nacional, como não sendo determinantes para a sua definição, Weber remete este conceito para a ordem dos valores, definindo nação

como um “grupo de pessoas [das quais] pode ser esperado, diante dos outros, um sentimento de solidariedade específico” (Weber, 2004, p. 172). Aqui, como podemos notar, Weber evidencia a idéia de solidariedade específica de um determinado grupo diante de outro. Ora, continua o autor, a solidariedade entre grupos sociais não ocorre unicamente em comunidades nacionais, ela pode estar presente nos mais diferentes grupos sociais quando entram em contacto com outros, tais como os religiosos, nas camadas feudais, funcionários públicos, intelectuais, pessoas com poder aquisitivo, entre outros. Com isso, Weber quer enfatizar que a idéia de nação não significa absolutamente que seus partícipes tenham formas de agir e de conceber o mundo de um modo unívoco ou homogêneo. Pelo contrário, o autor defende que dentro duma comunidade nacional, o comportamento dos seus partícipes é caracterizado por sua multivocidade. Este caráter multívoco da conduta e das percepções do mundo por parte de pessoas que se consideram parte de uma nação, segundo Weber, não significa que o autor considere a idéia de nação como sendo uma realidade analiticamente inconcebível. Pelo contrário, ele apenas chama nossa atenção para não cairmos no perigo de encararmos a nação como uma realidade homogênea.

Para permitir uma análise operacional do conceito de nação, porém, Weber defende que devemos procurar o epicentro desse conceito, não nos estratos sociais ou características antropológicas e sim na idéia de prestígio que os membros duma comunidade nacional, no seu todo, têm de a ela pertencerem, o que gera um espírito de solidariedade mútuo. Tal prestígio, segundo o autor, decorre de uma forma de ser peculiar desses indivíduos, que os distingue valorativamente de outras comunidades. Esse modo de ser peculiar, acima de tudo, assume as características de uma missão cultural, que precisa ser cultivada constantemente. É assim que Weber termina dizendo que tal missão cultural, por sua vez, é cultivada ou difundida por um grupo de “especialistas”, os intelectuais, que se encarregam de propagar a idéia de comunidade nacional.

Apresentadas as dificuldades que se afiguram na definição de nação enquanto entidade “essencial” ou empiricamente homogênea, a partir das contribuições de Renan e Weber, afigura-se importante enfatizar aspectos por eles trazidos à tona que são importantes para este estudo. De Renan é importante

retermos a ênfase colocada, simultaneamente, num passado coletivo e na vontade dos indivíduos de preservá-lo através da vontade de viver conjuntamente no futuro. Quanto a Weber, cabe ressaltar duas contribuições: a primeira consiste em enfatizar a idéia de nação como uma solidariedade específica entre os membros de uma comunidade nacional, que se funda no prestígio que estes desfrutam por dela fazer parte; a segunda, a de mostrar que a nação, enquanto comunidade de solidariedade é constantemente atualizada e reatualizada pelos intelectuais a ela ligados.

Apesar das contribuições de Renan e Weber, acima sintetizadas, podemos notar que elas, apesar de trazerem à tona importantes observações para a compreensão do conceito de nação, não nos oferecem uma diretriz facilmente operacionalizável para levarmos a bom porto esta pesquisa. Assim sendo, nos demos a liberdade de analisar as concepções de nação de teóricos mais contemporâneos, entre os quais, sem dúvida, Benedict Anderson ocupa um lugar de destaque.

Anderson (2008) começa seu *Comunidade imaginadas* argumentando que a condição nacional é desde há dois séculos, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, um dos valores mais legitimados na vida política dos nossos dias. Mesmo assim, a nível teórico considera que tal conceito é de difícil definição e, conseqüentemente de difícil análise. Face a essa limitação o autor se propõe a apresentar uma definição operacional, o que não se afigura uma tarefa nada fácil, dado ao fato do próprio autor reconhecer a polissemia que envolve tal conceito.

Anderson define nação como uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana (Anderson, 2008, p. 32). A partir desta definição o autor evidencia a existência de quatro elementos importantes para a concepção de nação: o fato dela ser imaginada, de ter limites, de ser ou almejar a soberania e finalmente por encerrar uma comunidade. A nação é imaginada, segundo o autor, porque nem todos os membros que a constituem se reconhecem mutuamente, embora tenham a consciência de haver uma comunhão entre eles; ou seja, a condição nacional apenas existe na medida em que as pessoas partilham de certo imaginário social, sem necessariamente se conhecerem mutuamente. Essa imaginação, porém, é limitada, pois independentemente da dimensão populacional que caracteriza um

grupo nacional, ela tem seu campo de abrangência limitado. A questão da soberania é importante para Anderson, pois considera que o sonho de qualquer nação é ser livre de determinados poderes, sejam religiosos (no período iluminista) ou advindos de outras nações. Finalmente, a nação é imaginada como uma comunidade, pelo fato de, independentemente das desigualdades socioeconômicas e políticas que possam haver entre as pessoas, existe uma certa camaradagem entre elas que ultrapassa essas diferenças particulares, a ponto de torná-las capazes de morrer por essa camaradagem.

De acordo com Anderson, o capitalismo editorial cuja atividade se constitui na busca do lucro através da difusão de livros impressos, contribuiu de uma forma inconsciente e não-intencional, para a criação da consciência nacional em países da Europa Ocidental. Tal capitalismo editorial alargou seu mercado, que no começo circunscrevia-se a uma pequena elite que falava latim para passar a abranger os mais modestos meios sociais, tendo em conta que a burguesia passava a produzir livros mais baratos e com conteúdos mais acessíveis para as populações menos letradas. O autor mostra, contudo, que esse crescimento do mercado livreiro deveu-se a duas razões de peso, a saber, o impacto da reforma protestante e a adoção, por diversos monarcas, de certas línguas vernáculas como instrumento de centralização administrativa de seus domínios. Em ambos os casos, a vernaculização de uma língua encontra-se presente: enquanto o protestantismo procura difundir seus credos através de certas línguas vernáculas específicas como o alemão (Lutero) ou o inglês (Wycliff) opondo-se à pretensão hegemônica do catolicismo em usar o latim; a necessidade de se adotar línguas vernáculas para garantir a centralização administrativa de certas monarquias, contribuiu igualmente para o uso dessas línguas. Como podemos ver, o protestantismo e a necessidade de centralização administrativa de certas monarquias, criaram condições para que o capitalismo editorial explorasse os mais diferentes públicos através de publicações baratas, em termos linguísticos refletindo as línguas vernáculas de seus leitores.

Assim sendo, Anderson mostra que o capitalismo, a tecnologia de imprensa e a diversidade das línguas humanas, contribuíram de forma decisiva para a criação da consciência nacional nos países da Europa Ocidental. A consequência disso foi a instância dos indivíduos que falavam diferentes variações de determinada língua (o

inglês, por exemplo), na impossibilidade de se comunicarem oralmente, se valerem do material impresso, corporificando um elo de comunicação entre si, o qual, segundo Anderson, seria o embrião da comunidade nacionalmente imaginada. Isto significa igualmente que tais línguas impressas foram se tornando hegemônicas sobre as outras, constituindo ao longo dos anos uma língua padronizada, reconhecida por seus leitores e falantes como pertencente a uma comunidade que, segundo Anderson, era circunscrita por fronteiras políticas e geográficas específicas.

A concepção de nação apresentada por Anderson, segundo a qual ela é uma comunidade política imaginada é posta em causa, entre outros, por Anthony Smith (2003). Tal crítica, porém, não é direcionada ao conceito em si, mas às limitações metodológicas que o autor teve na pesquisa que o levou a tal conceito. Para Smith, Anderson peca pelo fato de atribuir ao capitalismo editorial - e sobretudo à padronização da língua que ele permitiu - um papel estruturante na imaginação das nações européias, esquecendo-se que, a par disso, houve muitos outros elementos que poderiam ser explorados, tais como, os “símbolos, mitos, valores e memórias, documentos, costumes e tradições, leis, instituições, rotinas e hábitos¹¹” (Smith, 2003, p. 138). Em parte estamos de acordo com a crítica a Anderson feita por Smith, pois o autor deu primazia a apenas esse elemento na sua concepção de nação. Mas, ao mesmo tempo, consideramos que tal metodologia permitiu a Anderson ter uma visão menos eclética, o que o levou a estabelecer uma relação mais profunda entre a difusão dos produtos editoriais (livros) e a emergência de uma comunidade nacional. Esse tipo de procedimento metodológico, que consiste em estabelecer relação entre duas categorias analíticas, não é nada extraordinário. Um outro exemplo disso é o estudo de Norbert Elias, que mostra como a monopolização dos controles sociais contribuiu para a emergência ou consolidação do *habitus* nacional nos países da Europa Ocidental.

Efetivamente Elias (1993) em *O processo Civilizador*, mostra como as condutas dos europeus se padronizaram ao longo de séculos e que o processo de monopolização da violência física desempenhou um papel fundamental. Isto pelo fato de, a partir do momento em que o monarca passou a controlar os meios de violência física, anteriormente espalhados pelos mais diferentes feudos, os

¹¹ Tradução livre.

cavaleiros, desprovidos desses meios foram juntar-se à corte e conseqüentemente ajustar seu estilo de vida ao da corte. Aliado a isso a burguesia emergente dotada de espírito capitalista e que também se juntou à vida cortesã, desenvolveu uma indústria cultural que permitiu produzir livros e outros bens simbólicos, os quais representavam o estilo de vida na corte, distribuindo-os pelos mais diversos setores da sociedade, inclusive as massas populares. Foi este processo, segundo o autor, que no decorrer de muitos anos, fez com que os indivíduos independentemente de sua situação de classe ou status social passassem a ter uma imagem de si e de seus compatriotas cada vez mais padronizada.

Como podemos ver, tanto para Anderson quanto para Elias, o capitalismo editorial assim como o processo de monopolização dos controles sociais, desempenharam um papel importante na padronização da língua, condutas e valores, que foram condições fundamentais, embora não suficientes, para a imaginação da comunidade nacional.

Todo esse processo envolvido na constituição da comunidade nacional é, para Anderson, inconsciente e não premeditado, sendo resultado de processos históricos específicos. O autor considera, porém, que nas nações contemporâneas tais como as surgidas de processos de descolonização da África e da Ásia, a imaginação nacional é feita de uma forma consciente e consiste no uso dos modelos de nação imaginadas sobretudo na Europa ocidental. Esta idéia de nações mimificadas de modelos europeus, que sugere que as nações outrora colonizadas nada mais fizeram senão implantar modelos “importados” da Europa está presente igualmente em Darcy Ribeiro. Efetivamente, o autor, em sua tentativa de caracterizar a especificidade da nação brasileira¹² em relação a outras nações do “novo mundo” considera que:

existem nações como os Estados Unidos da América, Canadá ou Austrália que são meros transplantes da Europa para amplos espaços de além-mar. Não apresentam novidade alguma neste mundo. São excedentes que não cabiam mais no velho mundo e aqui vieram repetir a Europa, reconstituindo suas paisagens natais para viverem com mais folga e liberdade, sentindo-se em casa (Ribeiro, 2008, p. 410).

¹² Esta especificidade da nação brasileira reside, segundo Ribeiro, no grande movimento de miscigenação racial mas também cultural de diferentes povos, sobretudo dos índios, portugueses e negros, que concorreram para a “criação” do protótipo do brasileiro.

A posição de Anderson, da existência de nações que nada imaginaram e apenas transplantaram os modelos de nação europeus, e que de certa forma é corroborada por Ribeiro, é deveras problemática. Efetivamente os autores que se dedicam ao estudo de processos de construção da nação em países recentemente descolonizados, os pós-coloniais, encabeçam um grupo de intelectuais que põe esta aceção em xeque. Um exemplo claro é o texto de Pattha Chatterjee (2000) intitulado *comunidade imaginada por quem?* Aqui, o autor endereça uma crítica ao argumento Andersoniano de que o caráter nacional em países da África e Ásia (ex-colônias) resulta da transposição de formas modulares de nações já imaginadas em países da Europa e Américas. Isto constitui para o autor um contrassenso, pois se assim fosse, se as nações afro-asiáticas derivassem desses modelos, o que lhes restaria imaginar? Esta transposição proposta por Anderson, segundo Chatterjee, não passaria de uma imaginação colonizada pelos modelos ocidentais. Ao contrário disso, o autor considera que existem estudos suficientes que demonstram que o processo de construção das nações pós-coloniais não se caracterizaram por uma identidade com as formas modulares ocidentais e sim por uma luta constante para diferenciar-se delas. Daí que Chatterjee considera que a posição de Anderson é reducionista na medida em que, ao propor essas formas modulares de nação, ignora as peculiaridades do processo de imaginação nacional nas ex-colônias.

Chatterjee (*idem*), dando exemplo do caso indiano, começa por identificar dois aspectos inerentes ao processo de imaginação nacional: o material e o espiritual. Enquanto que o aspecto material diz respeito ao sistema estatal-burocrático e a organização do mercado (liberalismo/socialismo), o aspecto espiritual tem a ver com questões culturais tais como a religião, língua, educação, família, etc. Segundo o autor, o caráter material é que pode ser considerado o modelo transposto da Europa e Américas nas formas de Estados liberais ou socialistas; o segundo caráter, o espiritual, é para o autor genuinamente oriundo do país colonizado e comunicado de geração em geração.

É exatamente da interação entre o caráter material, na forma de Estados e o caráter espiritual, o qual reflete as tradições do povo colonizado, que resulta a peculiaridade da imaginação nacional. Efetivamente, o autor considera que somente depois de um longo tempo de interrelação entre os modelos de Estado euro-

americano e as culturas nativas é que se pode compreender o nacionalismo nos países pós-coloniais. Assim, contrariando a posição andersoniana de que as nações pós-coloniais nada mais fizeram que transpor modelos ocidentais de nacionalismo, defende que a forma peculiar pela qual cada uma das nações pós-coloniais foi imaginada, dependeu do diálogo existente entre tais modelos e as culturas particulares desses países. Pensamos que esta observação feita a Anderson por Chatterjee é pertinente, na medida em que não veicula a criação das nações de países pós-coloniais, como Moçambique, a uma simples mimificação do modelo europeu, concretamente, do modelo soviético. Apesar disso consistir uma linha de pesquisa possível, nossa hipótese é de que a nação moçambicana tenha sido imaginada a partir das experiências concretas do processo de sua formação. Ou seja, pretendemos analisar este processo a partir das tensões sociais internas e não como resultado de uma imposição externa.

Apesar da crítica a Anderson, a concepção de nação enquanto comunidade imaginada continua sendo pertinente para nosso estudo, pois o que mais nos interessa é essa dimensão que Chatterjee chamou de espiritual, a qual engloba, entre outras, a questão do ensino. Destarte, encerrando esta discussão, cabe deixarmos aqui claramente posta a concepção de nação que vai conduzir este estudo. Por nação, resumindo tudo o que se disse até agora, entendemos uma comunidade politicamente imaginada de pessoas que, a despeito de suas características antropológicas, estabeleceram laços de solidariedade entre si, suportados por um passado rico de experiências, o que as torna um grupo peculiar, que acima de tudo tem uma vontade, cultivada por uma elite intelectual, de continuar vivendo conjuntamente, num espaço geograficamente delimitado e que se pretende soberano.

1.2. A nação enquanto forma simbólica

Como nos indicou a discussão precedente, a imaginação da comunidade nacional é feita por via de formas simbólicas. Isto ficou claro quando Anderson (2008) evidenciou o papel que os livros impressos desempenharam na criação daquilo que chamamos aqui de *habitus* nacional. Nesta lógica, Homi K. Bhabha

(2010) considera a nação como sendo uma narrativa, na medida em que capitaliza ou é capitalizada por discursos de uma vontade das pessoas continuarem vivendo conjuntamente. Nessa definição, o autor evidencia dois aspectos interligados que tornam a nação enquanto narrativa possível. Por um lado é o aspecto pedagógico e por outro, o performativo.

No primeiro caso trata-se de um conjunto de significantes, tais como livros, contos, romances, novelas e outros produtos simbólicos, que definem a nação e levam o povo a aceitá-la como tal. Ou seja, é a imposição de uma visão de mundo a partir de cima, onde instituições sociais ou pessoas procuram hegemonizar um determinado “ideal” de comunidade nacional. No segundo caso, porém, é uma idéia de nação que vem a partir de baixo, onde o povo tem a prerrogativa de aceitar ou não, a partir de suas práticas quotidianas, a pertença à comunidade nacional proposta simbolicamente pela elite. Nesta lógica, dado o caráter heterogêneo do povo, argumenta Bhabha (2010), nem sempre o ideal de nação imaginada a partir de cima é legitimada pelas populações às quais se refere.

Para Bhabha (*idem*) é importante sublinhar que estes dois aspectos (o pedagógico e o performativo) estão intrinsecamente imbricados, na medida em que não se pode conceber a nação tendo em vista unicamente um desses aspectos: são dois aspectos do mesmo processo construtivo da nação. Não obstante reconhecendo o posicionamento de Bhabha e devido aos limites deste estudo, sobretudo as especificidades das fontes de análise usadas nesta pesquisa - os livros escolares - demos um enfoque especial apenas a um dos aspectos desse fenômeno, a saber, a nação enquanto um projeto pedagógico. Ou seja, procuramos perceber como os discursos apresentados nos livros escolares podem nos evidenciar as autoimagens de nação que se pretendia construir em Moçambique no período em estudo.

Como nós, Stuart Hall (2006) ao definir a nação igualmente concentra-se em explorar esse seu lado pedagógico, ao considerá-la como sendo “um discurso”, ou seja, “um modo de construir sentidos que influencia [...] a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006, p. 50). Isto posto, é importante deixarmos claro como tais discursos, enquanto formas simbólicas, operam para “padronizar” esses esquemas de percepção que os indivíduos têm de pertencerem a uma nação. Nesta ótica, a

concepção de formas simbólicas de J. Thompson (1999) afigura-se importante, pois ele considera a idéia de nação (e outras formas simbólicas) como constituidores de sentidos que podem servir para estabelecer determinadas relações sociais dentro de um país. Daí o autor preocupar-se em demonstrar as cinco formas típicas em que tais formas simbólicas operam: a pretensão de legitimação, unificação, dissimulação, fragmentação e reificação. Discutamos, em seguida, cada uma dessas formas.

A legitimação, que consiste na aceitação e apoio de determinadas formas simbólicas como sendo justas, caracteriza-se, em primeiro lugar, por sua racionalização, ou seja, “o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (*idem*, p.82-83). No caso concreto de nosso objeto, essa procura racional da legitimação estaria demonstrada em livros escolares, a partir dos quais os alunos poderiam aceitar e apoiar a construção do *habitus* nacional nos termos apresentados pela elite política. Esta procura de legitimidade, porém, é feita de uma forma universalista, quer dizer, é imposta a vontade de um determinado grupo sobre a vontade de todos os membros da nação. Esta legitimação e pretensão universal das formas simbólicas são feitas, de acordo com Thompson (1999), através de um processo de narrativização, o qual consiste, segundo o autor, em “criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão” (*idem*: 83). Isto pode ser feito a partir de histórias contadas pelas crônicas oficiais, por livros literários, contos e músicas populares, filmes e – para nós, o mais importante neste estudo – pelos livros escolares.

Outra característica típica das formas simbólicas é o processo de dissimulação, que consiste basicamente, segundo Thompson, no uso figurativo das formas simbólicas que podem ocultar o conteúdo efetivo das relações sociais. Assim, o autor considera que a principal forma de dissimulação é a metaforização da linguagem, na medida em que,

pode dissimular relações sociais através de sua representação, ou da representação de indivíduos e grupos neles implicados, como possuidores de características que elas, literalmente, não possuem, aceitando, com isso, certas características às custas de outras e

impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo” (Thompson, 1999, p.85).

A pretensão de unificação é outra característica das formas simbólicas, pois, para Thompson, ela visa, a partir de uma construção simbólica, estabelecer uma forma de unidade que permita interligar indivíduos de diferentes grupos de pertença a uma identidade coletiva, o que é feito a partir da padronização de formas simbólicas. Assim temos o exemplo de um fato que o autor considera ligado a esta orientação, “as autoridades de Estados que procuram desenvolver uma linguagem nacional, em um contexto de grupos diversos e linguisticamente diferenciado” (1999:86). Este seria certamente o caso de Moçambique, que conforme demonstramos anteriormente, no período após a independência nacional não possuía uma língua vernácula que permitisse a comunicação entre os diferentes grupos etnolinguísticos espalhados pelo país.

Igualmente, o recurso à fragmentação constitui para Thompson outra característica típica das formas simbólicas. Isto pelo fato de alguns grupos dominantes procurarem construir simbolicamente a unidade a partir de uma diferenciação entre os grupos ou indivíduos específicos que são considerados como forças potenciais de oposição ou ameaçadoras. Aqui as pessoas se unem, entre outras coisas, pelo fato de quererem diferenciar-se de algo considerado nocivo. Assim surge, em nosso entender, a idéia do “eu” – que é preciso preservar e promover e a idéia de “outros” – que não é desejado e em função do qual se constrói a unidade.

Finalmente, Thompson (1999) aborda sobre a última característica das formas simbólicas, a reificação, a qual procura ofuscar o caráter social e histórico dos fenômenos, sendo caracterizada pela pretensão de naturalizar e eternizar os fenômenos sociais como se eles se apresentassem sempre de certa forma e conseqüentemente fossem imutáveis. Olhando o caso moçambicano, pensamos que esta característica das formas simbólicas não é adequada, devido ao fato de no processo de construção do *habitus* nacional, assente no conceito de “homem novo”, ela não ter sido usada pela FRELIMO como algo natural ou imemorial e sim como resultado da ruptura com o ‘homem colonial e tradicional’.

Independentemente da objeção a esta última característica típica das formas simbólicas na construção do *habitus* nacional em Moçambique, pensamos que as outras – a legitimação, a dissimulação, a unificação e a fragmentação – oferecem pistas e possibilidades de suporte do argumento que estamos defendendo nesta seção: o de que o *habitus* nacional é uma construção simbólica.

1.3. O *habitus* nacional

Como deve estar claro, até aqui discutimos o conceito de nação e a grande conclusão que podemos tirar é a de que ela nada mais é senão um espaço social imaginado, onde os indivíduos reconhecem-se como membros de uma determinada comunidade nacional que tem seus limites políticos e geográficos e almeja a soberania. Pois bem, as nações se diferenciam uma das outras dependendo da forma pela qual foram imaginadas e do contexto sociosimbólico em que esse processo decorreu. Isto quer dizer que Moçambique, por exemplo, se diferencia de outras nações devido às peculiaridades do contexto social que esteve por detrás da ação das elites nacionalistas, ou seja, daqueles que tiveram um papel significativo na imaginação e difusão da idéia de nação, assim como pelas condições que levaram às populações a legitimar ou não esse projeto. A procura desse contexto peculiar, que é representado por símbolos, por exemplo, nos levou a direcionar nossa análise de nação a uma dimensão simbólica e não essencialista.

Do conceito de nação podemos subtrair vários derivativos que ajudam a torná-lo menos abstrato e mais operacionalizável. Trata-se de conceitos como por exemplo “caráter nacional”, “identidade nacional” ou “*habitus* nacional”. Poderíamos, neste estudo, usar qualquer um desses conceitos para tornarmos o conceito de nação mais operacionalizável. Contudo, a revisão bibliográfica que fizemos sobre tais conceitos sugere-nos que eles nem sempre são de uso pacífico nas Ciências Sociais. Referimo-nos sobretudo aos conceitos de “caráter nacional” e “identidade nacional”, que muitas vezes são conotados com uma concepção essencialista, a qual temos rejeitado neste estudo. Um exemplo disso é a definição de Otto Bauer (2000), para quem, “caráter nacional” se refere ao complexo de características

físicas e mentais comungadas pelos diferentes indivíduos pertencentes a uma nação e que permite diferenciá-los dos membros de outra nação. Aqui, como podemos ver, o autor em alusão evidencia aspectos físicos e de personalidade para definir o padrão do povo de uma nação. Isto pode ser ainda mais claramente visível em Darcy Ribeiro, que ao abordar a especificidade do povo brasileiro, defende que a identidade nacional matriz do brasileiro é o homem mestiço, que foi se moldando historicamente, tanto em decorrência das relações interraciais entre brancos e negros, como de negros e índios ou brancos e índios.

Este tipo de concepção é deveras problemática. Efetivamente, para De Menezes (2008), por exemplo, o conceito de caráter nacional assim como os seus correlatos como “identidade nacional”, tem pouca relevância para a Sociologia pelo fato de sugerir uma idéia de unicidade, de consenso dentro de uma coletividade humana; enquanto, na verdade, as relações sociais são permeadas de tensões e conflitos sociais a ponto de não se poder ver tal “unicidade nacional”, nem física e muito menos cultural¹³. Este argumento está igualmente presente em Elias (1993; 1994; 2010) ao considerar que o social nunca é estático e unívoco. Para o autor, o social é processual, relacional e encerra dentro de si vários conflitos ou antagonismos. Assim, dentro de um país, como Moçambique, por exemplo, podemos encontrar antagonismos de classe, etnia, região e sexo, entre outros.

O conceito de *habitus* nacional, porém, pareceu-nos ser o menos problemático em relação aos citados anteriormente. Efetivamente, o seu uso na Sociologia, sobretudo a partir de definições a ele atribuída por Bourdieu ou Elias, nos sugere que o *habitus* são disposições que apesar de dizerem respeito a um determinado agrupamento social – classe, profissão ou nação – nos sugerem, igualmente, que tais disposições encerram tensões sociais e que se encontram mergulhadas num processo social de criação e recriação, isto é, de mudança. É levando em consideração isso, e sobretudo pelo fato do conceito não sugerir essencialismos, que optamos por operacionalizar o conceito de nação através do *habitus* nacional, dado que estamos convencidos de que a idéia de nação, longe de

¹³ De Menezes vai mais longe ao considerar que esses conceitos, encerram, acima de tudo questões moralistas que estiveram na origem, ou pelo menos serviram de justificativa para a implementação de regimes políticos repressivos e autoritários, como o Nazismo. Por isso, considera que eles devem ser evitados nas ciências sociais ou pelo menos usados com redobrada vigilância para não se cair em essencialismos.

encerrar conformismos e homogeneidade, caracteriza-se por tensões sociais constantes .

Assim sendo, devido aos propósitos desta pesquisa, optamos por trabalhar com o conceito de *habitus* nacional apresentado por Elias, pois nos pareceu melhor se adequar ao trabalho, pelo fato mesmo de serem os pressupostos teóricos e metodológicos deste autor, assentes na Sociologia dos Processos, o suporte da presente pesquisa. É assim que definimos o *habitus* nacional como sendo o conjunto de autoimagens, sentimentos e do nós-ideal que determinado povo - que pertence ou almeja pertencer a um Estado - tem de si e dos outros (Elias 1997). Como podemos notar, Elias, ao definir *habitus* nacional, enfatiza a questão das autoimagens, dos sentimentos e do nós-ideal como sendo indicadores que acompanham esse conceito. Este *habitus* que, apesar de ter sido impulsionado por processos de concentração da violência física, da expansão econômica e industrial, isto é, do Estado moderno, foi principalmente favorecido por processos simbólicos, que concomitantemente aos materiais, estiveram na vanguarda da imaginação das nações europeias e da emergência de um *habitus* nacional mais ou menos “padronizado” nesses países. Tais foram os casos, por exemplo, das edições livrescas de vária natureza, desde os religiosos até aos de etiqueta, passando pelos romances (Elias, 1993; Anderson, 2008) que possibilitaram a que as pessoas passassem, depois de longos anos de leitura, a comungarem certas visões de mundo, sentimentos e um ideal de comunidade mais ou menos “padronizados” no espaço nacional – o *habitus* nacional. É, portanto, deste caráter simbólico do processo de construção da nação, que este estudo se vale, para compreender como é que os livros escolares produzidos e difundidos em Moçambique no período em análise, indicavam o sentido que se pretendia atribuir à jovem nação em formação.

1.4. Moçambique, uma nação pós-colonial?

Depois de termos discutido na seção anterior o conceito de nação, resta-nos deixar algumas considerações sobre a noção de pós-colonial de modo a clarificar o sentido atribuído neste estudo. Assim, Homi K. Bhabha (2007) em *O local da cultura*,

em sua tentativa de contextualizar a emergência do pós-colonial, caracteriza-o como uma linha de pensamento que surge de experiências de grupos sociais oprimidos e que após a Segunda Guerra Mundial passaram a ter uma visibilidade maior. Trata-se de povos de países que vivenciaram durante séculos o colonialismo, sobretudo os da África e Ásia, de minorias encontradas em regiões geopolíticas do Leste/Oeste ou entre os países centrais e os periféricos. O grande campo de batalha do pós-colonialismo é, segundo Bhabha (*idem*), o de intervir contra os discursos e narrativas culturais e políticas que os povos e grupos marginais enfrentam da parte dos poderes coloniais e colonizantes e, por via disso, “criar estratégias legitimadoras de emancipação, de encerrar outros antagonismos sociais” (Bhabha, 2007, p.240). Nesta ótica, o autor considera que o pós-colonial recusa-se a aceitar a idéia de uma cultura homogênea, pois defende que a cultura é construída por processos de alteridade, ou seja, de reconhecimento e aceitação da diferença, tanto na relação entre estados e regiões, como dentro do mesmo Estado.

Contudo, é Ella Shohat que mais problematizou o conceito de pós-colonial (Hall, 2003), contribuindo deste modo para sua clarificação. Shohat (1992) no seu artigo intitulado “Notes on the Post-Colonial” começa dizendo que a noção pós-colonial é composta de dois termos: o prefixo “pós” e o adjetivo “colonial”. O primeiro termo encerra a idéia de “depois”, da fase que se segue a um determinado evento. Assim, a autora mostra que nessa lógica, podem surgir similares como o “pós-independência”, por exemplo, que significa o período que se seguiu à independência de um país. O adjetivo “colonial”, por seu lado, descreve um momento que se caracteriza pela dominação assente na exploração econômica, social e cultural de outros grupos. De uma forma geral, Shohat mostra que o pós-colonial evidencia uma idéia de sucessão de períodos históricos, onde se passa de um momento caracterizado pela colonização de populações nativas para outro momento em que tal colonização termina, dando, desta forma uma dimensão cronológica ao pós-colonial. Nesta lógica, o caso de Moçambique, por exemplo, depois da data em que se proclamou a independência nacional (25 de Junho de 1975), visualizamos o período pós-colonial.

A autora, contudo, mostra que o sentido de pós-colonial vai além dessa dimensão cronológica. Ele implica igualmente e acima de tudo, todo um conjunto de

temáticas, narrativas e discursos culturais, políticos ou intelectuais que se formam no período pós-independência e que criticam (ou recusam) toda a sorte de relações sociais anteriores (coloniais). Em outras palavras, “na narrativa reencenada do pós-colonial, a colonização assume o lugar e a importância de amplo evento de ruptura históric[a]” (Hall, 2003, p.112).

Como podemos ver, o pós-colonial não se define apenas cronologicamente, mas também e sobretudo, pelas novas relações daí decorrentes. Esta concepção de pós-colonial é igualmente partilhada por Bhabha (2007) ao considerar que o referido período não é definido por critérios cronológicos, como por exemplo a data em que o país alcançou a independência e sim pelo movimento contra as tendências hegemônicas da cultura e da política entre nações ou ainda entre grupos sociais dentro de uma mesma nação.

Shohat (1992) chama a atenção, porém, para o fato dessa relação entre o antes (colonial) e o depois (pós-colonial) ser ambígua. Tal ambiguidade advém, em primeiro lugar, da tendência que a autora nota de se pretender universalizar tal categoria, como se o pós-colonial tivesse começado ao mesmo tempo e da mesma maneira em diferentes partes do mundo outrora colonizadas. Pelo contrário, a autora mostra que países da África e da Ásia, por exemplo, tornaram-se independentes em décadas diferentes e de formas igualmente diferentes. Este é, em nosso entender, um ponto a se levar em consideração, pois, conforme argumentamos na seção anterior, quando discutíamos o processo de construção da nação, deve-se ter em conta as singularidades de cada país e não procurar universalizar essas explicações – como fez Anderson ao argumentar que as nações de países pós-coloniais (da África e Ásia) eram modelos mimificados da realidade euro-americana.

A segunda observação que Shohat faz sobre a ambivalência do pós-colonial é a de que, a independência de um país não significa necessariamente uma ruptura integral de todo o sistema colonial que lhe antecedeu, pois a noção de pós-colonial encerra e “sugere continuidades e descontinuidades¹⁴” (Shohat, 1992,p.106). Foram essas continuidades e descontinuidades envolvidas no processo de transição de um período colonial para o pós-colonial, que igualmente nos impeliram a estudar casos particulares (como o nosso, que é Moçambique) e daí tirar ilações sobre essa

¹⁴ Tradução livre.

ambiguidade. Para termos uma idéia mais clara das continuidades que se mantiveram no período pós-colonial em Moçambique, basta citarmos o filósofo Severino Ngoenha, ao considerar que:

Sob o ponto de vista formal a moçambicanidade herdou o espaço geopolítico da colonização portuguesa, as suas estruturas administrativas, a sua língua, mas transformou-os em instrumentos de unidade nacional.

[...] Infelizmente os valores socialistas de unidade moçambicana pós-colonial vão ser tão externos, tão alienantes, tão colonizadores como eram os lusíadas. A moçambicanidade pós-colonial vai realizar-se a partir dos valores ideológicos de um elemento externo, como eram os valores portugueses (Ngoenha, 1998, p. 25).

Aqui Ngoenha nos sugere que o projeto de edificação de um Moçambique pós-colonial, na prática, significou a continuidade do projeto modernizante iniciado no período colonial pelos portugueses. A diferença, porém, que o autor nota nessas duas fases do mesmo processo é o seu conteúdo. Enquanto que na primeira fase as benesses materiais e simbólicas desse processo revertiam para os portugueses, na segunda houve uma tentativa de “democratização” dessas benesses para as populações nativas. Em outras palavras, estamos dizendo que no processo da construção da nação no Moçambique pós-colonial o que se diferencia do período colonial é apenas o conteúdo do discurso que a FRELIMO introduziu assente na idéia de igualdade de oportunidades para todos os moçambicanos, ao contrário do período precedente; contudo, os instrumentos e o aparato institucional (sobretudo burocrático) que fizeram com que tal discurso tivesse alguma eficácia era uma continuidade daquilo que já acontecia durante o período colonial.

Este posicionamento de Ngoenha é largamente corroborado por Carlos Serra (1997) para quem, tanto numa quanto noutra fase, isto é, colonial e pós-colonial, a questão do controle e gestão dos indivíduos por um aparato burocrático e coercitivo encontrava-se presente. No primeiro caso tratava-se de um controle visando maximizar o recrutamento de mão de obra nativa para a exploração colonial, assim como alargar a base de coleta de impostos. Nesta lógica, existia um controle minucioso das populações para se tirar proveito do seu trabalho manual e coletar impostos. Serra chamou essa fase de “gestão de corpos”, para se referir à ênfase

que o governo colonial dava ao indivíduo, enquanto peça fundamental para a efetivação da exploração colonial.

No que diz respeito ao período pós-colonial, que Serra (1997) designou como período da “frelimização” do social, nota-se uma mudança da ênfase num controle corporal para a efetivação de um controle das mentalidades. Aqui a FRELIMO, usando o mesmo aparato burocrático e coercitivo usado pelo regime colonial, embora sob nova configuração, empenhou-se em manter um controle simbólico das populações, passando a hegemonizar e impor visões de mundo universalizantes a todos os moçambicanos, sancionando aqueles que não se identificassem com o seu projeto de construção de uma nação socialista.

Como podemos notar, tanto Ngoenha como Serra defendem que o pós-colonial em Moçambique não significou, em sua íntegra, a ruptura radical com o regime anterior, pois a FRELIMO fez o uso dos mesmos dispositivos de controle social, sobretudo o aparelho burocrático, para estabelecer a ordem social por ela desejada. Contudo, os dois autores estão de acordo que nem tudo foi continuidade, pois conforme discutimos acima, no período pós-colonial o conteúdo do discurso da FRELIMO enfatizava a idéia de uma massificação do acesso às benesses sociais anteriormente não acessíveis a todos os moçambicanos. Em outras palavras, surge um discurso de redistribuição da riqueza, que passava, antes de mais nada, pela universalização das visões de mundo por parte da população em geral – discutiremos isso mais afincadamente no capítulo III.

O que esta discussão nos leva a concluir é que o pós-colonial é uma categoria deveras problemática. Mas, devido ao caráter operacional deste estudo, faz-se necessário deixar claro o nosso posicionamento sobre a questão que procura saber se Moçambique é, efetivamente, uma nação pós-colonial. A resposta a esta questão é positiva. Efetivamente, defendemos que Moçambique, surgido desde 1975, é uma nação pós-colonial, pelo fato de, em termos cronológicos, situar-se num tempo-espaço que o localiza depois da independência da colonização portuguesa e de, a partir desse marco cronológico, ter-se implementado um discurso tendente a recusar o passado colonial e a igualmente estabelecer novas formas de sociabilidade e visões de mundo. Dizer isso não significa que tal ruptura seja absoluta, que o passado colonial tenha sido eliminado completamente do imaginário

social e das práticas políticas, pois, pensamos que existem - como disse Shohat, e concordaram Ngoenha e Serra - continuidades e descontinuidades, nesse processo de edificação imaginária da nação.

1.5. Em outras palavras

Tendo aqui chegado, a fim de encerrar este capítulo, faz-se mister sublinhar as principais ilações que daí podemos tirar. Em primeiro lugar é importante notar que a discussão acima feita deixou claro que os conceitos nas Ciências Sociais são permeados de ambivalências, reflexos das ambivalências da própria sociedade. Apesar disso, a nossa discussão teve como ponto de chegada a clarificação dos sentidos que pretendemos atribuir a tais conceitos para os fins que nos propusemos a alcançar nesta pesquisa. Assim sendo, no que diz respeito ao conceito-mãe deste trabalho – a nação – definímo-lo como sendo uma comunidade politicamente imaginada de pessoas que, independentemente de suas características empíricas, estabelecem laços de solidariedade entre si, suportados por um passado rico de experiências, o que lhes torna um grupo peculiar, mas que acima de tudo tem vontade - cultivada por uma elite intelectual - de continuar vivendo conjuntamente, num espaço geograficamente delimitado e que se pretende soberano.

Ao mesmo tempo dissemos que a nação, sendo uma construção simbólica, procura legitimar-se sobre as populações de um país a partir de processos discursivos que consistem no uso de estratégias tais como a universalização de visões de mundo, de forma a “criar” uma imagem de nação compartilhada pelas pessoas que dela fazem parte. Esta partilha das visões de mundo estão resumidas naquilo que aqui chamamos de *habitus* nacional e que, de uma forma geral congrega as autoimagens, sentimentos e o nós-ideal específicos de um grupo nacional. Finalmente, a discussão nos deixou claro que o nosso recorte territorial e temporal, isto é, Moçambique de 1975 a 1990, pode ser considerado Moçambique pós-colonial. Isto pelo fato de além de se situar no período posterior à proclamação da independência nacional (1975), constituir um período permeado por discursos

que efetivamente tentam romper com as relações sociais anteriores (coloniais) e ao mesmo tempo procuram estabelecer uma nova ordem social.

2. A MONOPOLIZAÇÃO DOS CONTROLES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DO *HABITUS* NACIONAL

A teoria do processo civilizador de Norbert Elias pareceu-nos fértil para compreender o processo de construção do *habitus* nacional no período pós-colonial em Moçambique, a despeito do autor, ao construir tal teoria, ter tido em conta o contexto da Europa Ocidental. O mais importante para nós nessa teoria foi o fato dela nos proporcionar algumas ferramentas cognitivas para percebermos a sutileza do processo de inculcação ou interiorização de determinados *habitus*. Por isso não nos ativemos aqui em apresentar de uma forma minuciosa os resultados que o autor chegou em seus estudos e sim, em explorar as possibilidades que tal teoria nos oferece para compreendermos a construção do *habitus* nacional em Moçambique. Além da apresentação dessa teoria, juntamos uma discussão sobre o sistema de ensino, particularmente dos livros escolares para que, de uma forma mais clara demonstrarmos de que forma eles operam para a inculcação de valores, normas, enfim, do *habitus* nacional. É sobre isso que este capítulo se debruça.

2.1. A teoria do Processo Civilizador

Elias (1993) entende por processo civilizador as mudanças nas maneiras de comportamento ou de autoimagem dos indivíduos, resultantes do equilíbrio entre as estruturas sociais em que tais sujeitos se encontram inseridos e suas predisposições psíquicas para o controle das próprias emoções. Ou seja, a interface da assimilação equilibrada dos mecanismos de percepção com a sociedade concreta em que o sujeito se encontra inserido. Esta teoria de Elias revela-nos duas coisas: a primeira é que a sociedade está permeada de mudanças e não é estática. Olhando para o caso de Moçambique, por exemplo, podemos constatar a existência de diferentes períodos históricos, cada um deles com suas especificidades, tais como “período colonial” e o “pós-colonial”. A segunda constatação, que nos permite avaliar a pertinência da teoria aqui em causa, é o fato dela elucidar, em cada uma dessas fases ou períodos, a presença concomitante de visões de mundo específicas. Isto quer dizer que, se no período colonial existiam formas de sociabilidade e

socialização, ou seja, visões de mundo específicas, o mesmo acontecia no período pós-colonial, onde também se verificaram tais especificidades. Porém, dadas as limitações deste estudo, nos limitaremos apenas a discutir as visões de mundo, ou mais claramente, o *habitus* nacional que se pretendia hegemônico no Moçambique pós-colonial.

Esse processo civilizador apresenta vários pressupostos, espalhados por algumas obras de Elias. Contudo, para tornarmos nossa exposição mais clara, optamos por concentrar nosso olhar nos pressupostos que têm uma relação mais direta com o nosso objeto de estudo. Assim sendo, as concepções de monopolização dos meios de coerção e a de formação do *habitus* nacional, abordadas pelo autor, são as que suportam teoricamente este estudo.

Para Elias (1993), a monopolização consiste na concentração por um grupo social de determinados meios de controle da conduta dos indivíduos. Tal é o caso, por exemplo, do processo de formação do Estado que consistiu na monopolização da violência física e do sistema de coleta de impostos. Efetivamente, segundo o autor, no período pré-estatal os feudos, de uma forma isolada e autônoma, detinham o poderio militar, o que lhes permitia exercer a violência física sobre os habitantes de seus domínios ou de outros feudos; igualmente detinham a prerrogativa de cobrar impostos dentro de sua circunscrição territorial. A emergência do Estado, porém, significou a concentração desses meios de coerção dispersos em uma única entidade com legitimidade de operar, através da violência física ou econômica, tais controles sobre a sociedade.

Essa monopolização dos controles, porém, significou não somente a apropriação dos meios de violência física e econômica, mas também (e sobretudo), dos meios de coerção simbólica. Althusser (1998) é claro nisso ao considerar que o Estado tem duas faces, uma caracterizada pelo monopólio da violência física e outra onde a dominação ideológica ou simbólica está presente. No primeiro caso trata-se de toda a sorte de instrumentos repressivos tais como “o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc (Althusser, 1998, p. 67). No segundo caso, porém, trata-se do conjunto de instituições que não têm um caráter necessariamente repressivo, mas cujo poder é de natureza ideológica ou simbólica:

é o caso de instituições como o sistema jurídico, a religião, a família, o sistema de ensino, entre outras.

É nessa ordem de idéias que Pierre Bourdieu (1998), ao analisar particularmente o sistema de ensino, constata que este, longe de se basear num modelo de inculcação e controle social assente na violência física, usa, pelo contrário, mecanismos sutis assentes numa dominação invisível a nossos olhos, mas tão eficaz quanto a física: trata-se da dominação simbólica. Destarte, no presente estudo centramo-nos nesse aspecto simbólico da monopolização dos meios de controle social, através do qual um projeto de nação procura se impor e se legitimar. A escola neste caso aparece como uma instituição social que detém esses meios de coerção social e imposição simbólica de determinadas visões de mundo. Efetivamente, ela, ao contrário de instituições sociais como a família, igreja, etc., pelo fato de monopolizar a produção dos diplomas (Bourdieu, 2007) tem a legitimidade de impor as visões de mundo dominantes na sociedade. Isto pode ser visto particularmente em Moçambique no período subsequente à proclamação da independência nacional, quando a nova elite política, guiada pela ideologia socialista, valorizou a escola enquanto instância de inculcação de valores nos alunos e minimizou a importância da igreja e dos meios etnolinguísticos de pertença disponíveis, por considerá-los instituições obscurantistas. Assim sendo, parece-nos razoável afirmar que o sistema de ensino monopolizou a função instrutiva. A importância dessa monopolização é para Elias, a de permitir “padronizar” as disposições mentais e as autoimagens dos indivíduos que constituem uma figuração social:

Só com a formação desse tipo relativamente estável de monopólios é que as sociedades adquirem realmente essas características, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se, desde a infância, com um padrão altamente regulado [...] (Elias, 1993, p. 197).

Desta forma, podemos afirmar que a monopolização dos meios de inculcação e controle da conduta dos alunos é fundamental para percebermos o processo de construção do *habitus*, tendo em conta que este conceito implica numa relativa

“padronização” de determinadas formas de comportamento e autoimagens de um povo.

O conceito de *habitus* nacional, que no capítulo anterior definimos como sendo o conjunto de autoimagens, sentimentos e o nós-ideal de uma comunidade nacional, é, para Elias (1993), uma figuração social. Ou seja, resultante da interpenetração entre a estrutura psíquica dos indivíduos e a estrutura nacional em que eles se encontram inseridos. Isto significa, em outras palavras, que o *habitus* do indivíduo (ou grupo de indivíduos) não se define unicamente por suas imagens ou sentimentos, nem tampouco se define pela sociedade em que tais indivíduos estão inseridos de uma forma isolada. Para Elias, o *habitus* nacional se define pela relação ou figuração dessas duas dimensões (psicológica e social). É isso, em nosso entender, que ajuda a perceber as diferenças que existem entre grupos nacionais e que caracteriza a forma peculiar pela qual a comunidade nacional foi imaginada, o que nos habilita a perceber, por exemplo, o que diferencia simbolicamente um moçambicano de um brasileiro e este de um indiano.

Agora podemos estabelecer de uma forma clara a relação entre a monopolização dos controles sociais e a emergência de um *habitus* nacional. Efetivamente, a partir da exposição acima, nada nos impede de argumentar que esses monopólios, devido ao fato de concentrarem com exclusividade os meios de produção e difusão das visões de mundo, como é o caso do sistema de ensino, levam as pessoas que fazem parte desse sistema a assimilar de uma forma paulatina as visões de mundo por eles impostos. Isto quer dizer, em outros termos, que os alunos por estarem sujeitos ao mesmo conteúdo de ensino e conseqüentemente às mesmas visões de mundo, tendem a assimilar de uma forma mais ou menos equilibrada o mesmo *habitus* nacional.

A escola, conforme indicamos anteriormente é evidência desse processo de formação de um *habitus* que surge exatamente num contexto nacional específico. Ela, na verdade, é um espaço social onde interagem vários atores com maior destaque para os professores e alunos (Elias, 2005). Estes atores em suas interações no cotidiano escolar, longe de terem uma relação pacífica, vêm-se mergulhados num universo de tensões, que a nível micro-sociológico reflete a tensão entre indivíduo e sociedade, entre quadros psicológicos e controles sociais.

O professor, pelo lugar que ocupa nessa figuração, representa ou incorpora os controles sociais, nomeadamente os *curricula*, os programas escolares, enfim, a sociedade; os alunos, por seu lado, na sua qualidade de crianças e como tal, com pouco autocontrole de suas emoções não passam de indivíduos não socializados, nos termos de Elias.

É nessa figuração no meio escolar, decorrente especialmente da leitura dos livros escolares ao longo de vários anos de escolaridade, que os alunos vão formando suas autoimagens e concomitantemente a do grupo nacional ao qual pertencem. Isto é possível graças aos mecanismos sutis de inculcação de valores sociais que a escola usa, recorrendo a princípios racionalizantes e disciplinares de procedimento (Durkheim, 2008). Neste caso a escola, ao fazer uso desses dispositivos e por meio das interações que a caracterizam, leva os alunos a deixarem de fazer uma imagem de si como seres isolados ou atômicos e sim como indivíduos que, ao mesmo tempo que se identificam (através de gestos, atitudes ou temperamento), mostram as marcas de uma determinada sociedade, independentemente de estarem conscientes disso ou não. Ou como diz o próprio autor:

A aprendizagem dos autocontroles, [...] e a conseqüente moderação dos impulsos e emoções mais animais, em suma, a civilização do ser humano jovem é um processo inteiramente indolor, e sempre deixa cicatrizes (Elias, 1993, p. 205)

São exatamente essas cicatrizes ou as marcas do processo de socialização por via da escola, que depois de um considerável período de escolarização se manifestam nas mais diversas formas de pensar e de conceber o mundo dos indivíduos. É, sem dúvidas, no resultado da figuração entre o temperamento desses indivíduos e as marcas que a sociedade deixa neles que podemos perceber a construção da autoimagem nacional que se pretendia construir em Moçambique no período pós-colonial. Devido, porém, ao fato de nosso estudo se ter dedicado à compreensão do processo simbólico de construção da nação que se pretendia inculcar nos alunos moçambicanos e não necessariamente na verificação ontológica da efetiva incorporação de tal *habitus* por parte destes, parece-nos útil deixar claro

que o *habitus* em causa aqui é um *habitus* em projeção, o qual a elite política pretendia implantar através do sistema de ensino e especificamente dos livros escolares.

Outro aspecto importante a levar em conta na teoria de Elias e que nos parece digno de menção é a ênfase que o processo de construção da nação coloca, ora na singularidade, ora na coletividade. De fato, no livro *Os Alemães*, Elias (1997) defende que no processo de formação do *habitus* ou da autoimagem nacional verifica-se sempre a existência de uma combinação contraditória de dois códigos de conduta, ou seja, de dois valores considerados ideais. Trata-se, de um lado, da ênfase no indivíduo, nas diferenças entre tais indivíduos dentro de um Estado. De outro lado, a ênfase na nação, enquanto coletividade soberana e sua superioridade em relação a outros interesses internos (grupos étnicos, linguísticos, regiões, etc) ou externos (em relação às outras nações). Assim sendo, Elias mostra que a construção da autoimagem implica não só na moralização, pelas elites dirigentes, dos indivíduos, grupos étnicos ou das classe pertencentes à nação, mas também no reconhecimento das diferenças entre tais grupos. Aqui, por exemplo, é possível observar casos de países como os Estados Unidos e mais tarde o Brasil, que apesar de se reconhecerem como uma nação, preservaram as diferenças internas, sobretudo as de pertença regional. Dando um exemplo concreto, era possível no Brasil encontrar-se livros escolares diferentes em cada Estado, privilegiando a história de tais circunscrições territoriais, não esquecendo, no entanto, o contexto nacional que as circundava. Ou seja, promove-se uma igualdade na diferença. No segundo caso, a ênfase é posta na superioridade e pureza da nação em relação às diferenças internas do país, assim como em relação às outras nações. No caso moçambicano aqui em análise, podemos antecipar isso, a ênfase era claramente posta na coletividade e na homogeneidade, independentemente das diferenças étnicas, linguísticas, regionais, etc. (discutiremos mais detidamente isso nos capítulos III e IV). Vale a pena deixar claro, porém, que estes dois processos, em que um dá primazia às diferenças e o outro à homogeneidade, não estão, segundo Elias, ausentes na formação da nação, apenas, em alguns casos, dá-se ênfase a um em detrimento do outro.

Finalmente, Elias (1997), defende que na formação do *habitus* nacional, o “outro”, enquanto alteridade - seja ele constituído pelos membros pertencentes aos diferentes grupos sociais de uma nação ou de outras nações – está sempre presente. É assim que o autor chega a considerar que, ao contrário de autores como Talcott Parsons, que consideram que a nação é integradora, além de integrar ela também segmenta e exclui, na medida em que “a humanidade como um todo não é um efetivo quadro de referencia” (Elias, 1997, p.150). Isto significa, para Elias, que as autoimagens, os sentimentos, enfim o *habitus* de um determinado grupo – sobretudo ligado à elite governante que controla o aparelho burocrático de produção simbólica (como os livros escolares) – servem de quadro de referencia para os demais grupos nacionais. Isto nos leva a pensar que a nação, longe de ser produto de um processo consensualmente integrador é, na verdade, resultante de um “jogo” de tensões entre grupos sociais e que, aqueles que tiverem maior protagonismo, sobretudo no controle dos meios de produção simbólico, tendem a universalizar sua autoimagem sobre os restantes grupos, categorias ou classes sociais. No caso de nosso estudo, o controle desses mecanismos de inculcação simbólica, que esteve monopolizado pela elite da FRELIMO foi, entre outros, o sistema de ensino. Cabe, pois, saber como é que tal sistema, a partir de suas peculiaridades socializantes, contribuiu para a difusão na camada estudantil do *habitus* nacional que se pretendia criar em Moçambique.

2.2. O ensino enquanto instância de socialização

O ensino, de acordo com Worsley (1983), é uma das formas de transmissão e aquisição de conhecimentos, o que se designa no âmbito das Ciências Sociais por socialização. Contudo, a transmissão do conhecimento não é feita apenas pelo ensino, pois, para este autor, a socialização está presente em vários processos de interação nos quais indivíduos se envolvem durante a sua vida, seja na família, igreja, ciclo de amigos, ou em outros espaços de sociabilidade. É nesta ordem de idéias que Peter Berger e Thomas Luckmann (2010) defendem que esse processo é

caracterizado por duas fases: a socialização primária e a secundária¹⁵. No primeiro caso trata-se do primeiro contacto da criança com a sociedade, onde esta interioriza, de uma forma genérica e carregada de afetividade, o comportamento, valores e visões de mundo de seus semelhantes mais próximos. Trata-se daquele contacto e assimilação de valores e normas que a criança apreende no meio familiar ou no ciclo restrito de amigos, por exemplo. A socialização secundária, por sua vez, tem a ver com a interiorização, pelo indivíduo, relativamente já crescido em relação à fase anterior, dos valores, normas e visões de mundo que não se limitam ao seu meio familiar e sim que o introduzem num mundo mais complexo. Ou como os próprios autores dizem: “a socialização secundária é a interiorização dos ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (Berger e Luckmann, 2010, p. 178). Na segunda fase desse processo de socialização, segundo os autores, o caráter de afetividade que caracterizou a primeira fase é substituído por instituições que se baseiam no princípio da racionalidade, onde se “exige pelo menos os rudimentos de um aparelho legitimador, frequentemente acompanhado de símbolos rituais ou materiais” (idem, p. 179). Nesta lógica a escola, que fazendo uso de seus aparelhos legitimadores é, sem dúvida, uma instância de socialização secundária, onde a criança é introduzida simbólica ou profissionalmente num meio social mais amplo e mais complexo que o seu grupo de pertença primário.

Assim sendo, o tipo de socialização pelo qual a criança passa na escola difere em sua forma e conteúdo daquele que conheceu no meio familiar. Efetivamente, para Worsley (1983), o que torna a socialização por via do ensino diferente das outras formas de transmissão de conhecimento é o fato deste ser um processo deliberado e consciente, onde,

não só se fornece aos indivíduos um [aprendizado] dirigido, com fins próprios e por um largo período de tempo, de forma constante e insistente, sendo de fato uma preparação especializada para uma tarefa ou uma ocupação específica, mas também se lhes ministra um ensino amplo, geral, constituído por certo número de conhecimentos básicos (ler, escrever e contar) e são ensinadas matérias que não são imediatamente relevantes para qualquer ocupação especial (Worsley, 1983, p. 205-6).

¹⁵ Durkheim (2008) chama essas duas fases de primeira e segunda infância.

Deste modo, acreditamos que o ensino visa, por um lado, conferir aos indivíduos habilidades técnicas e especializadas de modo que estes se integrem na estrutura ocupacional duma sociedade; por outro lado, fornece conhecimentos que têm a ver com o domínio e interpretação dos códigos da sociedade, tais como a escrita, as contas, a moral. Esta afinidade entre ensino e moral já tinha sido evidenciada por Emile Durkheim em seu livro intitulado *Educação Moral* (2008). Nesta obra o autor argumenta que a educação escolar constitui o núcleo da moralização da sociedade, pois está convencido de que ela, usando procedimentos assentes na disciplina e autoridade, está mais apta (em relação a outras instituições socializadoras) a criar na criança o espírito altruísta em relação à comunidade política a que pertence e por conseguinte, em nosso entender, a fazê-la interiorizar o *habitus* nacional. Este posicionamento de Durkheim, ao eleger a escola como veiculadora da moral enquadra-se no processo de profundas transformações sociais na sociedade em que ele viveu e que se caracterizava, entre outros, pela agudização do processo de laicização da sociedade. Tratava-se do processo de substituição da moral religiosa que outrora dominara a sociedade europeia e a francesa de uma forma particular, por procedimentos que se baseavam na racionalidade. Durkheim não tinha dúvidas de que a escola pública, sendo a imagem do emergente Estado-laico e racional, longe de se preocupar em inculcar nas crianças a moral assente em pressupostos religiosos, deveria engajar-se na difusão dos novos valores emergentes que caracterizavam a sociedade moderna. Tratava-se de promover o espírito da racionalidade, da disciplina e acima de tudo, do altruísmo em relação aos grupos sociais, principalmente da comunidade nacional.

Esse processo de inculcação e interiorização dos valores da sociedade por via da escola, porém, nem sempre é manifestamente visível. Ele aparece muitas vezes de uma forma sutil, como nos mostra Michel Foucault (1999), ao estudar as instituições socializadoras do século XX. Efetivamente, o autor considera que as instituições com poder disciplinar (como a escola) conseguem alcançar seus objetivos recorrendo a técnicas sutis de inculcação tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Quanto à vigilância hierarquizada, o autor considera que numa instituição disciplinador existe, por um lado, os detentores

de poder e por outro, os objetos desse poder. Aqui, os detentores do poder, que para o nosso caso é o corpo docente e administrativo duma escola, são considerados vigilantes. Estes têm segundo Foucault, a função de combinar as técnicas disciplinares sobre os alunos. O objetivo dessa vigilância feita pelos que estão no topo da hierarquia do poder é de sancionar a conduta dos alunos dentro das instituições. A sanção tem a ver com a conformidade ou não com as normas escolares. Assim, nos casos de incumprimento das normas escolares pelos alunos a escola tem mecanismos de punir tais condutas visando sua correção. Tal punição consiste para Foucault em tudo aquilo que é capaz de fazer o indivíduo sentir a sua falta e, ao mesmo tempo é capaz de humilhá-lo, confundi-lo ou destituí-lo.

É importante notar que a sanção não é apenas o ato de punir mas também é o ato de remuneração, pois, segundo Foucault, os indivíduos que se conformam a tais normas são premiados ao passo que os que inobservam as mesmas normas, são punidos. Contudo, Foucault mostra que para a instituição disciplinadora sancione é preciso que se faça o exame, que consiste num “controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através do qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 1999, p.154). Assim sendo, Foucault considera que na instituição escolar existe o recurso constante ao exame, por forma a poder manter a normalidade (ordem) por via das sanções. É na base desse seu método de proceder que em nosso entender a escola interioriza nos alunos os valores da identidade nacional. Assim, parece-nos legítimo afirmar que a escola visa, entre outros, uniformizar nas crianças um *habitus* nacional, onde cada uma delas interiorize as maneiras de ser, estar e sentir comuns consideradas desejadas por uma nação (pelo menos pela elite política).

2.3. O ensino moçambicano, sua estrutura e funcionamento

A discussão acima nos abre caminho para nos concentrarmos mais especificamente nas seções seguintes, na peculiaridade do ensino moçambicano do período em análise. Antes de mais é importante compreendermos sua estrutura e

funcionalidade. O sistema de ensino moçambicano consolidou-se, pelo menos em termos legais, em 1983, com a publicação da lei que instituía os princípios, objetivos, conteúdos, a estrutura e as estratégias gerais de organização e gestão da educação. Esta lei surge, de acordo com Mazula (1995), da necessidade que se impunha de racionalizar o sistema educativo que até então vinha sendo gerido de uma forma ambígua entre a elite política e as comunidades, cuja principal consequência era de não se ter claros os princípios organizadores da administração da educação. Esta situação fazia com que não houvesse uma planificação efetiva entre aquilo que eram a capacidade do governo em oferecer recursos materiais e humanos ao setor da educação e a grande procura dos serviços educacionais pela população refletindo o crescimento dos efetivos escolares. Esta lei, vale sublinhar, não visava unicamente organizar de uma forma burocrática o sistema de educação, ela visava igualmente deixar claro os valores que estavam na base da constituição da jovem nação moçambicana, conforme veremos a seguir.

A primeira grande característica que se faz necessário indicar do sistema de ensino moçambicano do período em estudo é a de que ele era centralmente controlado e gerido pelo Ministério da educação. É esse Ministério que se responsabilizava “pela planificação, direção e controle da administração do sistema nacional de educação, assegurando a unicidade do sistema” (República Popular de Moçambique, 1983, p. 20). Aqui, um aspecto interessante, em nosso entender, é o fato dos programas escolares, os livros e manuais escolares, os *curricula* e toda sorte de instrumentos de ensino terem um caráter unívoco em toda extensão territorial do país, independentemente das variações regionais e étnicas existentes. Esta centralização do sistema de ensino teve, em nosso entender, duas faces. A primeira consistiu na reafirmação da monopolização dos meios educativos já iniciado em 1975 por ocasião da política de nacionalizações¹⁶. A outra face desse processo consistiu exatamente na introdução de conteúdos universais em todas as escolas do país.

¹⁶ A Frelimo logo após a proclamação da independência nacional de Moçambique, decretou a nacionalização de vários serviços incluindo o sistema de ensino. Desta forma, o Estado passou a ser o gestor de todo sistema de ensino, tirando assim de cena as igrejas que durante o período colonial também se dedicavam ao ensino das populações indígenas.

Este processo de monopolização e unificação do sistema de ensino em Moçambique no período pós-colonial possibilitou às crianças e jovens que haviam frequentado o sistema de ensino, a aquisição de uma imagem de si que não os vinculava apenas à sua família ou grupo étnico, mas também a uma comunidade maior, a comunidade nacional. Efetivamente, em Moçambique no período posterior à independência nacional, a nova elite política – a FRELIMO - unificou o sistema nacional de educação, passando o país a dispor de um sistema educativo único e padronizado (Moçambique, 1983). Isto constituiu, na verdade, uma mudança profunda em comparação ao período colonial, onde havia dois sistemas de ensino diferentes: o ensino oficial e o ensino indígena (Mazula, 1995). O primeiro era assegurado pelo governo colonial e estava reservado aos filhos dos colonos; o segundo, por seu lado, era assegurado pela igreja (católica e protestante) e destinava-se às crianças nativas. Esta unificação do sistema de ensino teve, em nosso entender, consequências no processo de padronização da identidade nacional dos moçambicanos – pelo menos daqueles que tiveram acesso ao sistema de ensino – o que contribuiu para que o “processo civilizacional” tivesse lugar em todo o país, perpassando as mais diferentes pertencças étnicas.

O sistema de ensino em Moçambique, além, de ser unívoco em toda dimensão nacional, está estruturado tendo em conta dois elementos: a sua composição e os níveis de ensino. Em primeiro lugar ele está fundado sobre vários subsistemas: os subsistemas do ensino geral, o ensino de adultos, o ensino técnico-profissional, a formação de professores e o ensino superior. Destes subsistemas, o que nos interessa é o ensino geral, pois, ele “é o eixo central [do ensino] e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas” (Moçambique, 1983, p. 15).

O sistema de ensino geral, porém, está subdividido em três níveis de ensino. Trata-se do nível primário, o secundário e o pré-universitário. Conforme fizemos referência em capítulos anteriores, nosso interesse concentrou-se no nível primário, que está mais preocupado com a formação integral do individuo e menos na politécnica. Assim, este nível (o ensino primário) refere-se aos sete (7) primeiros anos de escolaridade e que é preferencialmente frequentado por crianças no intervalo etário dos sete (7) aos quatorze (14) anos. Ele está dividido em dois graus:

o 1º grau vai da 1ª à 5ª classes enquanto que o do 2º grau vai da 6ª até a 7ª classe (*idem*).

Um dos maiores objetivos da FRELIMO era de, a partir do ensino, difundir as idéias de construção da nação, de uma nova consciência nacional, ao definir de uma forma explícita que:

O Sistema Nacional de Educação tem como objetivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente:

- *A unidade nacional, o amor à pátria* e o espírito do internacionalismo proletário;
- O gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela *vida coletiva*;
- O espírito de iniciativa e o sentido de *responsabilidade*;
- A concepção científica e materialista do mundo;
- O engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na *construção do socialismo* (Moçambique, 1983, p. 14).

Como podemos ver, o apelo a palavras como unidade nacional, amor à pátria, vida coletiva, sentido de responsabilidade e construção do socialismo, deixam claro que o projeto da FRELIMO era de criar e consolidar, através do sistema de educação, as autoimagens dos moçambicanos pertencentes a uma nação, mas não uma nação qualquer e sim, uma inspirada nos valores socialistas. Este processo de construção de autoimagens de pertença a uma nação, porém, assume uma postura contraditória com o passado, ou seja, ele procura formar-se a partir da negação do passado, tanto do passado colonial como da pertença dos indivíduos aos mais diferentes grupos etnolinguísticos.

Efetivamente, a análise da legislação que criou o sistema nacional de educação indicou-nos que o argumento usado pela FRELIMO para unificar povos pertencentes a diferentes grupos étnicos baseou-se na estratégia de narrativização do passado como tendo sido uma experiência negativa: tanto o passado colonial como o passado tradicional (étnico). Isto pode ser comprovado pela idéia de criação do “homem novo”- muito difundida no período em análise - que se definia pela

ruptura completa com os valores do colonialismo assim como com os valores da tradição e se identificava com os valores de solidariedade, partilha e trabalho (Cabaço, 2007). A idéia de “homem novo” introduzida pela FRELIMO é, em nosso entender, um ponto importante para perceber a base discursiva para a construção simbólica da identidade nacional em Moçambique. E para isso, o sistema de ensino tinha um papel fundamental a desempenhar, pelo fato dele, recorrendo a seus métodos disciplinares (Focault, 1999) e racionalizantes (Durkheim, 2008), poderia inculcar nas crianças – com certa eficácia - os valores da nova ordem social. Daí que o sistema nacional de educação foi considerado, na sua criação, como responsável por:

introduz[ir] princípios, objetivo, conteúdos e estratégias de educação que acima de tudo, deverão permitir a criação do homem novo e que constituem pontos de ruptura com as políticas pedagógicas do passado colonial e tradicional (Moçambique 1987, p. 1)

Como podemos ver, o conceito de “homem novo” que o sistema educativo pretendia “criar” assentava-se numa dupla ruptura; por um lado com o passado colonial e por outro, com as heranças tradicionais dos grupos étnicos. No que dizia respeito ao colonialismo, a ruptura justificava-se, segundo as autoridades educativas, pelo fato dele ter sido discriminatório para maior parte dos moçambicanos visto que o acesso ao ensino, por exemplo, era restrito aos filhos dos colonos e aos filhos de uma pequena elite de moçambicanos. Este tipo de argumento, segundo Thompson (1999), nada mais pretende senão criar uma entidade nociva, a partir da qual a nova emerge. Assim, a FRELIMO, procurando demonstrar o caráter negativo do passado colonial pretende apresentar-se como seu oposto, ou seja, agregador e democrático – e assim, legitimar seu projeto de construção da nação.

O tradicional ou étnico, por seu lado, constituía para a FRELIMO um elemento negativo – e por isso objeto de ruptura – pelo fato de seus mecanismos de socialização e sociabilidade não permitirem aos indivíduos terem uma visão crítica das condições sociais em que viviam:

[...] na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza.

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça (Moçambique, 1983, p. 13).

Nesta lógica, a atitude a-crítica produzida e reproduzida pela tradição, constituía para a FRELIMO um dos elementos de suporte do colonialismo, pois fazia com que os moçambicanos aceitassem a dominação como algo natural. Daí que, tanto o colonialismo quanto a tradição deviam ser pontos de ruptura da ordem social emergente. Aqui, recorrendo uma vez mais à teoria thompiana (1999) de ideologia, podemos ver que a procura de legitimação do projeto de construção do *habitus* nacional em Moçambique, consistiu numa narrativização do passado colonial e tradicional como sendo vivências negativas.

2.4. Os livros escolares

Dentre os vários instrumentos que o sistema de ensino usa para inculcar nas crianças a consciência de pertencerem a uma comunidade nacional elegemos, para fins de pesquisa, o livro escolar. O livro escolar goza de um papel central na cultura escolar, podendo, de acordo com Alain Choppin (2004), desempenhar várias funções, entre elas, a de vetor de práticas ideológicas. Efetivamente, o autor identifica no livro escolar algumas de suas funções típicas, a saber, a referencial, a instrumental, a documental e finalmente a função cultural (ou ideológica). Expliquemos cada uma delas. A função referencial caracteriza-se pela particularidade do livro escolar “servir de suporte dos conteúdos educativos” (Choppin, 2004, p. 553) que um grupo social acredita serem necessários para a educação dos jovens. Aqui, o livro escolar nada mais é senão o fiel reflexo do currículo ou dos programas de ensino. A segunda função do livro escolar assenta, para o autor, no seu caráter instrumental, onde o seu principal objetivo é o de fornecer aos alunos competências disciplinares específicas, através de exercícios

práticos, resolução de problemas, entre outros. A função documental do livro escolar, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de procurar desenvolver no aluno um espírito crítico da realidade a partir de coletânea de documentos ou textos cuja leitura não apresenta necessariamente uma rigidez disciplinar e sim permite ao aluno compará-los, aprendendo a ter um espírito crítico. Finalmente e provavelmente a mais importante para nós, o livro escolar tem uma função cultural (ou ideológica). Aqui, o livro escolar é, para Choppin, um vetor essencial para transmissão da língua, da cultura e acima de tudo, dos valores sociais considerados importantes pelas classes dirigentes. Este processo de transmissão da cultura e valores pode ser feito, segundo o autor, de uma forma explícita ou implícita mas, ela está sempre presente.

É nesta leva de idéias que Roger Chartier (1999) considera que o livro não é uma entidade social abstrata e neutra, pois considera que ele encerra ou está circunscrito a uma ordem. Tal ordem tem a ver com o processo de produção do próprio livro, que se conforma ao ambiente e com os controles sociopolíticos que o condicionam. Trata-se das editoras e das instituições políticas que visam impor ou estabelecer sentidos simbólicos que se adequam a essa ordem. Assim, no caso específico de Moçambique, em que a elaboração e produção dos livros escolares eram tuteladas pelo Ministério da Educação que por sua vez se subordinava ao governo, elas tendiam a criar nos livros escolares significados que condissessem com as visões de mundo da elite política. Chartier (*idem*) mostra, porém, que nem sempre os sentidos que os livros pretendem impor são recebidos ou apropriados com sucesso, pois isto depende, segundo o autor, de outros fatores nomeadamente a personalidade, o grau de erudição ou a origem familiar do aluno. De uma forma geral, o autor defende que embora os livros visem impor sentidos decorrentes da ordem social em que são produzidos, a sua apropriação pelos leitores não é a mesma para todos.

Ora, ao discutir a questão do livro escolar, apesar de concordarmos com a posição de Chartier acima apresentada, consideramos ser importante não esquecermos a peculiaridade do livro escolar comparativamente aos outros gêneros de livros. Efetivamente, o fato do livro escolar estar inserido na cultura escolar que se caracteriza, conforme já discutimos anteriormente, pelo uso de métodos de

socialização (ensino) assentes na disciplina, faz com que os sentidos que nele são impostos tenham uma apropriação mais ou menos equilibrada entre os alunos, independentemente do lugar social a que pertençam. Podemos ver que o professor no processo de ensino, por exemplo, enfatiza determinadas idéias, temáticas e ao mesmo tempo avalia o grau de incorporação dos conteúdos ensinados através de exames e exercícios, de forma a garantir esse equilíbrio na assimilação de tal conteúdo pelos alunos.

Esta discussão é suficiente para mostrarmos mais uma vez que nem sempre a imposição de sentidos pelo livro é recebida da mesma maneira pelos leitores, mas o livro escolar, dada a sua especificidade (manual didático), tem muita propensão a ter os sentidos neles impostos apropriados de uma forma mais ou menos padronizada pelos alunos, ao contrário dos livros não didáticos.

2.5. O perfil dos livros de leitura moçambicanos

Tendo em conta que o nosso estudo centrou-se na análise do livro de leitura, algumas palavras sobre a sua especificidade devem ser ditas. Para Ane Marie Chartier e Jean Hébrard (1995), o livro de leitura tem a função de aculturar os estudantes a partir da prática da leitura, através da qual memorizam e incorporam aquilo que neles é veiculado. Assim, para os autores, além do livro de leitura visar alfabetizar (ensinar a ler e familiarizar-se com a escrita) visa igualmente inculcar nos alunos as visões de mundo dos poderes sociais estabelecidos. Tais poderes podem ser de índole diferenciada: religiosos, políticos, econômicos ou intelectuais.

Fazendo uma análise dos livros de leitura usados nas escolas francesas entre 1880-1980, Chartier e Hébrard (1995) constroem uma tipologia das funções que os livros de leitura tiveram nesse período. Eles constataram a existência de três tipos de livros de leitura: enciclopédicos, moralizantes e estéticos. Os livros de leitura enciclopédicos caracterizavam-se por serem manuais únicos, onde estavam compilados textos dos mais diferentes conteúdos (História, Arquitetura, Moral, Biologia, etc.) num único livro e a sua função era meramente instrutiva. O livro de leitura moralizante, por seu lado, surge quando os outros conteúdos, sobretudo os

das ciências naturais, passam a se autonomizar e ter manuais específicos; aqui, os livros de leitura passam a ter uma função mais moralizante (e menos instrutiva) através de narrativas em forma de contos, lendas ou fábulas cuja intenção era inculcar nos alunos a moral dominante naquela época. Finalmente, os livros de leitura literários, embora contenham alguma dose de moral, tem como principal função a estética, assim como a preservação do patrimônio cultural da nação através de leitura de autores eruditos e basilares da comunidade nacional. Como podemos ver, Chartier e Hébrard (1995) entendem o livro de leitura não apenas como instrumento de alfabetização, mas também como um manual que tem uma função instrutiva, moralizante e estética.

Esta tipificação dos livros de leitura apresentada acima nos permite fazer algumas observações sobre os livros de leitura usados em Moçambique no período pós-colonial. Cabe-nos a seguir apresentar algumas características básicas de tais livros de forma a ficarmos cientes de seu perfil. Vejamos o quadro abaixo:

Título do livro	Ano de publicação	Autor ou Editor	Tipos de conteúdos dos textos
Livro de leitura da 2ª classe	1977	Ministério da Educação	Os livros são enciclopédicos: incorporam textos dos mais variados conteúdos desde História de Moçambique, contos populares, Geografia, Ciência e Tecnologia, testemunhos da guerra colonial, entre outros.
Livro de leitura da 3ª classe	1989?		
Livro de Leitura da 4ª classe	1989?		
Livro de leitura da 5ª classe	198-		
Livro de leitura da 6ª classe	198-		

O quadro acima apresentado, contendo o perfil dos livros de leitura em análise, nos permite fazer algumas observações. A primeira é a de que em tais livros, a data de publicação não é apresentada na sua ficha técnica, com exceção do livro de leitura da 2ª classe, cujo ano de publicação é claramente indicado (1977). Diante deste cenário, a data aproximada da publicação dos restantes livros nos foi

possibilitada pela aproximação que fizemos com a data de entrada do livro na biblioteca do Ministério da Educação de Moçambique, visível no carimbo da instituição.

Outro aspecto importante que caracteriza os livros em análise diz respeito à sua autoria. Pudemos notar que tais livros não apresentam um autor ou coordenador individual, apenas a etiqueta do Ministério da Educação e que em alguns deles pode-se ver nas páginas preliminares uma mensagem do Presidente da República, Samora Machel dirigida aos alunos, conforme verificamos no seguinte livro de leitura da 5ª classe:

O estudo é como uma lanterna à noite, mostra-nos o caminho.

Trabalhar sem estudar é andar às escuras; pode-se avançar, é certo, mas grandes são os riscos de tropeçarmos, de nos enganarmos no caminho (MEC, 198-, p. 1).

Ou ainda no livro de leitura da 4ª classe:

Podemos estudar muito, ler muito, mas para que servirão essas toneladas de conhecimentos se não os levarmos às massas, se não produzirmos? Se alguém guarda as sementes de milho na gaveta, será que vai colher maçaroca? (MEC, 1989?, p. 5)

Isto revela, em nosso entender, um caráter institucional que se pretendia atribuir à autoria do livro, mas, uma institucionalidade que refletia as visões de mundo que a FRELIMO pretendia inculcar nas crianças. O fato de nos referidos livros, os autores serem anônimos leva-nos a estabelecer uma diferenciação com aquilo que temos verificado, por exemplo, na literatura atinente ao livro escolar no Brasil. Aqui pudemos ver que os autores de livros escolares não eram anônimos, pelo menos durante o processo de construção da República, onde podemos encontrar autores de livros de leitura como é o caso de Olavo Bilac (Bittencourt, 2004; Leão, 2007), responsáveis pela autoria ou compilação dos textos que compunham os livros escolares. Em Moçambique, pelo contrário, essa função era institucional e estava a cargo do Ministério da Educação. Esta comparação com a realidade brasileira não quer dizer, porém, que os autores dos livros escolares no

Brasil eram autônomos, no sentido de que escreviam apenas aquilo que pensavam e que seu pensamento não refletia os condicionamentos sociais a que estavam sujeitos. Pelo contrário, Bittencurt na sua pesquisa sobre os autores dos livros escolares brasileiros, defende que:

o autor de uma obra didática [é], em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, para além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação de seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (Bittencurt, 2004, p. 479)

Em suma, o que estamos dizendo aqui é que, independentemente do autor do livro escolar ser uma entidade coletiva, como é o caso de Moçambique, ou de ser manifestamente apresentado como autor individual, como acontece no Brasil, os livros por eles produzidos representam sempre, consciente ou inconscientemente, as visões de mundo que determinados grupos sociais pretendem criar ou reproduzir. Isto significa, em outros termos e concordando com Foucault (1996) que o discurso, neste caso o do livro escolar, é sempre consequência ou indicador dos poderes sociais que o antecedem.

Finalmente, voltando à discussão que fazíamos mais acima com Chartier e Hébrard (1995) sobre a tipologia dos livros de leitura, constatamos igualmente que os livros de leitura em análise neste estudo, apesar de serem enciclopédicos, não apresentam unicamente um pendor instrutivo, moralizante ou estético de uma forma separada. Pelo contrário, essas três funções encontram-se imbricadas. Destarte, podemos ver que os livros de leitura apresentam compilação de textos versando sobre os mais diferentes conteúdos. Isso pode ser comprovado pelos títulos de alguns textos selecionados aleatoriamente em cada um dos livros: “Um pouco da nossa história”¹⁷, “Os primeiros socorros”¹⁸, “Os homens e os outros animais”¹⁹, “O coelho e o camaleão”²⁰, “Os meios de transporte”²¹. Estes textos em sua apresentação gráfica, são acompanhados por imagens, mais concretamente por

¹⁷ Livro de Leitura da 6ª classe, p.5

¹⁸ Livro de leitura da 3ª classe, p.11

¹⁹ Livro de Leitura da 4ª classe, p.18

²⁰ Livro de Leitura da 5ª classe, p.21

²¹ Livro de Leitura da 2ª classe, p.75

fotografias ou gravuras para ilustrar com mais eficácia os significados simbólicos que se pretendia inculcar nas crianças.

Adentrando um pouco mais na análise dos livros de leitura pudemos notar que ao longo do seu *corpus*, os diferentes textos que os compõem têm uma situação digna de se notar: verificamos que nos livros da 2ª, 3ª, e 4ª classes, os textos neles compilados, de uma forma geral, não têm os seus autores identificados; o mesmo não acontece com os livros da 5ª e 6ª classes, cujos textos têm, na sua maior parte, um autor identificado ou qualquer referência que remeta às circunstâncias em que o texto foi escrito. Isto nos leva a pressupor que nas classes elementares os livros são concebidos dando ênfase à prática de leitura, enquanto que nas classes mais avançadas eles não são apenas para a leitura e sim mas para desenvolver igualmente a capacidade do aluno de estabelecer nexos entre tais textos e seus autores, daí o contexto de sua produção.

Por conseguinte consideramos igualmente importante a constatação de que nos textos em que a autoria é referenciada, os autores são na maior parte moçambicanos e constituem a elite da FRELIMO. Ou seja, tais autores além de terem os seus textos publicados nos livros de leitura, ocupavam cargos políticos e diretivos no topo da hierarquia de poder da FRELIMO: trata-se de autores como Marcelino dos Santos, Samora Machel, Armando Guebuza, Oscar Monteiro, entre outros. Este fato contribuiu, em nosso entender, para a disseminação das suas autoimagens entre a população estudantil dado o fato de estarem diretamente ligados à FRELIMO. Esta peculiaridade dos livros de leitura produzidos em Moçambique por uma elite vinculada à FRELIMO, remete-nos ao debate que Karl Mannheim (2008) levanta sobre a classe intelectual, a que chama de *intelligentsia*. Por *intelligentsia* o autor se refere concretamente àquele grupo de pessoas, sobretudo ligado às artes, política, academia ou burocracia estatal, que durante determinado período histórico procura definir sua posição dentro da sociedade, e ao mesmo tempo tenta difundir e homogeneizar suas visões de mundo sobre os demais membros da sociedade. Tal grupo pode ou não estar vinculado ou comprometido com as instituições sociais (*habitats* sociais) em que eles vivem, afirma Mannheim. No caso concreto de nosso estudo, onde nos referimos a autores de textos que estão compilados nos livros de leitura, enquadrámos tais autores nessa categoria:

eles constituem a *intelligentsia* sim, mas manifestamente estão vinculados ou comprometidos com a FRELIMO e como tal, são idealizadores ou porta vozes da autoconsciência ou autoimagens desse grupo político. Ou, usando a expressão de Gramsci, eles são intelectuais orgânicos (1982).

Além de textos de autoria de moçambicanos, intelectuais orgânicos da FRELIMO, são igualmente mencionados textos de autores de outros quadrantes do mundo. Trata-se, sobretudo, de textos oriundos da *intelligentsia* dos países outrora de orientação socialista, nomeadamente, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a República Democrática Alemã, o Vietname e a China)²². Igualmente pode-se encontrar textos produzidos pela elite nacionalista dos países africanos outrora colonizados, sobretudo os de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe),²³ que também viviam em seus países momentos de descolonização e de re-imaginação nacional. Finalmente, é possível encontrar textos de autores portugueses e brasileiros²⁴.

Isto nos leva a pensar, na senda de Elias (1997), que este processo de construção da nação moçambicana tinha o outro como referência, ou seja, era um processo de formação de um *habitus* nacional que não se fechava sobre si mesmo e sim procurava dialogar com outros processos que ocorriam em outros países e que interessavam à *intelligentsia* moçambicana. No caso dos países socialistas, havia uma identificação com a política e ideologia marxistas, a qual a FRELIMO abraçou; com as ex-colônias identificava-se quanto ao passado colonial e à luta de libertação em que se viram envolvidos e finalmente, com o Brasil e Portugal, tal ligação se evidenciava no uso da língua portuguesa enquanto veículo de comunicação.

²² Neste sentido, é possível notar a presença de textos de autores como Vladimir Lenine (URSS), Ho Chi Minh (Vietname), Bertolt Brecht (RDA) e vários textos no anonimato de autores chineses.

²³ Destes, pode-se assinalar, entre outros, a existência de textos de Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Baltazar Lopes.

²⁴ Do Brasil, por exemplo, pode-se destacar um texto de Vinícius de Moraes e de Portugal os de autoria de Eça de Queirós, Papiniano Carlos, entre outros.

2.6. Em outras palavras

Neste capítulo procuramos de uma forma mais explícita, expor a teoria que dá suporte a este estudo, assim como dedicar atenção à compreensão do livro escolar enquanto *lócus* de pesquisa. Da discussão que fizemos vale a pena reter aqui as idéias principais que dela podemos extrair. Em primeiro lugar, dissemos que o processo de monopolização dos controles sociais, no caso, o sistema de ensino, levou a que se criassem condições para que a elite dirigente da FRELIMO pudesse difundir suas visões de mundo e tentar hegemonizá-las sobre aqueles que consumiam os produtos escolares – os alunos. Esse processo caracterizou-se basicamente pela concentração e centralização dos meios de ensino, que no período colonial estavam difundidos pelas igrejas, sobretudo a católica e as protestantes.

Os livros escolares e particularmente os de leitura, é que se encarregavam de difundir essas visões de mundo, do *habitus* nacional, que a elite da FRELIMO pretendia que os alunos absorvessem. Em termos de estratégias de concepção de tais livros, é possível notar, a partir de seu perfil, que optou-se por torná-los o mais impessoais e atemporais possível, dando-lhes uma autoria coletiva (ou institucional) sob a chancela do MEC, não havendo a preocupação de discriminar claramente o ano de publicação dos mesmos. Isto quer dizer, em outros termos, que se procurava, a todo o custo construir um “nós” como sendo o autor dos livros, independentemente de quem o compilou e quando. Esse “nós”-autor, apesar de ser representado como tendo sido o MEC, é na verdade a FRELIMO, enquanto movimento político que tinha o controle do monopólio do sistema de ensino e reclamava tal autoria. Aqui, porém, vale notar que conforme o discurso da FRELIMO, ela era o “povo” e por consequência, o autor coletivo dos livros escolares era o povo moçambicano como um todo. Ou seja, ela procurou difundir a idéia de que o autor dos livros escolares era o povo e, por isso, os alunos, sendo filhos do “povo” moçambicano, deviam aceitar e assimilar os conteúdos dos referidos livros, uma vez que era a vontade do “povo” que estava em causa. Para compreendermos melhor essas estratégias discursivas, faz-se necessário investigar o processo de hegemonização e legitimação de visões de mundo pela elite da FRELIMO. Esse constitui um dos pontos a ser discutido no capítulo que se segue.

3. OS CONSTRUTORES DA NAÇÃO MOÇAMBICANA

Embora o conceito de nação suponha uma consciência coletiva de um determinado povo, a sua construção recai sempre sobre a hegemonia de um determinado grupo social sobre os outros. Tais grupos são aqueles que controlam ou pretendem controlar os meios simbólicos de produção e reprodução social. É assim que Elias (1997) chega a constatar que no caso da construção da nação francesa, por exemplo, a burguesia e os restantes estratos sociais tiveram que se submeter à hegemonia da nobreza, aperfeiçoando o seu *habitus*. O mesmo não aconteceu na Alemanha, nota o autor, pois aqui foi a nobreza e as camadas populares que se submeteram à hegemonia da *intelligentsia* burguesa. Em Moçambique igualmente encontramos essa pretensão hegemônica de um grupo sobre os outros na construção da nação. Aqui, contudo, não se trata de relação de grupos que se distinguiam por critérios econômicos, ou mais concretamente de classe, pois o papel hegemônico nesse processo foi, como veremos, seguidamente, assumido pela FRELIMO, que numa primeira fase havia sido um movimento armado de libertação nacional e que depois da independência nacional se transformou em um partido político que controlava o aparelho do Estado. É esse grupo político que chama a si a responsabilidade de construir uma nação à sua imagem.

Assim sendo, este capítulo se concentra exatamente em perceber o processo de autolegitimação da FRELIMO enquanto movimento que tinha o projeto de construção ou reconstrução de uma nação que acabava de se libertar de longos anos de dominação colonial portuguesa. Para tal, começaremos por analisar o perfil social das elites que constituíam o corpo idealizador (*intelligentsia*) da FRELIMO; em seguida procuraremos perceber de que forma tal elite se autoafirmava como legítimo guia do povo, depois buscaremos evidenciar o argumento que a FRELIMO usava para reafirmar tal legitimidade sobre as populações e finalmente, nos ocuparemos em compreender de que forma a elite da FRELIMO, recorrendo à sua experiência vivenciada na luta armada de libertação nacional, procurou criar um ponto de referência histórico e social, a partir do qual a jovem nação deveria se inspirar.

3.1. O perfil social da *intelligentsia* da FRELIMO

Cabaço (2007), ao se debruçar sobre a gênese do nacionalismo moçambicano, sobretudo na década de 1950, indica que grupos de expatriados de Moçambique que viviam e trabalhavam nos países vizinhos como a Tanzânia, Maláui e Zimbábue, constituíam associações baseadas na identidade étnica ou geográfica. O perfil dos membros dessas associações, segundo o autor, os caracterizava como sendo:

trabalhadores e refugiados, na sua maioria rurais, provenientes de regiões de Moçambique extremamente pobres, com escassa ou nenhuma presença de infraestruturas educacionais e com insignificantes aglomerados urbanos (Cabaço, 2007, p.388).

Estas associações que eram compostas, conforme Cabaço nos mostra, por indivíduos majoritariamente pobres, rurais e iletrados, quando entraram em contacto com o fervor nacionalista que se vivia no país de acolhimento, passaram a ter igualmente esse espírito libertário para a sua terra de origem. Eles, contudo, não propalavam idéias visando a independência de Moçambique no seu todo, apenas a do seu grupo étnico ou região de pertença. É assim que Cabaço, citando Mário Pinto de Andrade, considera que eram manifestações protonacionalistas, ou seja, que visavam a independência de um grupo restrito (étnico ou regional). São estas associações que estiveram na origem dos principais movimentos nacionalistas em Moçambique, nomeadamente o MANU, UNAMI e UDENAMO. Aqui Cabaço, dando ênfase ao aspecto popular ou de massas que esteve na base da formação do (proto)nacionalismo em Moçambique, dado ao perfil dos constituintes de tais grupos associativos, elucida claramente que a FRELIMO, que resultou da unificação desses movimentos, teve uma base de suporte muito forte dessas categorias sociais.

Neste estudo, porém, dado o fato de nosso interesse ser a FRELIMO, que era um movimento nacionalista com pretensões universais, ou seja, de libertar Moçambique no seu todo e construir uma nova nação, nos concentraremos em compreender o perfil de sua *intelligentsia*, que aqui também designamos de elite. O estudo deste estrato dentro do movimento deve-se ao fato de nos ajudar a perceber

o seu perfil para podermos melhor compreender os contornos que estiveram na base da imaginação da nova nação. Assim, no que se segue, apresentamos uma sequência de textos que posteriormente nos poderão ajudar a perceber o perfil dessa elite, sobretudo a autobiografia de Eduardo Mondlane, considerado herói-mor e um dos fundadores da FRELIMO. Mondlane, efetivamente é uma figura incontornável para percebermos o processo de formação da nação moçambicana. Ele escreveu seu livro intitulado *Lutar por Moçambique* (1995) onde estabelece aquilo que são os fundamentos da descolonização de Moçambique, assim como lança alguns pressupostos da nação a ser criada. Conduziu a luta armada de libertação nacional desde o seu início em 1964 até o seu assassinato em Fevereiro de 1969²⁵. Eis, pois, sua autobiografia retirada de um dos livros escolares em análise:

Como muitos de nós, estive dentro da resistência desde a minha infância.

Comecei a minha vida como a maior parte das crianças de Moçambique, numa aldeia, e até aos dez anos, passava os dias pastoreando o gado da família, junto com os meus irmãos.

Se fui para a escola, devo-o à minha mãe, mulher de grande caráter e inteligência.

Ao tentar continuar os estudos, depois da escola primária, sofri todas as dificuldades que sempre espera qualquer criança africana que tenta entrar no sistema português.

Consegui finalmente chegar à África do Sul e, com a ajuda dos meus professores, continuei com bolsas de estudo a nível universitário.

Conclui o meu curso nos Estados Unidos da América e comecei a trabalhar para as Nações Unidas como investigador.

Em 1961, pude visitar Moçambique durante as minhas férias e vi, por mim próprio, como as condições não tinham mudado desde a minha partida.

Quando regresssei, deixei as Nações Unidas para entrar abertamente na luta de libertação (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p. 12, Livro de Leitura da 4ª classe).

Josina Machel, assim como Mondlane aparece em lugares de destaque nos livros em análise, onde é apresentada como uma das heroínas da jovem nação e

²⁵ Para o aprofundamento da biografia de Eduardo Mondlane e seu papel no processo de imaginação de Moçambique consulte, entre outros, o texto “Biografias e heróis no imaginário nacionalista moçambicano” de Cristiano Matsinhe (in: FRY (2001)).

que desempenhou um papel significativo na mobilização das massas para fazerem parte do movimento libertário incorporado pela FRELIMO:

Josina Machel é uma das mulheres moçambicanas que deram a vida pela Pátria durante a Guerra de Libertação.

Quando era estudante, tornou-se membro de uma célula clandestina, na cidade de Maputo. Dessa maneira, participou em campanhas de mobilização e esclarecimento sobre a FRELIMO.

O grupo de que fazia parte começou a ser perseguido e ela foi presa por duas vezes. Conseguiu, no entanto sair de Moçambique e chegar à Tanzânia no mês de maio de 1965.

Aí, a FRELIMO cedo reconheceu as suas altas qualidades de militante e confiou-lhe diversas tarefas.

Foi dirigente do Destacamento Feminino que tinha como principal objetivo esclarecer e mobilizar o povo, transportar material e realizar outros trabalhos.

Percorreu as províncias do Niassa e Cabo Delgado onde organizou escolas, infantários, creches e orfanatos, que muito contribuíram para a formação revolucionária dos continuadores.

Uma das suas grandes preocupações foi a mobilização da mulher moçambicana, consciencializando-a para a realização de tarefas que, até aí, e por tradição, só pertenciam ao homem.

Percorreu a pé longas distâncias através de picadas mal abertas, passou fome e sede, mas nunca desanimou. A revolução era o seu guia.

Assim, o seu espírito revolucionário, a sua capacidade de trabalho e a sua dedicação à causa moçambicana deve servir de exemplo a todos nós.

JOSINA MACHEL morreu em 7 de Abril de 1971 (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p. 22, Livro de Leitura da 4ª classe)

Em 1949, *os alunos das escolas secundárias*, conduzidos por outros que tinham estado a estudar na África do Sul, formaram o Núcleo dos Estudantes Secundários de Moçambique (NESAM), que movia entre a juventude uma campanha política para *espalhar a idéia da independência nacional e incitar a resistência contra a sujeição imposta pelos portugueses.*

O NESAM conseguiu sobreviver até aos anos sessenta e ainda lançou uma revista, "Alvor", que embora censurada, contribuiu para espalhar as idéias desenvolvidas nas reuniões e discussões dos grupos [...] (Ministério da Educação e Cultura, 198-, p. 27. Livro de Leitura da 5ª Classe).

Estes extratos textuais apresentados acima nos permitem elucidar o perfil dos atores sociais que constituem a elite da FRELIMO. Em primeiro lugar é importante destacar que tais atores sociais detinham certo capital escolar, mas que era difícil aumentá-lo devido à estrutura colonial que era discriminante em relação aos nativos. Daí, por exemplo, a opção de alguns de irem continuar os seus estudos no estrangeiro, conforme a biografia de Eduardo Mondlane nos mostra. Parece-nos compreensível o fato de estarmos chamando os indivíduos que detinham tal capital escolar de elite, pois, conforme demonstra o próprio Eduardo Mondlane, citado por Bragança e Wellerstein (1982), “devido à situação de analfabetismo de mais de 95% da população, ser estudante em si é um privilégio (1982, p. 107). Este privilegio porém, embora fosse insuficiente para que o seu detentor se integrasse de uma forma efetiva no sistema de produção colonial, capacitava-o a uma melhor compreensão da estrutura social que o envolvia, ou seja, uma estrutura opressiva e discriminatória.

A aquisição desse capital escolar, contudo, deveu-se em grande medida às igrejas (tanto católica quanto protestantes) que proporcionavam o ensino para os indígenas. Neste diapasão, o trabalho de Cruz e Silva (1996) que procura perceber a relação entre a Missão Suíça, o ensino e a emergência do nacionalismo no sul de Moçambique parece-nos digno de menção. A autora demonstra que as missões protestantes e particularmente a de origem suíça, teve uma grande influência na formação do espírito nacionalista nos jovens moçambicanos e mais concretamente no sul do país. Isto deveu-se ao fato da igreja ter proporcionado o acesso ao ensino a vários jovens, tanto nos níveis primário, secundário e universitário nas suas escolas, assim como oferecendo bolsas de estudo para estes estudarem fora do país. Eduardo Mondlane é um dos exemplos disso. Além de prover o acesso ao ensino aos jovens, coisa que dificilmente conseguiriam no sistema colonial, a Missão Suíça empenhou-se em adotar a língua nativa, neste caso o *Tsonga*, nos seus cultos assim como passou a ter livros impressos em tal língua. A vernaculização da imprensa da igreja pelo *Tsonga* possibilitou, segundo Cruz e Silva (1998), a criação de um espaço de comunicação entre os crentes, onde de uma forma implícita ou explícita, dado o fato da língua ser de compreensão difícil para as autoridades coloniais, os crentes podiam trocar impressões sobre o caráter discriminatório do regime colonial e criar, deste modo, um espírito de revolta entre as pessoas. É por

esta peculiaridade do funcionamento da Missão Suíça em Moçambique, nomeadamente o investimento na educação dos nativos e a criação de uma imprensa em *Tsonga*, que as relações entre a missão e o governo colonial entraram sempre em atritos, uma vez que este último desconfiava das intenções e dos moldes de funcionamento da missão, segundo Cruz e Silva (*idem*).

O segundo aspecto que nos chama a atenção é o fato de tais jovens, conforme os extratos textuais nos mostram, se terem organizado em associações estudantis onde se debatiam o aspecto discriminatório do regime colonial e, ao mesmo tempo, mobilizavam adeptos que comungassem a idéia de mudança da estrutura colonial, promovendo assim o espírito nacionalista. Um dos exemplos dessas associações juvenis é a NESAM (Núcleo de Estudantes Secundários de Moçambique) que tanto em Moçambique assim como em países vizinhos onde havia estudantes moçambicanos, empenhava-se em promover discussões nacionalistas. Na verdade, os grupos associativos de caráter estudantil (e não só) desempenham um papel importante na busca de solidariedade entre os indivíduos que a eles estão vinculados. Efetivamente, Weber (1982) ao analisar o processo de socialização das elites que compuseram o pessoal da burocracia alemã, elucida claramente isso. Ele mostra que as associações fraternais de caráter estudantil tinham a função de dar a seus membros uma visão de mundo mais cosmopolita, o que lhes tornou mais preparados para preencherem os cargos importantes na estrutura burocrática. No caso moçambicano e particularmente da NESAM é possível notar que tal agremiação juvenil, pelo fato de na sua agenda discutir, entre outras, temáticas que desvendavam a natureza discriminante do regime colonial, criou condições para que os seus membros estivessem habilitados a formar uma consciência nacionalista. E, a partir daí se dispuseram a lutar pela eliminação da dominação colonial com vista a criar uma nova configuração social, menos discriminatória.

Esta elite da FRELIMO, porém, englobou igualmente, indivíduos que, tendo se assimilado à cultura portuguesa (os *assimilados*) ocupavam cargos ou desempenhavam funções na estrutura burocrática colonial ou então estavam ativamente integrados no sistema econômico, sobretudo nas cidades, assim como alguns descendentes de portugueses que não se identificavam com a dominação colonial (Mosca, 1999).

Michel Cahen (1993) acrescenta, porém, que a elite da FRELIMO era dominada pela micro-elite do Sul do país, dando uma dimensão regional à constituição dessa elite. Para o autor, dado o fato do regime colonial não ter criado uma rede de intercomunicação entre as diferentes regiões do país, onde, por exemplo, o Norte se identificasse com o Centro e este com o Sul, o que permitiria a existência de uma maior integração interna, levou a que houvesse um desconhecimento mútuo entre as regiões. Esta falta de conhecimento mútuo, decorrente exatamente da fraca intercomunicação regional explica, em nosso entender, a emergência dos movimentos nacionalistas que tinham exatamente a pretensão de reivindicar uma independência de sua região ou mesmo de uma etnia específica. Isto pode verificar-se em movimentos como o MANU, UNAMI e UDENAMO, conforme indicamos anteriormente. Apenas com a fusão desses movimentos nacionalistas e a consequente fundação de uma única frente de libertação (a FRELIMO) é que se passou a ter uma pretensão de independência nacional. A argumentação de Cahen, quando levanta a questão do regionalismo é exatamente a de que a FRELIMO depois de sua formação e durante a evolução da luta de libertação nacional foi sendo hegemonizada pelo domínio da micro-elite sulista, pois esta, além de ser mais numerosa, mais urbanizada e letrada, tinha certa desconfiança das micro-elites de outras regiões receando que estas ainda tivessem pretensões de reivindicar independências parciais ou contrariarem a pretensão de uma independência universal idealizada pela micro-elite sulista.

Independentemente da constatação de Cahen de que a elite da FRELIMO era hegemonia do Sul, o que de certa forma se pode justificar, entre outros, pelo estudo de Cruz e Silva (1998) que evidencia o papel que a Missão Suíça desempenhou na formação da consciência nacional no Sul de Moçambique²⁶, o mais importante para nossa pesquisa é simplesmente demonstrar que tal elite, de uma forma geral, era detentora de certo capital escolar. É esse capital escolar que, em nosso entender, lhes permitia compreender de uma forma crítica o ambiente social que os cercava e tentar lutar contra ele, tanto a partir da formação de associações, como pela mobilização de mais indivíduos visando a reivindicação da emancipação face ao regime colonial.

²⁶ Na verdade parece-nos importante, em próximos trabalhos, perceber a constituição das elites não só do Sul mas igualmente do Centro e Norte do país, para aferir efetivamente as tensões sociais nas quais eles estavam envolvidos.

É importante notar, porém, que a aquisição do capital escolar pela elite em causa, embora tenha sido importante, na medida em que lhes permitia ter tal espírito crítico, não é suficiente para explicar o seu sucesso enquanto movimento revolucionário. Existiram certas condições sócio-históricas que fizeram com que isto fosse possível – haja visto que a resistência das populações nativas à colonização portuguesa remonta ao momento de sua chegada às terras moçambicanas nos finais do século XV e nunca tal feito havia sido alcançado. Algumas dessas condições que contribuíram para o sucesso da contestação da dominação colonial foram, segundo Mosca (1999), um enorme descontentamento popular em Portugal face ao regime fascista de Salazar que culminou com a sua queda em 1974, pressões internacionais sobre o regime colonial para que este desse mais oportunidades de acesso aos bens e serviços às populações de Moçambique e uma crescente onda de descolonização de muitos países africanos que estavam sob domínio colonial da Inglaterra e França, entre os anos 1950-60.

Tais condições sócio-históricas que na altura se designavam de “ventos da mudança” (*Winds of Change*) indicando a direção que o mundo levava tendente ao desmoronamento de regimes coloniais e autoritários, associado ao fato da existência de uma elite nacionalista escolarizada mas que o sistema colonial impedia (ou dificultava) de acumular esse capital e por via disso ter acesso a outros tipos de capitais, tanto no campo econômico, quanto no político ou burocrático, favoreceu a que tal elite, encontrando eco nos mais variados grupos sociais, promovesse uma união na luta pela descolonização de Moçambique e posterior reimaginação da nação.

Em nosso entender, é essa elite escolarizada que desempenhava dentro do movimento um papel de idealizadores e que os restantes combatentes apenas se submetiam às suas visões de mundo, a partir da sensibilização e mobilização que estes faziam no sentido de angariarem adeptos para a causa. Isto, porém, não é uma situação de todo peculiar, em casos de construção de outras nações o mesmo acontece. Efetivamente, Elias (1993) e Anderson (2008) já nos demonstraram isso ao analisar o caso particular da Europa Ocidental, onde evidenciam que as elites burguesas e intelectuais, dada a sua condição de detentoras dos meios de produção cultural, estiveram na vanguarda da imaginação dessas nações. Igualmente, no

caso particular da imaginação do Brasil republicano, José Murilo de Carvalho (2011) defende que tal foi feito por uma elite com formação universitária, sobretudo em Direito e que usou símbolos como bandeira, alegorias e imagens de figuras míticas para legitimar a construção dessa nação republicana, em oposição ao passado imperial que havia dominado o país anteriormente. A FRELIMO, apesar de não ter sido constituída necessariamente por grupos que detinham hegemonia econômica, nem por intelectuais com alta formação acadêmica, à exceção de poucos como Eduardo Mondlane foi, ao contrário, constituída por um grupo de jovens intelectuais ou que detinham algum capital escolar.

Como podemos ver, a discussão acima nos leva a pensar que, se por um lado, a FRELIMO, enquanto movimento procurou homogeneizar as suas autoimagens e visões de mundo sobre as diferentes populações de Moçambique, por outro, dentro dela mesma existiam grupos dominantes que igualmente hegemonizavam suas autoimagens e visões de mundo sobre os “camaradas” recrutados em escala nacional que não detinham capital social ou escolar condizente com o seu. A discussão mais acirrada sobre essa corrente hegemônica dentro da FRELIMO é uma tarefa que não vai de encontro aos objetivos deste estudo, pois aqui assumimos a FRELIMO enquanto um ator social coletivo e apenas enfatizaremos a sua relação com o resto das populações, embora reconheçamos a existência de tensões internas dentro do movimento.

3.2. O processo de universalização e autolegitimação da elite dirigente

A FRELIMO enquanto movimento que esteve na base da imaginação da nação moçambicana no período pós-colonial, lançou-se antes de mais nada em um processo de autolegitimação de forma a encontrar suporte social para o seu projeto. Esta pretensão legitimadora é largamente discutida por Mazula (1995), ao considerar que nos primeiros anos da independência nacional a FRELIMO concentrou seus esforços em justificar sua legitimidade sobre o povo, procurando identificar suas agendas com as das populações espalhadas pelo país adentro. Isto era feito, segundo o autor, através de ações diretas com as populações onde os

grupos leais ao novo poder, os chamados Grupos Dinamizadores²⁷, mobilizavam as referidas populações a aderirem na causa da FRELIMO, em vista da necessidade de se construir uma sociedade livre dos vestígios da dominação colonial. Assim, as populações eram convidadas, mobilizadas e organizadas para participarem das ações tendentes a melhorar a sua condição de vida, na planificação e desenvolvimento de ações tendentes a criação de serviços básicos de saúde, e principalmente, os da educação, tendo em conta o elevado grau de analfabetismo que enfermava a jovem nação. É assim que eram os próprios membros das comunidades mobilizados pelos grupos dinamizadores que se envolviam no processo educativo, tanto na construção de escolas como na disponibilidade de algumas pessoas letradas para ensinarem aos outros. Isto leva o autor, citando Samora Machel²⁸, a considerar que neste período, o principal objetivo da FRELIMO era de]...[levar o povo a assumir o projeto político, particularmente o educacional e, através dela, “a democracia política” (Mazula, 1995:147).

Este envolvimento das populações na promoção e organização da educação se estendeu do ano 1975 até mais ou menos 1980, verificando-se uma explosão escolar sem precedentes. Efetivamente, se nos últimos anos do período colonial o crescimento anual da taxa de efetivos escolares era de 3,5%, nos primeiros anos da independência passou para 15,5%, no ensino primário do 1º grau e para 31,5% no ensino primário do 2º grau (Mazula, 1995). Este crescimento, em nosso entender, reflete a grande preocupação que a FRELIMO tinha com a educação, pois acreditava ser ela o veículo a partir do qual se criaria o homem novo, livre dos *habitus* herdados pela vivência colonial e tradicional. E aqui, sendo a FRELIMO um novo poder que se afirmava, o primeiro passo que tomou, segundo Mazula, foi o de identificar seu projeto com o povo, de forma a torná-lo não apenas “objeto” da construção da nação, mas também ator desse mesmo processo.

É importante sublinhar que a procura de legitimidade do novo poder não se limitou a esta mobilização das populações. Ela concentrou-se igualmente na procura dessa legitimidade através dos conteúdos do sistema de ensino em geral e nos livros escolares de uma forma particular. Efetivamente, é recorrente nos livros

²⁷ Era um grupo de pessoas leais ao poder da FRELIMO que tinham a função de, na sua circunscrição territorial ou em organizações de massas, fazerem a mobilização política das populações e ao mesmo tempo de vigiar os comportamentos indesejados.

²⁸ Primeiro presidente de Moçambique independente

escolares por nós analisados o patenteamento dessa pretensão, senão vejamos alguns exemplos:

A FRELIMO é o povo

Os combatentes são, eles próprios, povo. As Forças Populares de Libertação de Moçambique são um exército de operários e camponeses.

A FRELIMO é o povo porque vive as suas aspirações. É o povo porque libertou o país da opressão estrangeira. É o povo porque lutou para reencontrar a verdadeira personalidade moçambicana. Como? Desenvolvendo e popularizando a nossa cultura.

Não há povo sem cultura e sem história. Assim a FRELIMO, reencontrando e desenvolvendo a história e a cultura da nossa Pátria, continuou, de uma forma organizada, a resistência secular do nosso povo. [...] (Ministério da Educação e Cultura, 198-, p. 122. Livro de Leitura da 5ª classe).

FRELIMO é o povo
O povo unido
De armas na mão
Combatendo
Do Rovuma ao Maputo, contra o colonialismo
Erguidos avançam
Pela liberdade
Filhos de Moçambique
Caminhando
Pelo mato, nas montanhas, pela independência
África unida
Sempre vencerá (MEC, 1989?, p. 69)

Esses homens [colonizadores portugueses] vinham de longe para a nossa terra.

Porque é que vinham de longe até a nossa terra?

Eles queriam a nossa força de trabalho e a riqueza de nossa terra. Nós éramos muitos, tínhamos tantas mãos, tínhamos tantas pernas...!

E nós trabalhávamos para esses homens. Semeamos a terra, construímos muitas coisas para eles.

Mas ficamos sem nada.

Trabalhamos muito para esses homens. Fazíamos o que queriam para a vida deles: machambas, estradas, pontes, escolas.

Depois começamos a pensar. Não podia ser assim. Nós éramos muitos, nós podíamos lutar com toda a força. Lutar todos juntos, lutar organizados.

Então nós fizemos a FRELIMO. Estávamos todos juntos na frente da luta. A FRELIMO éramos todos nós juntos nessa luta.

A gente queria a nossa terra para nós. A FRELIMO organizou a nossa luta (Ministério da Educação e Cultura, 1977, p. 106-108. Livro de Leitura da 2ª classe).

Sem dúvida, aqui podemos constatar que a FRELIMO procura legitimar sua pretensão hegemônica através de um processo de narrativização onde aproxima suas ações às do povo em geral, como se essas se confundissem. Efetivamente, em expressões supracitadas como “a FRELIMO é o povo porque vive as suas aspirações” é claramente visível essa pretensão, tanto de universalização como da autolegitimação da FRELIMO. Isto elucida a posição de Thompson (1999), segundo a qual, a ideologia entendida como formas simbólicas constituidoras de sentido, neste caso concreto recorrendo à estratégia de unificação, procura criar uma unidade artificial entre grupos ou estratos sociais diferentes. Assim, a FRELIMO como ator social coletivo, e dada a sua condição hegemônica na posse dos controles sociais e simbólicos – como o sistema de ensino – empreende uma atribuição de sentidos artificialmente construídos e que têm como consequência a criação de autoimagens equilibradas e padronizadas de visões de mundo nos alunos em relação à idéia de pertencerem a nação Moçambicana.

Este processo de padronização e auto-legitimação de visões de mundo, porém, não é feito de uma forma pacífica. Pelo contrário, ele envolve uma teia de ambiguidades e contrastes. sobretudo no nível simbólico, o que não é sem razão. Conforme já mencionamos anteriormente, em Moçambique existia (e ainda existe) uma pluralidade de grupos etnolinguísticos, cada um deles com formas específicas de socialização e sociabilidade. O contacto da criança com o meio escolar impunha que esta se envolvesse numa tensão entre as visões de mundo de seu grupo primário e as visões de mundo impostas pela escola. E uma das visões de mundo que esta última impunha era exatamente a recusa dos vestígios do colonialismo e dos rituais tradicionais do seu grupo étnico, por um lado e a inculcação de idéia de um povo, de uma comunidade nacional que ultrapassava e se sobrepunha aos particularismos e regionalismos, por outro. Aqui, a língua desempenhou um papel

particularmente importante, pois no processo de ensino era usada a língua portuguesa, que na verdade era distante da realidade de muitas crianças que no seu meio de origem falavam outras línguas nativas. Em outras palavras, as crianças estavam submetidas a uma dominação simbólica através do uso exclusivo da língua portuguesa no processo de ensino. É este tipo de imposição simbólica que tinha como uma de suas consequências a padronização dos códigos linguísticos em todo o sistema de ensino, contribuindo deste modo para que os indivíduos tivessem um veículo de comunicação comum independentemente de sua posição social. Vale, porém, lembrar que estamos nos referindo, ao longo desta pesquisa, aos alunos que frequentaram o sistema de ensino. Não se deve ver isto como algo geral, que a língua portuguesa era falada e compreendida por todos os moçambicanos, pelo contrário, diga-se em abono da verdade, que no período em estudo - e ainda nos dias de hoje - nem todos moçambicanos falam o português e mesmo os que falam tem domínio variado da língua dependendo da relação que têm com ela.

Esta dominação simbólica era de alguma forma visível pelo fato de no período em estudo (e se calhar ainda hoje) as línguas nativas serem estigmatizadas ante a “colonização” do português enquanto língua de ensino e oficial. Era comum se denominar tais línguas nativas ‘dialetos’, o que lhe conferia um estatuto menos importante (Fry, 2003; Ngunga, 2006). Esta é, em nosso entender, uma atitude que não caracterizou unicamente este período, pois, mesmo no período colonial a estigmatização das línguas nativas já era feita. Neste particular, podemos ver que existe uma continuidade na negação das línguas nativas tanto no período colonial como no período que o seguiu imediatamente. Isto nos sugere que a FRELIMO apesar de ter posto em causa o sistema colonial assente na exploração e dominação das populações moçambicanas, deu continuidade ao processo de monopolização dos controles sociais iniciado pelos portugueses nas lutas de conquista que culminaram com a delimitação das fronteiras geográficas de Moçambique, segundo nos mostra Pélissier (1988).

É por isso que estamos defendendo o fato de ser a nação moçambicana nada mais que um constructo social, tendo sido reimaginada de acordo com um contexto sociopolítico específico, apresentando deste modo, continuidades e descontinuidades ao longo de tal processo (Shohat, 1992). Querer estabelecer o ano

de 1975 como o nascimento da nação, como alude o texto abaixo, pode levar-nos a uma visão muito reduzida desse processo. Senão vejamos:

Vinte e cinco de Junho [de 1975]
 A minha pátria nasceu
 É linda e grande!
 Amanha será rica e forte!
 E eu sou livre!
Sou um homem novo
 À minha volta
 Não há choro,
 Não há noite
 Há risos e esperanças
 Porque o povo venceu
 E o sol raiou!... (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p. 18. Livro de Leitura da 3ª classe).

Como podemos ver, o extrato acima alude à idéia de uma mudança completa na sociedade, trazendo inclusive a noção de “homem novo”. Ora, até que ponto o novo em referência representa uma ruptura completa com o passado colonial, conforme supunha o discurso da FRELIMO? Podemos ver que existem algumas práticas ou processos que apresentam uma continuidade em relação ao período anterior e que vão ter influência na ressignificação da nação no período pós-colonial. A valorização da língua portuguesa e a discriminação das línguas nativas, por exemplo, começou a ser feita pelos portugueses e a FRELIMO deu continuidade a essa prática. Isto pode ser parcialmente explicado, em nosso entender, pelo fato da maior parte da elite da FRELIMO ter tido uma educação escolar sob os auspícios do modelo colonial de ensino; que propiciava a que estes, dado ao caráter impositivo do sistema escolar, se identificassem consciente ou inconscientemente com tal língua. Outro aspecto importante a notar prende-se ao fato da FRELIMO ter reimaginado a nação moçambicana tendo como referência as fronteiras territoriais traçadas pelos colonos e que resultaram das lutas de conquista terminadas por volta de 1920. Ou como diz Cahen (1993), que Moçambique herdou o espaço geográfico traçado pelos portugueses.

Tendo em conta estas observações pensamos que falar de “homem novo”, não significava na íntegra o rompimento completo com todo o esquema de percepções e relações que se teve no passado, mesmo que estes não estivessem postos de uma forma consciente. Isto não significa, de maneira alguma, que não

tenha havido rupturas com esse passado colonial, apenas queremos ressaltar a dificuldade ou até a impossibilidade de se criar uma “sociedade nova” ou um “homem novo” livre dos vestígios de um processo histórico longo como foi a colonização. É essa a razão de estarmos repetindo neste estudo a afirmativa de que a nação é uma realidade artificialmente construída e que não é capaz de congrega com facilidade todos os elementos a ela atinentes. Este posicionamento não surge sem razão, estamos partindo do pressuposto da investigação social proposta por Elias (1994), segundo o qual é preciso ler os fenômenos sociais de uma forma processual, de longos períodos históricos, pois, segundo ele, o habitus social dos indivíduos não muda de uma forma abrupta e sim depois de longos processos de tensão social.

No que diz respeito às rupturas ou discontinuidades em relação ao período colonial, é importante notar que elas também estão presentes e é exatamente o estudo dessas discontinuidades, evidentes a partir da reimaginação de Moçambique no período pós-colonial, que o capítulo IV se deterá, ao analisar as autoimagens da nação moçambicana que as elites da FRELIMO criaram. Por ora, cabe-nos apenas, resumindo o que se disse nesta seção, sublinhar que o processo de construção da nação moçambicana caracterizou-se por uma corrente hegemônica, por parte da FRELIMO, que visava criar uma comunidade nacional imaginada a partir da identificação de suas autoimagens (e feitos) com as das populações em geral, sugerindo que a FRELIMO e o povo eram a mesma coisa.

3.3. Em busca da solidariedade nacional

O processo de universalização das autoimagens da FRELIMO em relação a todas as populações do país era feito em torno de um discurso que lhe permitia tal procedimento. Cabe-nos, pois, investigar agora qual o apelo ou justificativa que as narrativas presentes nos livros escolares utilizavam para que se legitimasse o discurso da FRELIMO, para isso vejamos a seguir alguns exemplos:

Juntos fomos oprimidos e explorados

Juntos passamos fome
 Juntos trabalhamos em plantações coloniais
 Juntos fomos presos e torturados
 Juntos fomos expulsos das terras que eram nossas
 Juntos fomos deportados
 Juntos sofremos a humilhação dos homens sem direitos
 Juntos nos revoltamos

A humilhação, a fome, os trabalhos forçados
 e as torturas, tudo nos UNIU.
 Não havia gente do Norte nem do Sul
 Havia povo que sofria
 Foi o sofrimento que nos levou à luta
 A luta trouxe-nos a liberdade.

Hoje, como ontem, é a luta que nos UNE
 Não há gente do Norte nem do Sul
 Juntos produzimos
 Juntos trocamos experiências e aprendemos
 Juntos lutamos pela reconstrução nacional
 Ontem, como hoje,
 - SOMOS UM SÓ POVO UMA SÓ NAÇÃO (Ministério da Educação
 e Cultura, 1989?, p. 75, Livro de Leitura da 4ª classe)

Quem
 Quem não queria liberdade?
 Todos queriam
 Mas não podiam falar
 Porque para toda a parte,
 Aqui e acolá
 Era o colonialismo
 O colonialismo.

Quem não conheceu
 O chicote, o chibalo e a palmatória?
 Mesmo uma criança de colo
 Viu sua mãe batida,
 Levada para Mpanga,
 Viu seu pai amarrado
 Deportado para o mwangani

Nossos irmãos, pais e tios
 Vivos foram enterrados
 E sobre os seus túmulos
 Levantaram-se palmeiras

Tudo isso porque
 Falaram de LIBERDADE
 Liberdade para o povo moçambicano
 do Rovuma ao Maputo (Ministério da Educação e Cultura, 198?, p. 33. Livro
 de Leitura da 3ª classe).

As tua dores
 mais as minhas dores
 vão estrangular a opressão

Os teus olhos
 mais os meus olhos
 vão falando de revolta

A tua cicatriz
 mais a minha cicatriz
 vão lembrando o chicote
 As minhas mãos
 mais as tuas mãos
 vão pegando em armas

A minha força
 mais a tua força
 vão vencer o imperialismo

O meu sangue
 mais o teu sangue
 vão regar a vitória (Ministério da Educação, 198-, p. 18. Livro de Leitura da 5ª classe).

A sequência de textos acima apresentados nos sugere que a FRELIMO baseava a sua narrativa e com ela, a necessidade das populações aderirem a viver numa comunidade nacional, no fato de terem passado pela mesma situação: o sofrimento, a exploração econômica, a dominação política e social advindos do mesmo sistema colonial. Assim em passagens como: “A humilhação, a fome, os trabalhos forçados e as torturas, tudo nos UNIU”; “Mesmo uma criança de colo viu sua mãe batida”, ou então, “A tua cicatriz mais a minha cicatriz vão lembrando o chicote”, retirados dos textos acima, esta constatação é visível. Isto nos leva a pensar que, a narração que a FRELIMO faz tendente à criação de uma comunidade nacional, num espaço social caracterizado pela existência de enormes diferenças etnolinguísticas e regionais entre as populações, é exatamente a partir da potenciação desse discurso de sofrimento e exclusão social a que tais populações se viam sujeitas pelo sistema colonial português.

É importante, porém, mostrar que tal situação de opressão e exploração colonial não estava presente apenas no espaço geográfico e social chamado Moçambique. Era uma situação que afetava quase toda a África. Neste sentido, a luta anticolonial e o projeto de construção da nova nação, não começava e

terminava em Moçambique. Existia um esforço conjunto dos vários países do continente para alcançarem tal fim. Aqui, a idéia de África enquanto um continente historicamente dilapidado e explorado pela colonização, passa a ganhar uma presença significativa nas elites nacionalistas de cada país, guiadas pela idéia de que, para se construir uma nação e um homem novo, é necessário estabelecer redes de solidariedade e interajuda com outros movimentos nacionalistas. Não é por acaso que a FRELIMO durante a sua formação, no desenrolar da luta armada, assim como no processo de construção da nação contou com apoio econômico, material e ideológico de outros movimentos nacionalistas criando, deste modo, uma rede de solidariedade entre eles. Isto quer dizer, em outras palavras, que além de se pensar numa independência e numa nação que se circunscrevia a uma país isolado, pensava-se igualmente numa independência continental e na emergência de uma comunidade supranacional à dimensão do continente africano. É por isso que se pode explicar a existência, nos livros escolares que estamos analisando, de textos de autores que pertenciam a elites nacionalistas de outros países africanos. Vide a seguir dois exemplos que elucidam essa afirmativa, começando com extrato textual de Amílcar Cabral, nacionalista da Guiné Bissau e Cabo Verde:

Somos povos de África

Não inventamos muitas coisas, não temos hoje as armas especiais que os outros possuem, não temos, para as nossas crianças, brinquedos que outras crianças possuem, mas temos o nosso coração, as nossas cabeças, a nossa história.

É esta história que os colonialistas nos tiraram; os colonialistas têm o hábito de dizer que eles nos fizeram ingressar na história.

Nós demonstraremos hoje que não; eles nos fizeram sair da história, da nossa própria história, para os seguirmos no seu comboio, no último lugar, no comboio da sua história. Hoje, empunhando as armas para nos libertarmos, queremos com os nossos próprios pés, nossos próprios sacrifícios regressar à nossa história (MEC, 198-, p. 5. Livro de Leitura da 5ª Classe).

Ou então o texto de Patrice Lumumba, líder nacionalista do Congo:

Nós não estamos sós. África, Ásia e os povos libertados de todos os cantos do mundo sempre estarão ao lado dos milhões de congolezes que não abandonam a luta até ao dia em que não houver nem colonialistas nem mercenários no nosso país. Aos meus filhos que deixo, e que talvez não volte a ver, gostaria de dizer – tanto a eles como a todos os congolezes – que terão a tarefa de reconstruir a nossa independência e a nossa soberania; porque sem dignidade, não há liberdade, sem justiça, não há dignidade e, sem independência não há homens livres (MEC, 198-, p. 16. Livro de Leitura da 6ª Classe).

Tanto no primeiro quanto no segundo texto podemos ler, conforme temos estado argumentando, que os movimentos nacionalistas contaram com a solidariedade de outros movimentos no processo de descolonização de seu país, assim como na construção da nação pós-colonial. Assim, à semelhança do que se pensava na descolonização e formação da nação moçambicana, guineense e congoleza, por exemplo, dentro de seus limites territoriais e sua história peculiar, pensava-se, igualmente, numa rede de solidariedade, de comunidade entre os países que viveram durante séculos a dominação e exploração colonial.

Aliada a esta solidariedade que ligava as jovens nações africanas através da rede de intercomunicação existente entre si, é também importante notar que tal sofrimento, exploração e dominação colonial estavam igualmente vinculados ao sistema capitalista, que o sustentava, conforme refere Santos (2006) ao argumentar que o capitalismo em si mesmo é um sistema de dominação. Desta forma, para a FRELIMO assim como para vários movimentos nacionalistas africanos, a eliminação do colonialismo significava ao mesmo tempo a eliminação do sistema capitalista. É por essa razão, em nosso entender, que muitas nações do continente que acabavam de se descolonizar optaram pelo sistema socialista como a forma ideal de organização da sociedade, acreditando que este eliminaria a dominação do homem pelo homem que o colonialismo impunha. Assim, compilando alguns textos de países que na altura eram de orientação socialista como os da URSS, Vietname, China e República Democrática Alemã, os livros escolares em análise mostram claramente a existência de uma rede de solidariedade, de pertencimento a uma comunidade de pensamento de suas elites, que significava a substituição dos exploradores pelos explorados, da burguesia colonial pelo campesinato, conforme nos sugere o texto que se segue, reproduzido de um jornal chinês:

Sujeitar-se já não
Com as nossas mãos dadas
recuperamos a nossa terra
a terra voltou para o povo
nós agora é que nos ocupamos
de arar, semear, colher,
tratamos daquilo que nos pertence.
Já vai longe a necessidade de nos sujeitarmos
à ira dos outros. (MEC, 198-, p. 17. Livro de Leitura da 5ª Classe).

De uma maneira geral, a discussão aqui feita nos leva a concluir que as narrativas de construção da nação presentes nos livros escolares encontram base de sua legitimação no fato delas capitalizarem toda situação de sofrimento e exclusão que afetava a quase toda a população nativa e afirmar-se como a saída dessa situação, apelando à adesão da população nesse processo revolucionário e, por conseguinte, visando a formação de uma nova nação, livre de dominação colonial e capitalista. Em outros termos, era justo aderir ao projeto da FRELIMO porque ele vinha aliviar a humilhação e os sofrimentos impostos durante longos séculos de colonização lusa. E este processo de narrativização encontrava seu suporte ideológico e material numa série de discursos anticoloniais que eram difundidos por outros movimentos nacionalistas, assim como no movimento antcapitalista que os países socialistas dominantes, na altura, defendiam.

3.4. As referências sociais ou “míticas” da jovem nação moçambicana

Qualquer narrativa que visa a construção simbólica de uma nação, invariavelmente tende a estabelecer um ponto de referência social ou mítico no qual se refere e inspira, o que vai levar Renan (1997), por exemplo, a dizer que uma nação se inspira num passado comum e (ou) na vontade das pessoas viverem conjuntamente no futuro. Ou o que leva a José Murilo de Carvalho (2011) a afirmar que:

a criação de um mito de origem é fenômeno universal que se verifica não só em regimes políticos mas também em nações, povos, tribos, cidades. Com frequência disfarçado de historiografia, ou talvez indissolúvelmente nela enredado, o mito de origem procura estabelecer uma versão dos fatos, real ou imaginada, que dará sentido e legitimidade à situação vencedora” (Carvalho, 2011, p. 13-14).

O caso moçambicano também se caracteriza por essa busca de referências míticas. Destarte, nos ocuparemos nesta seção em discutir tal referência “mítica” que os livros escolares, em particular e os discursos da construção da nação moçambicana, em geral, nos sugerem. A partir da leitura de tais livros nada nos obsta de levantar a hipótese de que tal mito é referente à luta de libertação nacional,

que durou cerca de dez anos, onde são criados heróis e personagens que estiveram na base da fundação da nação assim como são referenciados comportamentos e atitudes tidos como ideais, nos quais a jovem nação deveria se inspirar. Mais do que indicar esses heróis nacionais, o que nos interessa aqui são exatamente esses comportamentos e atitudes tidos como ideais.

O período em referência vai, em termos cronológicos, de 25 de Setembro de 1964, data do começo da luta armada até 1974, ano da assinatura dos Acordos de Lusaka que levaram à proclamação da independência nacional em 1975. Como podemos ver, esse período que designamos como mítico é relativamente curto (10 anos), mas ganha uma importância discursiva muito importante nos livros escolares. Isto ficará mais claro com a sequência de textos que apresentamos em seguida. O primeiro deles narra o começo da luta armada de libertação nacional em Moçambique e é relatado pelo comandante que esteve a frente da operação, Alberto Chipande²⁹:

O primeiro combate

A minha tarefa era dirigir o ataque a Chai. Outros grupos atacariam outras zonas. De Mueda dirigi-me a minha zona onde cheguei a 23 de Setembro. Informei os meus camaradas do dia do início da luta.

[...] Na manhã de 25, chegamos ao posto de Chai. Tiramos as botas para evitar qualquer ruído e prosseguimos.

Acampamos próximo do lago de Chai. Dei instruções a um dos meus camaradas fardado para que se vestisse à civil e fosse fazer um reconhecimento ao local. Pus-lhe uma ligadura no pé para que parecesse ferido.

O guerrilheiro demorou-se um pouco, andou a volta da casa do chefe de posto e prisão e voltou para junto da secretaria. Viu sair camiões e soube que se tratava de uma expedição de caça. Eles iam todos os dias à caça. Todas as noites saía também um carro de patrulha. O nosso camarada regressou com estas informações. Fiz um plano de ataque.

Aproximei-me para atacar o posto. O meu tiro seria o sinal para outros camaradas atacarem. O ataque começou as 21 horas (Ministério da Educação e Cultura, , 1989?, p. 58-59. Livro de Leitura da 4ª Classe).

²⁹ Apesar de atualmente haver em Moçambique fortes debates sobre quem realmente dirigiu o primeiro combate (primeiro tiro), os livros em análise e praticamente toda historiografia oficial atribui tal feito ao destacamento comandado por Chipande.

O texto, que retrata o começo da luta armada pela libertação nacional é de extrema importância para demonstrarmos a tentativa de narrar a luta como uma das referências históricas para sustentar o mito da origem da nação. Isto encontra eco na afirmativa de Fanon (1963), segundo a qual, os países em processo de descolonização não deviam procurar suas referências nacionais num passado remoto, como acontece em países do ocidente e sim na praxis da luta contra a colonização, pois tal passado apenas reflete antagonismos dentro da sociedade. E como podemos ver no texto que se segue, é notória a preocupação existente no livro de leitura de justificar a luta armada, de forma que os alunos a achem não só legítima, como também constituindo o momento crucial que levou à formação de Moçambique:

É preciso lutar

Moçambique, 25 de Setembro de 1964.

- Chegou a hora de começarmos a luta,
A luta armada.

- Mas... Precisamos mesmo lutar?

- Sim, é preciso. É muito preciso.

O nosso povo vive escravizado

Na terra que é sua.

Há miséria! Há chicote! Há sofrimento.

Somos poucos, muito poucos ainda

Mas... mas isso não importa

A nossa vontade de vencer vai dar-nos força e coragem

Atacamos o posto militar de Chai,

Derramamos o nosso sangue pela liberdade,

A liberdade de nossa pátria

E ficamos confiantes na vitória (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p.57. Livro de Leitura da 4ª classe).

A questão da necessidade da luta que o texto evoca encontra igualmente paralelo com a argumentação de Fanon (1963) sobre o processo de descolonização, considerando-o como sendo sempre um processo violento que implica numa substituição de uma espécie de Homens por outra, acarretando uma mudança da ordem social. Ela, refere Fanon, não pode ser compreendida pelo processo em si mas principalmente pelo movimento histórico que lhe atribui conteúdo. Tal conteúdo encontra-se precisamente nas forças antagônicas que estruturam a situação colonial, tendo em conta que os colonos e os colonizados não são estranhos uns aos outros, dadas as relações sociais discriminantes que se mantiveram durante

longos períodos de tempo. É em função dessas relações discriminantes, onde por um lado temos os colonizadores, atores privilegiados das benesses da sociedade e por outro, o colonizado, excluído de todas essas benesses, que Fanon encara a descolonização, como sendo um processo de mudança dessa balança onde o colonizado, ao invés de ocupar esse lugar subalterno, vem a assumir e definir a nova ordem social:

na descolonização existe, pois, a exigência de uma inversão integral da situação colonial. A sua definição pode se encontrar, se se pretende descrevê-la com precisão, na frase sobejamente conhecida: 'os últimos serão os primeiros'. (Fanon, 1963, p. 21).

Essa mudança na estrutura social, porém, ressalta Fanon, apenas é possível de uma forma violenta, dado o fato das relações sociais coloniais sempre terem sido estruturadas de forma compartimentada, pois de um lado temos o mundo dos colonos e de outro o dos colonizados; concomitantemente constatamos a existência de cidades européias e cidades indígenas, escolas européias e escolas indígenas. No caso concreto de Moçambique esta estrutura era particularmente visível. Dando um exemplo concreto, pode-se observar que o sistema de ensino estava segregado, por um lado existia o sistema de ensino colonial (português), frequentado privilegiadamente pelos filhos dos portugueses e de europeus em geral, de outro lado, existia o sistema de ensino indígena, que era direcionado às crianças nativas e gerido pelas igrejas. Esta descrição dualista da sociedade colonial feita por Fanon e que observamos empiricamente no caso moçambicano, aproxima-se, em nosso entender, de Marx e Engels (2001) quando analisam a sociedade capitalista do século XVIII e constatam a segregação da sociedade em dois polos: por um lado os detentores dos meios de produção econômica e ideológica (a burguesia) e por outro os detentores da mão de obra, o proletariado. Tanto para Marx e Engels quanto para Fanon, não é possível conciliar esses dois extremos que constituem a sociedade capitalista no primeiro caso e colonial, no segundo. É assim que o uso da violência para quebrar essas barreiras coloniais afigura-se importante para Fanon, pois, se trata de mudar uma ordem de mundo que está profundamente presente nas relações históricas entre os colonizadores e os colonizados.

O apelo à luta armada para quebrar as barreiras sociais, econômicas e políticas coloniais, além de Fanon, está igualmente presente no pensamento de um dos principais nacionalistas africanos, Amílcar Cabral. Ele defende a necessidade da luta pelo fato de:

os colonialistas portugueses, ocuparam a nossa terra, como estrangeiros e, como ocupantes exerceram força sobre a nossa sociedade, sobre o nosso povo. Força que fez com que eles tomassem o nosso destino nas suas mãos, fez com que parassem a nossa história para que ficássemos ligados à história de Portugal, como se fôssemos carroça do comboio de Portugal. E criaram uma série de condições dentro da nossa terra: econômicas, sociais, culturais, etc. (Cabral, s.d., p. 5).

Da leitura de Fanon e Cabral pode-se depreender que o sistema colonial era segregador e na base dessa segregação criava-se uma dominação econômica e simbólica sobre as populações nativas, fazendo com que a dominação parecesse natural. Daí que, para os autores apenas uma descolonização com recurso à luta armada poderia reverter a situação colonial.

Para além dessa dimensão violenta da descolonização, a luta armada em si criou possibilidades de interação entre as pessoas fazendo com que estas passassem a ter uma nova visão de mundo. É esta dimensão social da luta armada que enfatizamos neste estudo, pois ela, conforme veremos seguidamente, criou condições para a emergência de novas representações e imaginários sociais que estiveram na base da construção do Moçambique pós-colonial. Isso ficará mais claro na leitura da sequência de extratos textuais que se seguem:

A luta transforma-nos

Nas nossas unidades há gente de todas as regiões; estou com ajauas, macondes e gente da Zambézia. Creio que isto é bom; antigamente não nos julgávamos uma só nação; a FRELIMO mostrou-nos que somos um só povo. Unimo-nos para destruir o colonialismo e imperialismo português.

A luta transformou-nos. A FRELIMO deu-me a possibilidade de estudar. Os colonialistas não queriam que estudássemos, ao passo que agora estou neste destacamento, onde há treinos de manhã e de tarde, vou para a escola aprender a ler e escrever. Os portugueses não queriam que estudássemos porque se o fizéssemos compreenderíamos melhor, combateríamos melhor e serviríamos melhor o nosso país. (Ministério da Educação e Cultura, 198-, p. 52. Livro de Leitura da 6ª classe).

Havia um amigo, que combateu ao meu lado todos estes anos, nos montes e vales do Niassa e, depois, ali, na província de Tete. E eu dizia camarada, e ele dizia camarada. Íamos a uma aldeia e víamos o povo engajado na luta e os dirigentes de cá para lá, de lá para cá, sempre a lutar pela causa do povo.

Então dizíamos que também eram camaradas; a mesma causa, um entendimento comum, uma amizade profunda nos unia e uma vitória muito grande aqui no peito: a vitória que era sentirmos os outros como se estivéssemos a sentir uma parte de nós mesmos, como se fossemos troncos da mesma árvore.

A classe dos explorados estava ali numa palavra: CAMARADA. (Ministério da Educação e Cultura, 198 -, p. 26. Livro de Leitura da 6ª classe).

Combati na Zambézia e no Niassa, longe da minha própria região. Combati na terra dos chuabos e dos lomués. Os chuabos, nianjas e lomués receberam-me como se eu fosse da sua própria região. No Niassa, encontrei-me com um camarada do Sul e ninguém o podia distinguir do povo da região.

O povo percebe que somos todos moçambicanos. O povo está unido e ajuda-nos. Doutro modo não poderíamos em zonas inimigas; é o povo que nos dá todas as informações acerca dos movimentos do inimigo, sua força e sua posição. Também quando começamos a trabalhar numa área onde não há mantimentos, porque não tivemos tempo de os cultivar, o povo dá-nos de comer. Também nós ajudamos o povo, protegendo-o nos seus campos, contra a ação dos colonialistas; organizamos novas aldeias quando temos de evacuar a população duma zona da guerra; protegendo-las contra o inimigo (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p. 74. Livro de Leitura da 4ª classe).

Quando a Guerra Popular de Libertação começou em Moçambique, só os homens entravam nas ações armadas.

A mulher era considerada um ser inferior, que só sabia cuidar dos filhos, da casa e da machamba.

Nessa altura, muitas mulheres moçambicanas mostraram que também podiam pegar em armas e participar na luta ao lado dos seus companheiros.

Dessa maneira, nasceu o destacamento Feminino como parte integrante do Exército do povo.

Foi grande a colaboração da mulher durante a luta.

Ela combateu sempre em todas as frentes da guerra. Transportava material e armamento de base para base, mobilizava clandestinamente as populações nas zonas ocupadas pelo inimigo. Produzia nas machambas. Tratava dos doentes e feridos. Educava e cuidava das crianças em creches e escolas.

A vitória não seria possível sem a sua participação constante. Essa participação continua a ser indispensável na nova fase da revolução - a reconstrução nacional.

Nas escolas, nos hospitais, no governo, nas machambas, nos escritórios, na defesa do Povo, a mulher moçambicana continua a trabalhar para o engrandecimento da sua Pátria.

Trabalha lado a lado com os homens, mostrando que tem capacidade para desempenhar qualquer tarefa.

Ela participa na Revolução e deve ser considerada como um elemento precioso para a formação da Nova Sociedade.

Devemos, portanto, combater a poligamia, o lobolo e as idéias erradas que consideram a mulher como inferior (Ministério da Educação e Cultura, 1989?, p. 66. Livro de Leitura da 4ª classe).

Embora importante no campo militar, a contribuição da mulher moçambicana na revolução tem ressaltado mais no campo político. Desde 1967, as mulheres têm desempenhado um papel fundamental na mobilização e educação política do povo e dos guerrilheiros

As responsabilidades revolucionárias são comuns ao homem e à mulher. O sucesso da revolução depende dos esforços combinados de todos. Ninguém pode ser dispensado. Assim, o papel tradicionalmente "passivo" da mulher mudou, de modo a que as suas capacidades fossem utilizadas ao serviço da revolução.

As mulheres passaram a falar, a exprimir a sua opinião nas reuniões e a participar nos comitês. Isto exigiu uma luta constante contra os velhos preconceitos de que as funções das mulheres são apenas cozinhar, tomar conta da casa, dos filhos e pouco mais.

A experiência da luta armada provou precisamente que é muito grande a contribuição da mulher à revolução nos campos da mobilização e da politização. E isto principalmente por duas razões.

Primeiro, porque é mais fácil à mulher aproximar-se das outras mulheres. Segundo, porque as responsabilidades revolucionárias comuns tornam-se mais claras para os homens, quando tem em frente deles mulheres militantes que são o exemplo vivo daquilo que elas afirmam (Ministério da Educação e Cultura, 198 -, p. 30. Livro de Leitura da 6ª classe).

Pensamos que a lógica da sequência dos textos acima apresentados pode se resumir no título do primeiro: "A luta transforma-nos". Esta transformação vem refletir uma pretensão de mudança por parte dos moçambicanos das autoimagens e visões de mundo herdadas do colonialismo e da estrutura tradicional – o que em outras palavras significava para a FRELIMO, a formação do "homem novo". Isto é evidente

na medida em que os referidos extratos textuais tentam mostrar que a Luta Armada de Libertação Nacional possibilitou vivências sociais que contrariavam, por exemplo, o tribalismo, o regionalismo assim como a subalternização da mulher. Indubitavelmente, isto nos mostra o caráter moderno que ancorava o projeto da FRELIMO, que sugeria uma série de emancipações sociais contra as estruturas colonial-tradicionais, onde o indivíduo passasse a ter autoimagens que não o vinculasse unicamente a grupos de pertença imediatos (tribais, regionais ou sexuais) mas que se identificasse com uma entidade coletiva mais ampla, a do Estado-nação.

No que diz respeito ao combate ao tribalismo, podemos notar passagens que referem que durante a luta não havia *ajauas*, *macondes*³⁰ ou *machanganas*³¹ e sim homens unidos lutando pela edificação de uma nação. Isto significava uma profunda ruptura com o período colonial onde a diferenciação entre tribos e etnias era promovida, fazendo-se *jus* à expressão “dividir para reinar”. O regionalismo, que à semelhança do tribalismo fazia com que os indivíduos tivessem uma imagem de si limitada à sua região ou paróquia foi igualmente posto em causa. Efetivamente, conforme sugerem os extratos textuais acima expostos, as interações sociais estabelecidas durante a luta, sugerem uma mudança desse sentimento de pertença local para outro nível de integração, o da nação. Neste diapasão a luta significou o rompimento das barreiras etnotribais e regionais e propôs uma convivência ou interação entre os vários grupos que teve como consequência a emergência de outro nível de integração.

Este processo em termos teóricos encontra eco na teoria de desenvolvimento social de Elias (1994), para quem, a modernidade caracteriza-se exatamente pela passagem de níveis de integração social menos complexos, assente em grupos de pertença tribais ou étnicos, para a integração ao nível do Estado nacional, que, é o tipo de integração mais complexa e significativa na modernidade. Este processo, porém, nota Elias, não é nada pacífico, pois, envolve aquilo a que o autor designa de “efeito de trava” (Elias, 1994, p.172), para se referir ao recurso que os indivíduos usam de níveis de integração anteriores para contestar a tendência homogeneizante de um novo *habitus* social. Isto nos permite perceber claramente as tensões que caracterizaram a história da FRELIMO, enquanto movimento que visava exatamente

³⁰ Grupos étnicos do Centro e Norte do país

³¹ Grupo étnico do Sul

impor uma concepção universal e hegemônica de Moçambique como uma “unidade” nacional. Efetivamente, na obra conjunta de Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein (1982) pode-se ler essa tensão. Eles mostram que um documento do Comité Central da FRELIMO, datado de Março-Abril de 1969, dá a entender a existência de grupos com idéias divergentes dentro do movimento e que evidenciam a tensão então existente. Segundo tal documento, Lázaro Nkavandame, um dos membros do comitê central da FRELIMO e representante do movimento na província de Cabo Delgado³² liderava um grupo que defendia que se devia concentrar todas as forças da FRELIMO no sentido de “expulsar os portugueses da província e proclamar a independência de Cabo Delgado”(Bragança e Wallerstein, 1982, p. 123)³³. Aqui, a idéia que fica é a de que tal grupo estava preocupado apenas com a emancipação de uma parcela limitada do país. Um episódio que torna mais clara essa questão da tensão intertribal e regional que existia dentro da FRELIMO é o que podemos ver no que se segue logo após o assassinato de Eduardo Mondlane:

Entre finais de Fevereiro e princípios de Março deste ano [1969], depois da morte do Dr. Mondlane, anterior presidente da FRELIMO, várias pessoas da região sul do nosso país, dentre eles Samora Moisés Machel, Joaquim Chissano, Marcelino dos Santos, Armando Guebuza, Aurélio Manave, Josina Abiatar Muthemba, Eugenio Mondlane e Francisco Sumbane, mantiveram vários encontros na casa de Janet Rae Mondlane em Oyster Bay. Ela também fez parte dos encontros. Eles estudaram as circunstâncias em torno da morte do Dr. Mondlane enquanto membro de sua tribo bem como quem o havia matado (Bragança e Wallerstein, 19, p. 125)³⁴.

Como podemos ver, mais uma vez a questão da pertença étnica, tribal e ou regional encontrava-se presente nesse processo interativo. Isto significa, em nosso entender, e pensando com Elias (1994) que, a despeito desse processo de criação simbólica de autoimagens e visões de mundo que refletissem a pertença a um espaço social chamado Moçambique, existiam dentro da FRELIMO resistências e obstáculos que fizeram com que tal processo não fosse nada pacífico.

Igualmente a emancipação da mulher encontra na Luta Armada um importante ponto de referência. Conforme a leitura dos extratos textuais acima

³² Região Norte de Moçambique.

³³ Tradução livre

³⁴ Idem

selecionados, podemos ver que na estrutura tradicional de interação social, buscada nas tribos e etnias, a mulher era relegada a funções sociais específicas e que na lógica dessa estrutura, tais funções eram inferiores às dos homens: “A mulher era considerada um ser inferior, que só sabia cuidar dos filhos, da casa e da *machamba* (MEC, 1989?, p.66). A vivência da Luta Armada, porém, propiciou a que a mulher deixasse de seu papel tradicional de “cuidar da casa” e passar a combater lado a lado com o homem. Aqui, porém, parece-nos pertinente perceber, de que forma a passagem da mulher do meio unicamente doméstico para o público, neste caso militar, significou efetivamente a ruptura com os papéis subalternos que a tradição lhe reservava. Para tal, começemos por destacar as funções que eram reservadas às mulheres dentro da luta armada, citados nos textos já apresentados ao longo desta seção:

[O] Destacamento Feminino [...] tinha como principal objetivo esclarecer e mobilizar o povo, transportar material e realizar outros trabalhos³⁵.

Transportava material e armamento de base para base, mobilizava clandestinamente as populações nas zonas ocupadas pelos pelo inimigo. Produzia nas machambas. Tratava dos doentes e feridos. Educava e cuidava das crianças em creches e escolas.³⁶

A experiência da luta armada provou precisamente que é muito grande a contribuição da mulher à revolução nos campos da mobilização e da politização³⁷

Conforme podemos perceber, existia dentro da FRELIMO uma organização feminina, o Destacamento Feminino, que se dedicava a mobilização do povo sobre a causa da luta, trabalhava em questões logísticas, cuidava dos doentes e feridos assim como se ocupava de cuidar das crianças. Pensamos, porém, que ao se criar uma organização especificamente feminina e com suas responsabilidades claramente definidas estava-se igualmente reafirmando a especificidade da mulher enquanto um “ser” diferente do homem, e como tal, mais apta para certas atividades e menos para outras. Assim, apoiando-nos na argumentação de Bourdieu (2002) em a *Dominação masculina*, podemos afirmar que a estrutura da construção social das

³⁵ Opud cit p. 72

³⁶ Opud cit p. 93

³⁷ Opud cit p. 94

desigualdades entre homens e mulheres que existiam na convivência tradicional foi transportada para o espaço social da luta armada, embora de forma ressignificada. Isto quer dizer que a nova realidade social, que se caracterizou pela integração da mulher na luta, trouxe consigo um novo lugar para ela, embora continuasse a exercer papéis que na estrutura de dominação masculina eram considerados “femininos” e como tal subalternos, tais como, transporte de produtos, atendimento às crianças e feridos ou então sensibilização das populações. De uma forma geral estamos dizendo que as interações sociais estabelecidas durante a Luta Armada de Libertação Nacional em Moçambique, foram uma grande contribuição para a integração da mulher no espaço público, no entanto, nesse espaço ela continuou a desempenhar os papéis tradicionalmente reservados para ela, reproduzindo deste modo a estrutura objetiva e subjetiva de percepção e apreciação da ordem masculina, conforme nos indica Bourdieu (2002).

É importante destacar que apesar das tensões sociais ocorridas, existem evidências textuais suficientes que nos permitem afirmar que a luta armada teve, pelo menos simbolicamente, um lugar importante no processo de (re)imaginação da nação moçambicana no período pós-colonial. É nesse contexto, que os indivíduos envolvidos na luta criaram um espírito de camaradagem entre si que ultrapassou suas origens étnicas, regionais ou sexuais, alcançando uma dimensão de um grupo de pertença mais amplo, a nação moçambicana.

3.5. Em outras palavras

Este capítulo se ocupou em perceber o papel desempenhado pela elite da FRELIMO no processo da construção simbólica da nação moçambicana no período pós-colonial. Este exercício, porém, implicou em não abordar esse período de uma forma isolada, mas estabelecendo, sempre que foi possível, paralelos com o período que o antecedeu, o período colonial. Desta discussão cabe realçar aqui alguns pontos importantes. Em primeiro lugar mostramos que a FRELIMO foi o movimento hegemônico que esteve na vanguarda da imaginação da nação moçambicana no período em estudo. Ela era constituída por uma elite que dentre várias

características se distinguiu pelo fato de ostentar certo capital escolar, mas que o sistema de ensino colonial a impedia de aumentar tal capital e por via disso ao acesso às benesses oferecidas pela sociedade, o que levou a que esta elite tivesse uma visão crítica da sociedade colonial em que vivia e a contestasse. Tal contestação teve sucesso pelo fato da elite em causa ter conseguido angariar adeptos para a necessidade de descolonização e de construção de uma nova nação, a partir da estratégia de universalização de suas autoimagens em relação às do povo em geral, criando, desta forma, uma “unidade” entre as populações. Isto foi possível graças a um processo de procura de legitimidade que consistiu na argumentação de que a exploração, dominação e humilhação era o que caracterizava toda a população e somente a FRELIMO, que libertou o país dessa situação, era o legítimo “pai” da nação e como tal, digno de criar uma nação à sua semelhança.

Assim sendo, a FRELIMO, na busca de um momento crítico a partir do qual a nova nação poderia se inspirar, mistifica a luta armada de libertação nacional, criando nela heróis e sobretudo comportamentos considerados exemplares que deveriam servir de fonte de inspiração às gerações vindouras. Nesta lógica, foi evidenciada a necessidade de união entre os moçambicanos, a despeito das diferenças étnicas e regionais entre eles, do mesmo modo que se verificou no período da luta armada. A mulher, igualmente, deveria ser encarada não como sendo inferior aos homens, mas na sua capacidade de realizar as mesmas façanhas que estes. Ou seja, na nova nação, à semelhança do que aconteceu na luta, o indivíduo deveria desprender-se das amarras que o limitavam no tocante às visões de mundo e autoimagens que o ligassem apenas a um determinado grupo étnico, regional ou sexual, para poder se colocar num horizonte mais amplo, voltado para a comunidade nacional.

4. O “HOMEM NOVO” EM FORMAÇÃO

Depois de termos em capítulos anteriores, concentrado nosso esforço em compreender o processo de construção da nação, nomeadamente a partir da monopolização dos meios educativos por um grupo social que, a partir deles difundiu as autoimagens, sentimentos e o “nós-ideal” de nação que se pretendia construir em Moçambique no período pós-colonial, é chegado o momento de evidenciarmos ou caracterizar tais autoimagens. Assim, neste capítulo nos propomos a decifrar, a partir da análise textual, as autoimagens, sentimentos e “nós-ideal” que os livros escolares pretendiam que os alunos moçambicanos assumissem e que, coincidia, com aquela que a elite governante pretendia impor simbolicamente.

Este *habitus*, no vocabulário usado pela FRELIMO constituía o “homem novo”, que significava, um ente já não colonizado nem pelo regime português nem tampouco pela tradição, mas que estivesse predisposto a aceitar as novas visões de mundo que se iam impondo: trata-se, conforme veremos a seguir, da supervalorização do *habitus* trabalhador, do *habitus* guerreiro, da vida em coletividade e do homem disciplinado, que obedece incondicionalmente aos controles sociais existentes.

4.1. O *habitus* trabalhador

O *habitus* trabalhador é uma das autoimagens que os livros escolares, de uma forma manifesta ou latente sugerem que os alunos, enquanto membros da nação moçambicana em formação devam assumir. Para chegarmos a essa constatação, a análise dos textos que apresentamos em seguida foi determinante. O primeiro deles nos evidencia uma situação de diálogo entre duas meninas que confidenciam uma para a outra o que gostariam de ser quando fossem crescidas:

A Laura e a Rosa são vizinhas e muito amigas. Costumam conversar a caminho da escola.

Naquela manha elas falavam acerca da profissão que queriam exercer quando fossem crescidas.

Dizia a Laura:

- Eu gostava de ser camponesa. Penso que o trabalho da terra é muito precioso. A terra dá-nos tudo quanto necessitamos para viver. Tudo o que comemos e bebemos.

A Rosa ouvia em silencio e concordava, dizendo:

- O trabalho da agricultura é muito importante. Mas já pensaste que o milho, o trigo ou o arroz têm de ir para fábricas onde são descascados ou moídos? E os tecidos? É nas fábricas que o algodão é preparado, transformado em fios e depois em panos. A cana-doce também passa por máquinas para nos dar o açúcar.

- Estou a ver que sem o trabalho das fábricas não podíamos utilizar muitos produtos que tiramos da terra! – Exclamou a Laura.

- É por isso que eu gostaria de ser operária. Já pensaste como deve ser maravilhoso trabalhar com máquinas onde, por exemplo, entram fios de algodão e saem tecidos?

- Estou a imaginar, Rosa, e afinal vejo que os trabalhos da terra e da fábrica andam ligados.

- A fábrica precisa dos produtos da terra para trabalhar e a terra precisa da fábrica que vai transformar os seus produtos.

É assim. No mundo, todos dependemos uns dos outros – disse, finalmente, a Rosa.

Acabavam de chegar à escola e a Laura terminou a conversa, dizendo:

- Agora compreendo porque queremos no nosso país a aliança operário-camponesa (Ministério da Educação e Cultura, 198-, p.90. Livro de Leitura da 5ª classe).

Na fábrica

Todos os operários se encontram nos seus postos.

De batas muito limpas e engomadas, preparam-se para mais um dia de trabalho.

São operários responsáveis e conscientes que, dentro de momentos, irão pôr em atividade toda a fábrica.

Ouve-se a sirene! É a hora de começar!

Homens e mulheres, atentos e disciplinados, iniciam imediatamente o seu trabalho.

As máquinas entram em funcionamento!

O algodão em rama é metido nas primeiras máquinas pelos trabalhadores.

Até se transformar em tecido a fibra passa por uma série de máquinas. Junto de cada uma estão os operários vigiando e trabalhando.

É PRECISO PRODUZIR EM QUALIDADE E QUANTIDADE. Estas palavras de ordem estão no pensamento de todos; por isso, ninguém se afasta dos seus postos de trabalho (MEC, 198-, p. 84, Livro de leitura da 4ª classe).

Um passeio escolar

Os alunos de uma escola do campo foram visitar uma outra escola da cidade para troca de experiências.

No dia marcado para a visita todos foram pontuais.

Assim, disciplinados, iniciaram o passeio. Como a cidade ficava perto, tinham resolvido ir a pé.

Pelo caminho iam entoando canções revolucionárias que tinham aprendido na escola. Muitas vezes interrompiam-nas para fazerem perguntas aos trabalhadores que iam encontrando.

Ao passarem por um operário que caminhava apressado, perguntaram-lhe:

- Desculpe, mas para onde vai o senhor com tanta pressa?

- Vou para aquela fábrica, trabalhar – respondeu o operário.

- Fábrica de quê?

- Fábrica de sapatos.

- Como é que fazem os sapatos? À mão?

- Sim, alguns são feitos à mão. Mas eu trabalho numa fábrica onde usamos máquinas. Para vocês compreenderem melhor como se faz, venham um dia visitar a nossa fábrica de calçado. Havemos de vos mostrar as máquinas e como é que realizamos o trabalho.

Está bem. Contem connosco dentro de dias.

O operário despediu-se dos meninos e foi para a fábrica.

Os alunos, ao chegarem à cidade, começaram a ficar muito atordoados com o grande movimento de carros, alguns dos quais deitavam muito fumo. Também ficaram perturbados com o barulho das motorizadas e impressionou-os a pressa com que as pessoas corriam a apanhar o machimbombo³⁸, ou caminhavam pelos passeios.

Ouviram o barulho das sirenes das fábricas, o que lhes despertou grande curiosidade.

Perguntaram então ao professor de que é que se tratava.

³⁸ Designação dada em Moçambique para ônibus.

- É o apito das fábricas a avisar os operários de que chegou a hora de começarem o trabalho.

][...] Quando chegaram à escola da cidade foram recebidos, calorosamente, pelos colegas, com os quais começaram a trocar as primeiras impressões.

A seguir, um grupo de alunos da escola visitada encarregou-se de lhes mostrar as instalações.

][...] Depois, os visitantes desceram para o quintal, onde haviam algumas árvores de fruto.

- Onde é que fizeram a vossa horta? Perguntaram eles.

- Não temos espaço para a fazer. Quando precisamos de hortalça para a nossa cantina temos de comprá-la. Mas já pedimos ao grupo dinamizador deste bairro o terreno que fica em frente da escola e estamos à espera da resposta.

- Na nossa escola é diferente. Temos muito terreno, fazemos nele a nossa horta e ainda ficou espaço onde pretendemos criar galinhas.

À tarde, depois do pequeno convívio em que assistiram a atividades culturais, os visitantes regressara à sua aldeia.

Na despedida, convidaram os colegas a visitar a sua escola, para verem como é a vida no campo (MEC, 1989?, p. 72-74. Livro de leitura da terceira classe).

O que se pode constatar da sequência de textos acima apresentados é, indubitavelmente, uma grande valorização dada à ética do trabalho, sobretudo quando este estivesse ligado à atividade agrícola ou fabril. Isto nos leva a afirmar que o “homem novo” que estava em causa, deveria estar preferencialmente ligado à vida camponesa ou operária. Naturalmente estas categorias ocupacionais já existiam no período colonial, porém, o que em nosso entender se diferencia. no caso, é o esforço verificado no período pós-colonial de inculcação nos indivíduos da autoconsciência e conhecimento de seu lugar na escala produtiva, bem como a importância desse lugar na economia produtiva como um todo. Ou seja, o camponês devia orgulhar-se de sê-lo pois sua atividade era de extrema importância para a sociedade moçambicana no seu todo; do mesmo modo, o operário devia orgulhar-se de sua atividade, não somente por ser “digna”, mas por contribuir significativamente para a produção e reprodução da sociedade em que vivia. Recorrendo a extratos textuais presentes no primeiro texto da sequência acima apresentada, onde duas meninas conversam sobre as profissões que gostariam de seguir quando fossem crescidas, esta afirmativa está claramente presente. Efetivamente, voltando à tal conversa, nota-se que Laura justifica sua preferência

dizendo: “eu gostava de ser camponesa. Penso que o trabalho da terra é muito precioso. A terra nos dá-nos tudo quanto necessitamos para viver. Tudo o que comemos e bebemos”. Ao que a sua amiga Rosa lhe responde:

o trabalho da agricultura é muito importante. Mas já pensaste que o milho, o trigo e o arroz tem de ir para fábricas onde são descascadas e moídas? [...] É por isso que eu gostaria de ser operária.

Aqui, porém, é importante notar que tais profissões ou ocupações não eram vistas de uma forma compartimentada, como se fossem estranhas uma à outra. Pelo contrário, os textos citados ao longo desta seção sugerem que devia haver uma complementaridade entre a atividade agrícola e a fabril, entre o camponês e o operário e, em última instância, entre o campo e a cidade. Esta solidariedade entre o campo e a cidade embora à primeira vista nos sugira uma divisão do trabalho social tendente a uma interdependência econômica entre a atividade agrícola e a fabril, em termos sociológicos tal solidariedade significa, em nosso entender, a existência de um processo de interação entre os indivíduos que viviam no campo e os que viviam na cidade, sugerindo que apesar das especificidades do estilo de vida existente em cada um desses locais, havia a necessidade de se criarem ou solidificarem os laços sociais entre estes indivíduos, enquanto membros integrados e indispensáveis da sociedade moçambicana.

Essa ética do trabalho, porém, não era incentivada unicamente na atividade agrícola e fabril. O ato de estudar em si, era igualmente encarado como um tipo de trabalho específico, conforme nos indica o texto que se segue:

A produção não existe só nas machambas e fábricas, no trabalho de camponeses e operários.

Existe ainda nas escolas. Não só na machamba coletiva mas também no estudo de cada aluno, no cumprimento das suas tarefas escolares: pontualidade, o espírito coletivo e de iniciativa.

Com esta preparação escolar tornamo-nos alunos militantes, engajados na revolução, para podermos ser verdadeiros continuadores (MEC, 1989?, p.34. Livro de leitura da terceira classe).

Aqui, a escola à semelhança das *machambas*³⁹ ou fábricas, aparece como um local de trabalho, onde o aluno devia cumprir cabalmente com as atividades que os professores lhes solicitassem. E uma das tarefas da escola, além do ensino dos conteúdos pedagógicos, era igualmente a preparação dos alunos para a vida adulta. Assim sendo, existiam nas escolas atividades extracurriculares, como é o caso de cuidar de *machambas* ou hortas escolares, contribuindo, desta forma, para a inculcação da ética do trabalho nos alunos. Esta vinculação entre a escola e o trabalho é largamente discutida por Gonçalves (2007) defendendo que o projeto da FRELIMO era de criar uma educação escolar politécnica, onde houvesse uma complementaridade entre o ensino e a prática. Para o autor, a justificativa que a FRELIMO dava para tal opção era a de que, ao contrário da educação colonial, que era elitista, no sentido de que não incluir no seu processo de ensino a dimensão pragmática, na nova sociedade em formação, o modelo educativo deveria complementar o ensino e a prática, não apenas como uma forma de “negação” do modelo colonial, mas também para sugerir, em nosso entender, a criação de uma nova sociedade, onde a ética do trabalho passasse a ocupar um lugar de destaque.

A discussão até aqui feita trás à tona, sem dúvida, a idéia de que apesar dos livros escolares sugerirem a criação de uma ética de trabalho, eles igualmente mostram que tal trabalho não é homogêneo, pois depende da condição social em que o indivíduo se encontra, estando em geral mais sujeito a um tipo de trabalho, em detrimento de outro. Assim sendo, o camponês, por viver num ambiente social onde estão criadas condições para a prática agrícola, deveria se dedicar a essa atividade, o operário, que está intimamente ligado à vida urbana, deveria se dedicar ao trabalho nas fábricas e, finalmente, o aluno, em decorrência de pertencer a um grupo etário ainda “premature” deveria se concentrar no trabalho escolar. Cada um deles deveria dar o máximo para o tipo de trabalho que a sociedade lhe reservou.

Esta divisão do trabalho é tão importante nas narrativas que temos apresentado aqui, que em alguns casos os textos tendem a fazer analogia com o que acontece no mundo dos animais, mais concretamente, no das abelhas:

³⁹ Roça

As abelhas vivem em sociedades, perfeitamente organizadas.

Vão às flores sugar o néctar e apanhar o pólen que levam nas patas. Depositam-nos depois nos favos onde fabricam o mel.

Quando alguma delas descobre um campo de flores, vai comunicá-lo às outras.

Como? Voando e chamando a atenção com o ritmo do seu vôo. Quer dizer, a abelha faz uma espécie de dança.

Pelo ritmo, ela indica às outras se há muitas ou poucas flores; pelo perfume que transporta, informa-as sobre o tipo dessas flores.

Mas há mais! Nos dias de calor, em que não corre a mais pequena arragem, e para que a colméia não aqueça demasiado, algumas delas são mobilizadas para ficarem à frente da porta e fazer de ventoinha.

Batem rapidamente as asas, fazendo circular o ar dentro da colméia.

Há outras, ainda, que tem a seu cargo a vigilância da colméia. Ficam à entrada e atacam, furiosamente, qualquer intruso.

Na vida das abelhas, todas trabalham organizadas para o bem comum (MEC, 1998?, p. 9. Livro de leitura da 4ª classe).

Como podemos ver, o texto nos sugere que no “mundo das abelhas”, trabalhadoras por excelência, existe uma clara divisão do trabalho, dependendo da posição que cada uma delas individualmente ocupa dentro dessa “sociedade”, podendo exercer a função de vigia, transportadora do pólen, ventilar a colméia, etc. Isto quer dizer, em outros termos, que os alunos, tomando as abelhas como referência, deveriam estar predispostos a se identificarem com o gosto pelo trabalho em geral e com uma atividade em particular, dependendo do lugar que eles ocupam na sociedade moçambicana: vivendo no campo, na cidade, ou estando em idade escolar.

Esta profunda exaltação do trabalho no livro escolar poderia ser explicada de diferentes maneiras, uma delas sugerindo que tal se deveu à orientação socialista que a elite política abraçou logo após a independência de Moçambique. Nós, porém, pensamos que a par disso, pode-se igualmente explicar o fato pelas demandas económicas que caracterizavam o país. Efetivamente nesse período a economia moçambicana encontrava-se num processo de desaceleração, a ponto do país ter sido considerado na década de 1980 um dos países mais pobres do mundo, com um produto interno bruto *per capita* que rondava os 80 dólares (Mosca, 1999). Tendo em conta a este cenário, que contrastava com a promessa de uma sociedade cada

vez mais justa, a FRELIMO lançou um ambicioso programa de desenvolvimento, que visava tirar o país do subdesenvolvimento no período de uma década, ou como diz Mazula (1995), a década de 1980 era a da luta contra o subdesenvolvimento. Este projeto econômico da FRELIMO, em nosso entender, dentre os vários recursos que visava mobilizar, a formação do *ethos* trabalhador nos jovens moçambicanos era um deles. É devido a este contexto que a sobrevalorização do homem-trabalhador aparece. Com isto não estamos dizendo que a tal valorização do trabalho não tenha alguma base de inspiração no socialismo soviético, mas estamos sugerindo que é também possível compreender esse processo a partir das demandas ou condições internas do país.

4.2. Os “inimigos” do trabalho

Para se construir essa ética do trabalho a partir do discurso, a FRELIMO procurava solidificá-lo a partir da criação de uma outra imagem, oposta à do trabalhador, mostrando desta forma, que existem dois caminhos possíveis de identificação do indivíduo: pelo trabalho ou contra ele. Assim, sendo os livros escolares, tentam demonstrar esse lado oposto à ética do trabalho e desta forma desencorajá-lo. Vejamos em seguida dois exemplos. O primeiro é uma fábula, que ocorre numa floresta que estava a braços com a falta de água e os animais que lá viviam deveriam solucionar tal problema; o segundo ilustra uma situação em que o alcoolismo pode constituir um “inimigo” da ética do trabalho.

Havia falta de água na floresta e, por isso, os animais resolveram abrir um poço.

Mas o coelho, que era preguiçoso, não quis trabalhar.

Quando a obra acabou, os animais puseram o macaco de guarda para não deixar o coelho tirar água.

Um dia, o coelho sentiu sede e dirigiu-se ao poço. Ao ver o macaco, disse-lhe.

- olá! Como me sinto contente hoje! Trago-te aqui uma prenda. Queres ver?

O coelho mostrou-lhe um embrulho com mel, abriu-o e deu-lhe um pouco.

- Prova. Então? Gostas?

- Gosto muito. Dás-me mais? - pediu o macaco.

- se me deixares tirar água, dou-te o resto – respondeu o coelho.

- Está bem.

O coelho deu o mel ao macaco e encheu a lata que trazia. Durante vários dias, o coelho foi tirando a água, em troca de mel que dava ao macaco.

Os outros animais iam perguntando ao companheiro que guardava o poço:

- Então, o coelho já apareceu a pedir água?

- Não, nunca o vi – respondia sempre o macaco.

Muito admirados, pois na floresta não havia água em parte alguma, resolveram investigar o que se passava.

Esconderam-se nas proximidades do poço e, algum tempo depois, viram o coelho chegar, trazendo uma lata e um embrulho que entregou ao macaco.

Logo perceberam que o companheiro se tinha desviado do cumprimento do dever, pela ambição de receber presentes.

Ali mesmo o prenderam e ao coelho também.

A impala perguntou, então:

- O que vamos fazer-lhes?

- Julgá-los e reeducá-los (MEC, 1989?, p.70-71. Livro de leitura da 4ª classe)

O alcoolismo

Mário é casado e pai de dois filhos.

Trabalha numa fábrica, onde era um bom operário, pontual e trabalhador.

Tudo quanto ganhava era para o sustento da família.

A mulher cuida de uma pequena machamba no terreno contíguo à casa, contribuindo também com o seu trabalho para o bem-estar de todos.

Mário vivia feliz com a família, vendo crescer os filhos, fortes, alegres e bons estudantes.

Mas, a partir de certa altura, a vida desta família mudou.

Mário começou a beber excessivamente. Às vezes percorre grandes distâncias à procura de bebidas, regressando a casa muito tarde.

Quando chega, é freqüente acordar toda a família aos gritos, incomodando a vizinhança que começa a perder a estima que tinha por ele.

Deixou de ser um elemento útil à família que agora sofre maus tratos, e vive em grandes dificuldades.

Gasta todo o salário na compra de bebidas e quando o dinheiro acaba faz dívidas para sustentar o seu vício.

Na fábrica, a sua produtividade baixou e falta muitas vezes ao trabalho.

A sua noção de responsabilidade desapareceu.

O alcoolismo parece ter vencido este homem. No entanto, temos a certeza de que ele é capaz de recuperação, de voltar a ser o que era: um bom operário, pontual e trabalhador [...] (MEC, 1989?, p. 53. Livro de leitura da 4ª classe).

Os dois textos acima apresentados, sem dúvida, constituem uma estratégia discursiva para reforçar ainda mais a idéia de que o trabalho é a única forma de integração na sociedade e não a preguiça, a troca de favores ou o consumo excessivo de drogas, mais concretamente, do álcool. O coelho e o macaco, que no caso concreto do primeiro texto representavam exemplos, por um lado, de um personagem que não se identificava com o trabalho (o preguiçoso) e por outro, do personagem que é capaz de pôr em causa o esforço coletivo em troca de favores (o corrupto), tiveram como condenação social a passagem por um novo processo de reeducação, para aprenderem a viver em comunidade.

O mesmo acontece com o Mário, personagem do segundo texto, que devido ao consumo excessivo do álcool, viu a sua condição de trabalhador exemplar e pai de família que cumpria com as suas obrigações domésticas, deteriorar para um indivíduo que apenas perturbava e trazia mal-estar às pessoas ao seu redor. Porém, o texto encerra, abrindo a possibilidade, ou a esperança, que o Mário volte a ser o homem que era antes, isto é, um trabalhador exemplar e cumpridor de suas obrigações sociais. Como podemos ver, tanto no primeiro quanto no segundo texto, a regeneração, através da reeducação, parece ser a solução para esse tipo de comportamento e atitude.

Esses textos, longe de representarem uma situação totalmente fictícia, refletem uma prática que era recorrente durante o processo de construção da nação moçambicana. Efetivamente, olhando o discurso da FRELIMO, a partir do posicionamento de seu então presidente, Samora Machel, pode-se ver essa tendência de “criminalizar” os comportamentos contrários ao habitus trabalhador que se pretendia instituir. Para Machel (1980), existiam certos moçambicanos que não se adaptavam ao novo estilo de vida que estava sendo implantado em Moçambique, o

qual os denominou de “inimigos internos”. Esses moçambicanos, a partir de suas atitudes como preguiça, corrupção, desleixo, indisciplina, alcoolismo, prostituição, boemia, entre outros, punham em causa a assimilação do trabalho enquanto atividade fundamental para a reprodução da sociedade moçambicana. A estas pessoas, nada mais restava, segundo Machel, senão sua integração forçada nos campos de produção para que fossem ressocializadas, ou seja, para que incorporassem a ética do trabalho como seu principal *modus vivendi*.

Assim sendo, os personagens dos textos acima apresentados, cujo fim foi seu encaminhamento para a reeducação, representam exemplos negativos nos quais os alunos não deveriam se inspirar, senão teriam o mesmo fim. Isto vem enfatizar, em nosso entender, a idéia de que os livros escolares a partir de contos, fábulas e outros tipos de textos nele contidos, procuram, sem dúvida, sugerir para os alunos que a pertença à sociedade moçambicana implica na adequação aos princípios que simbolicamente a procuram definir. Neste caso, a ética do trabalho é, sem dúvida, determinante.

4.3. A capitalização do sentimento guerreiro

A valorização do *habitus* trabalhador ocupou um lugar de destaque no processo de construção da nação moçambicana no período em estudo. Ele, porém, embora dominante, não foi o único largamente difundido. Efetivamente, os livros escolares em análise sugerem que a FRELIMO pretendia, igualmente, inculcar nos alunos um *habitus* que visava criar nas crianças um sentimento ou espírito guerreiro. Aqui podemos notar, conforme veremos a seguir, a existência de narrativas que, de uma forma explícita, procuram mostrar atitudes e comportamentos que sugerem uma valorização positiva do espírito guerreiro. Os textos que apresentamos em seguida são elucidativos a esse respeito.

A jovem guerrilheira

A vida da jovem Katija não será diferente da de muitas outras jovens moçambicanas. Uma vida pequena em anos, só dezasseis, mas densa, muito densa de sofrimento e experiência.

Foi para a guerra com treze anos, em 1972.

Não tinha mãe, que morreu quando ela tinha dois dias. Não tinha pai, que morreu no dia seguinte ao da morte da mãe.

Foi criada por um irmão mais novo, o mais novo, antes dela, dos seus quatorze irmãos.

Eram, portanto, quinze irmãos: oito rapazes e sete raparigas, sendo a mais pequenina Katija.

Oito rapazes de quem a PIDE suspeitou.

- Não eram guerrilheiros – diz-me ela.

- Porquê Katija, como sabes que não eram guerrilheiros?

- porque a gente ainda não sabia o que era a FRELIMO; porque ficavam em casa e trabalhavam no Caminho de Ferro, o mais novo trabalhava na Administração Civil.

E depois?

Depois? A PIDE⁴⁰ veio e prendeu três irmãos. No dia seguinte veio e levou mais três. Havia ainda dois, esses foram mortos em casa.

Oito homens mortos, assassinados pela PIDE. Oito entre centenas, oito entre milhares. Dói dizer isto, mas parece doer mais quando se diz: oito irmãos.

As seis irmãs onde estão? Longe, em Cabo Verde, na Guiné, em Angola. Foram-se daqui, com os maridos, ou casaram lá.

- E tu Katija?

- Tinha treze anos. Fui a pé ter com a FRELIMO.

Uma criança, uma menina. Andou a pé, deram-lhe boleia, andou a pé. Até encontrar os camaradas. Levaram-na para a base, onde havia muitas raparigas, algumas pequenas como ela, outras grandes. E havia rapazes e homens. A família.

Começaram a instrução. As mãos que deviam empunhar o lápis ou o giz, aprendiam a manejar habilmente um instrumento de libertação. O preço da liberdade, o preço do futuro de outras crianças, de outros homens e mulheres. O dia de Katija.

Katija, a menina órfã de pais.

Katija, a guerrilheira.

Katija, e a sua família de guerrilheiras pequenas como ela e de guerrilheiras grandes; de guerrilheiros meninos e de guerrilheiros homens.

Katija, lutando por um mundo sem opressão, sem racismo, sem guerra. (MEC, 198-, p. 19. Livro de Leitura da 5ª classe).

⁴⁰ Polícia Internacional de Defesa do Estado; era uma divisão da polícia secreta portuguesa que durante o período colonial se dedicava a identificar, perseguir e reprimir as pessoas ou instituições que ameaçavam a ordem colonial.

É preciso lutar

Moçambique, 25 de Setembro de 1964.

- Chegou a hora de começarmos a luta,
A luta armada.

- Mas... Precisamos mesmo lutar?

-Sim, é preciso. É muito preciso.

O nosso povo vive escravizado

Na terra que é sua.

Há miséria! Há chicote! Há sofrimento.

Somos poucos, muito poucos ainda

Mas... mas isso não importa

A nossa vontade de vencer vai dar-nos força e coragem

Atacamos o posto militar de Chai,

Derramamos o nosso sangue pela liberdade,

A liberdade de nossa pátria

E ficamos confiantes na vitória (Ministério da Educação e Cultura, 1989?,
p.57. Livro de Leitura da 4ª classe).

Quero ser soldado

O Tiago veio morar para uma casa que fica mesmo à beira do quartel.

Logo de manha, muito cedo, ele acorda ao som da corneta que toca para os soldados começarem as suas tarefas.

Da janela do quarto ele vê os soldados marcharem e a fazerem ginástica. Depois vê-os trabalhar na limpeza do quartel, enquanto outros vão em carros para trabalhar na machamba do povo que fica longe Dalí.

Na escola, com os companheiros, o Tiago gosta de organizar marchas ao som do tambor e um dia será um soldado valente (MEC, 1977, p. 100. Livro de Leitura da 2ª classe).

Um desfile das FPLM⁴¹

Ei-los que surgem ao fundo da rua!

⁴¹ Forças Armadas de Libertação de Moçambique

Marcham firmes. Seus passos bem cadenciados ecoam.

A multidão, disposta ordeiramente de um lado e de outro da estrada, irrompe em aplausos.

Tem confiança nesses jovens decididos, que, em traje de combate, arrastam seus canhões e desfilam perante ela.

Ali vem o destacamento feminino. Todos o querem ver.

Como elas marcham! O seu passo é elegante e firme. No rosto mostram a mesma decisão que lhes permitiu escrever em letras de fogo belas páginas da história de Moçambique!

O bater das palmas cresce. Ao longe ecoam ainda, ritmados, os passos dos soldados.

A multidão permanece nos seus lugares e sente que, naquele marchar firme e resolutos dos soldados, está a decisão de defender os interesses do povo.

Das suas armas só pode sair a liberdade (MEC, 1989?, p. 106. Livro de leitura da 4ª classe).

Desses textos, é possível notar que o sentimento guerreiro é capitalizado de duas formas. Por um lado, fazendo uso de narrativas que incitam nos alunos um espírito de revolta, onde Katija, por exemplo, vai se integrar ao movimento militar, a FRELIMO, como forma de se vingar da morte e desestruturação de sua família. Por outro lado, tal sentimento é difundido fazendo uso do aspecto decorativo do exército, isto é da “beleza” de sua organização, dos seus desfiles, de sua elegância, etc. mostrando inclusive que a população delirava com tais características. Neste caso, o Tiago, por exemplo, se identificava profundamente com o estilo de vida dos soldados, a tal ponto de “gosta[r] de organizar marchas ao som do tambor e um dia [pretender ser] um soldado valente” (supra, p. 112).

Essa valorização do *habitus* guerreiro, contudo, encontra seu suporte, tanto na Luta Armada de Libertação Nacional, que culminou com a conquista da independência nacional, como na necessidade de se manter a ordem social que se estava implantando. Assim, por exemplo, o texto “é preciso lutar” apresentado na sequência acima, justifica que era preciso lutar, entregar a vida pela libertação do país, porque “o nosso povo vive escravizado na terra que é sua” e que conquistada a independência era necessário preservá-la e evitar que tal conquista deixasse de ser realidade. Por isso, para a FRELIMO a atividade militar era importante, pois

“naquele marchar firme e resoluto dos soldados, está a decisão de defender os interesses do povo” (*idem*).

A questão do *habitus* guerreiro é largamente discutida por Elias (1997) quando analisa a literatura do pós-guerra na Alemanha de Weimar. Para ele era visível, sobretudo na literatura burguesa, várias características que a aproximavam do *ethos* guerreiro. Tal se refletia, sobretudo, no vocabulário que as narrativas apresentavam, onde, por exemplo, estavam presentes palavras como “disciplina” e “honra” acompanhadas pelo incentivo de atitudes como “severidade” e “crueldade”, intimamente ancorado ao *habitus* guerreiro da época. Partindo desta deixa de Elias e analisando o caso moçambicano, reconhecendo naturalmente as especificidades de cada caso, podemos notar a existência de uma série de palavras, ou atitudes que nos permitem argumentar que o *habitus* guerreiro, ou pelo menos a sua projeção, estava presente na literatura escolar. Para ilustrarmos isso mais claramente, basta destacarmos os títulos dos textos acima apresentados, como, “quero ser soldado”; “é preciso lutar”; “um desfile das FPLM”. Aqui, sem dúvida, nota-se a grande valorização que se pretendia atribuir ao *habitus* guerreiro, onde se procurava mostrar às crianças o caráter nobre e patriótico por ele representado.

Isto, porém, não ocorre ao acaso. É preciso compreendermos as peculiaridades presentes na formação da nação moçambicana no período pós-colonial. Em primeiro lugar é importante notar que foi a FRELIMO, um ex-movimento militar, que se encarregou de elaborar a literatura escolar e em segundo lugar, Moçambique viveu, durante o período em causa, momentos de conflito armado tanto de origem endógena quanto exógena.

No primeiro caso e recorrendo uma vez mais a Elias (1997), dependendo da posição social dos indivíduos que escrevem determinada narrativa, existe a possibilidade de termos versões, ou pelo menos posicionamentos que condizem com as suas visões de mundo sobre determinados assuntos. Assim, por exemplo, ele mostra que no caso particular da Alemanha pós-guerra, havia dois tipos de literatura: a anti-guerra e a pró-guerra. Esta última, que achamos importante para esta discussão era escrita sobretudo pela burguesia, que pretendia afirmar a grandeza de sua nação através dela. Em Moçambique, porém, embora não se tratasse de um grupo social que se distinguiu pelo seu caráter burguês e sim

político-militar, foi a FRELIMO, em alguns casos assessorada por grupos internacionais, que lutavam pela mesma causa, que chamou para si a responsabilidade de escrever tal literatura escolar onde, naturalmente, encontramos indícios de sua vinculação militar. É isto que nos leva a defender, neste estudo, que em tal literatura é possível se observar uma pretensão de se construir um *habitus* guerreiro nos alunos em particular e nos moçambicanos, de uma forma geral.

No segundo caso, não menos importante, cabe destacar a situação de conflito armado que Moçambique vivenciou logo após a proclamação da independência nacional. Tal conflito esteve ligado, em nosso entender, a questões de hegemonia e contra-hegemonia. Tratava-se, de um lado, da guerra contra a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), movimento que teve como integrantes, entre outros, alguns dos ex-militantes da FRELIMO. Tal guerra afigurou-se como uma luta contra a hegemonia política e simbólica da FRELIMO, pois punha em causa a tendência hegemônica e universalizante dela (Serra, 1997). Ela teve dois significados. Por um lado foi conectada a interferências de países capitalistas, sobretudo os geograficamente vizinhos de Moçambique, como a África do sul e Rodésia do sul (hoje Zimbábue), alegando-se que estes queriam inviabilizar o projeto da FRELIMO de edificar uma nação socialista – o que estabelecia uma ligação entre este conflito com o que acontecia no nível mais amplo entre o bloco capitalista e o socialista, na denominada Guerra Fria. Mas, essa luta contra-hegemônica teve igualmente fontes de legitimação endógenas, onde a RENAMO encontrou suporte social de várias populações, sobretudo nas zonas rurais das regiões centro e norte do país. Este suporte social, segundo o antropólogo Cristian Geffray (1991), deveu-se ao fato dessas populações estarem contra o projeto da FRELIMO de construção de uma nação moderna a partir da eliminação de seu passado tradicional, passado esse que era importante para a reprodução da sociedade em causa. Esta situação toda fez com que houvesse uma tensão social muito forte em Moçambique, onde a luta pela legitimação dos poderes estabelecidos, neste caso o da FRELIMO, procurava se impor e ao mesmo tempo um poder contra-hegemônico se afirmava cada vez mais.

Em nosso entender e como temos discutido neste trabalho, tal apelo à guerra ou ao espírito guerreiro serve, por um lado, para justificar a façanha da FRELIMO, de ter derrotado o exército colonial português, legitimando, deste modo, o seu

“direito natural” de dirigir os destinos do país na pós-independência. Por outro lado, tal fato significa que existia a necessidade de interiorizar o espírito guerreiro nos alunos, tendo em conta o contexto político-militar que o país vivia no período pós-colonial, caracterizado pela guerra ou ameaça de guerra que pairava sobre Moçambique, tanto internamente, a guerra contra a RENAMO, como externamente, a guerra com os regimes capitalistas, sobretudo os da Rodésia do Sul e da África do Sul. Desta forma, tanto no primeiro como no segundo caso, tratava-se de uma forma de conferir legitimidade aos feitos da FRELIMO, assim como de uma necessidade de preservação de tais feitos, aceitando a FRELIMO, desta forma, como a referência a partir da qual os moçambicanos e os alunos em especial, se deveriam inspirar. Isto mostra, segundo Elias (1994), como o estado de guerra (ou sua ameaça) constitui um dos elementos importantes na mobilização nacional atinente à necessidade de construção ou manutenção de um espírito nacional, o qual permite ao indivíduo, por exemplo, sacrificar sua vida por sua comunidade nacional.

Um exemplo que igualmente mostra que o estado de guerra ou sua ameaça leva à criação de uma onda de solidariedade nacional é o descrito por Andréa Leão (2007), ao analisar o caso particular da formação da nação brasileira no período republicano. Para a autora, a chegada de um navio de guerra de origem alemã (o *Panther*) nas águas territoriais brasileiras com um canhão apontado para a terra, criou uma onda de solidariedade em torno do acontecimento, pensando-se que a presença de tal navio significaria uma invasão estrangeira no país. Face a essa situação, os livros infantis produzidos no período em causa, passaram a introduzir conteúdos que incentivavam a capitalização de afetos e identificação das crianças com o habitus guerreiro, através de narrativas que ilustravam “espetáculos de heroísmo das figuras míticas dos voluntários da pátria misturados às sagas dos heróis guerreiros [...] na imaginação infantil do [...] militarismo republicano” (Leão. 2007, p. 423).

Assim sendo e voltando ao caso em análise, ao socializar os alunos com esse habitus guerreiro, onde é justificada, por exemplo, a importância da guerra, pela autoafirmação do país e pela predisposição de seus cidadãos de a ela se entregarem, a FRELIMO, sem dúvida, sugere que o habitus guerreiro é digno, pois

garante a ordem social estabelecida e os jovens alunos, chamados de “continuadores” são aconselhados a serem os garantes dessa ordem social que se estabeleceu - isto num contexto em que tal ordem estava ameaçada por poderes contra-hegemônicos com raízes internacionais e nacionais:

Eu sou um continuador,
sou filho do povo moçambicano,
Ainda sou jovem,
participo na luta com o povo.
Vou à escola,
já sei ler e escrever,
trabalho na machamba com os meus colegas.
Vou ser um bom combatente,
vou continuar a luta
que os meus pais começaram.

4.4. A mortificação do indivíduo e a exaltação da coletividade

Depois de termos analisado e discutido a problemática da construção do habitus trabalhador e guerreiro que os livros escolares nos sugerem e que refletem igualmente as autoimagens de nação que a FRELIMO pretendia construir em Moçambique no período pós-colonial, pensamos ser importante analisarmos a concepção de indivíduo e sociedade que estava em causa nesse processo. Para isso, nada melhor que apresentarmos alguns exemplos textuais retirados dos livros escolares que estamos analisando nesta pesquisa:

Eu não semeio a minha machamba

Tú não semeias a tua machamba
Nós semeamos as nossas machambas

Eu não carrego as estacas
Eu não carrego o capim
Nós carregamos as estacas e o capim

Eu não construo a minha casa
Tu não constróis a tua casa
Nós construímos as nossas casas (MEC, 1989?, p. 77. Livro de leitura da 3ª classe).

O nosso estudo é colectivo, o nosso progresso é em vagas, em que todos avançamos juntos. Por isso é necessário, entre os alunos, entre o pessoal médico, um espírito de ajuda mútua, sentir o atraso de um como recuo para a organização, um atraso ao serviço do povo.

Este espírito colectivo deve dominar toda a nossa vida. Sem a unidade nacional, o nosso trabalho resulta em fracasso. Um órgão, por importante que seja, não vive fora do corpo. Uma perna, um braço, apodrecem se deixam de ser irrigados pelo sangue do organismo, se são separados da unidade com o corpo.

O espírito colectivo obriga-nos a enfrentar cada problema, cada situação, cada deficiência, como nossas. Não estamos indiferentes a nenhum problema. Uma pequena ferida pode abrir a porta ao tétano, que destrói o organismo inteiro. No corpo, a ferida no dedo mais pequeno do pé, se não for tratada, pode destruir a vida. Não é porque o problema não nos afecta pessoalmente que é menos importante, porque esse problema faz parte do organismo em que estamos integrados (MEC, 198-, p. 47. Livro de leitura da 5ª classe).

Dava gosto olhar para aquela machamba.

Eram grossas maçarocas e a colheita prometia ser abundante.

O girassol ainda sem flor, cobria uma grande extensão de terreno, quase a perder de vista.

Ao lado esquerdo, junto do bananal, via-se uma horta bem cuidada.

Aproximei-me de um grupo de trabalhadores que fazia a colheita de milho e perguntei.

- De quem é essa machamba?

Eles sorriram e, felizes, responderam em coro:

- é nossa. Foi aberta com o nosso esforço.

- Se aqui tivesse passado dezoito meses atrás, o companheiro havia de ver como estava este campo – disse um dos trabalhadores mais jovens.

- Só havia capim e mato – acrescentou outro.

Eu continuei:

- E como conseguiram destroncar e cultivar um terreno tão grande?

- Foi com estes braços e a ajuda das catanas, machados e enxadas. E olhe que a princípio éramos só vinte e sete.

- E hoje quantos são? – perguntei de novo.

Os trabalhadores contaram ao jornalista que agora toda a população do Círculo trabalhava na machamba coletiva.

Estavam organizados em quinze grupos de vinte pessoas cada um.

Em seguida, o jornalista perguntou-lhes:

- O que vão fazer às colheitas deste ano?

Um dos trabalhadores, que parecia ser o responsável do grupo, explicou:

- Depois de tirarmos a semente para o próximo ano, vamos dividir o resto do milho por todos nós, conforme a participação de cada um no trabalho. [...] (MEC, 198-, p. 88-89. Livro de Leitura da 5ª classe)

Dos textos acima apresentados podemos facilmente notar que suas palavras-chave são, “nós”, “espírito coletivo”, “trabalho coletivo” entre outras terminologias que se caracterizam por ter o plural como forma dominante. Isto é, em nosso entender, um indicador significativo para podermos afirmar que durante o processo de construção da nação moçambicana no período pós-colonial verificou-se uma tentativa de mortificação do indivíduo e exaltação da coletividade, do “nós”. Ou seja, que toda ação ou atividade apenas era socialmente valorada se fosse feita ou pensada por uma coletividade. A iniciativa individual apenas era válida quando fosse benévola de uma forma direta para a comunidade “os esforços e o trabalho de cada um deverão ser em benefício dos membros de toda a aldeia” (MEC, 198-, p. 39. Livro de leitura da 6ª classe). Esta constatação nos permite dirigir nossa discussão a partir de dois pontos intimamente ligados: a hipervalorização da coletividade em detrimento do indivíduo e o incentivo ao espírito altruísta.

No que diz respeito à ênfase do “nós”, em detrimento do indivíduo enquanto um ser livre que age tendo em conta os seus interesses, podemos, sem dúvida, encarar esse processo como sendo o de construção de uma nova autoimagem de pertença à nação moçambicana em formação, sendo ao mesmo tempo uma oposição à sociedade colonial e tradicional. Efetivamente, o colonialismo que andava de mãos dadas com o sistema capitalista, tinha em sua natureza a fragmentação da sociedade, a supervalorização do indivíduo em oposição à coletividade. Isto tanto para evitar a possível formação de grupos que posteriormente pudessem protestar contra a situação colonial, - o que foi designado como política de “dividir para reinar” (Cabaço, 2007) - quanto para criar um sujeito consumidor. Em oposição a esta postura segregacionista do regime colonial, a FRELIMO, em seu ideal de uma nova sociedade moçambicana, sugeria a formação

de grupos sociais fortes que fossem inclusive capazes de controlar as tendências segregacionistas ou individualistas das pessoas. Certamente que isto pode ser resultado, de um lado, dos pressupostos do modelo de organização social assente no marxismo-leninismo que pressupunha, entre outros, a coletivização dos meios de produção, onde a terra, que no caso concreto de Moçambique ocupava um lugar de destaque, dado o fato da maior parte da população viver no campo e tê-la como meio de sobrevivência e reprodução social. Por outro lado, segundo a perspectiva que estamos desenvolvendo neste estudo, tal coletivização, além dessa pretensão produtiva, visava garantir uma maior homogeneidade na conduta das pessoas, isso inspirado nas experiências míticas da elite nacionalista durante o período da Luta Armada de Libertação Nacional, onde se procurou “eliminar” as diferenças entre os seus participantes para a afirmação de uma ação coletiva homogênea (conforme discutimos no capítulo III).

Assim, a coletivização do campo implicou, em nosso entender, a coletivização das experiências sociais dos indivíduos. Deste modo, a FRELIMO incentivou as populações camponesas a viverem em aldeias comunais, onde eram agrupadas várias famílias que outrora viviam distantes umas das outras, passando estas a viverem em aldeias maiores, as comunais, se dedicando ao trabalho conjunto nas *machambas* coletivas. Aqui, se pretendia criar aglomerados populacionais mais densos nas zonas rurais, assemelhando-se ao que acontecia nas cidades, conforme nos sugere o diálogo que se segue:

O Carlos olhava para o desenho [plano de construção de uma aldeia comunal] e parecia ver ali uma pequena cidade.

- A aldeia até parece uma cidade! – exclamou ele.

- Não tenhas dúvidas, Carlos. A aldeia é uma verdadeira cidade no campo, mas só no seu aspecto. A organização vai ser muito diferente. Aqui, todos trabalharemos colectivamente. Além disso, cada um beneficiará do trabalho de todos e todos vão beneficiar do trabalho de cada um. [...]. De início vamos construir um bairro com 250 casas. As habitações são assim como tu estás a ver: alinhadas em ruas, separadas umas das outras por um quintal. Mas hão-de construir-se outros bairros. O terreno nesta zona é muito fértil e pode dar trabalho a muita gente que está sem emprego lá pelas cidades [...] (MEC, 1989?, p. 36).

Como podemos ver, as aldeias comunais eram concebidas como se fossem aglomerados urbanos, mas deles se diferenciavam pelo fato de aqui o trabalho,

sobretudo o relacionado à terra, ser coletivo e ligado ao cultivo da terra. Destarte, todos os moradores deveriam se juntar para produzir conjuntamente. Igualmente deveria albergar os indivíduos que não estivessem integrados na estrutura laboral das cidades. Esta concepção de aldeia comunal é complementada pela que se segue:

Uma Aldeia Comunal não é um simples conjunto de machambas e, muito menos, um conjunto de casas perto umas das outras.

[...] Aldeia Comunal, antes de mais, é a produção colectiva.

Os esforços e o trabalho de cada um deverão ser em benefício dos membros de toda a aldeia. Assim, o professor e a escola, o enfermeiro e o posto médico, o armazém, a loja do povo, as estruturas, as ferramentas, devem servir a todos os membros da aldeia. Tudo deve ser centralizado e organizado de modo a que seja facilmente utilizável por todos. Isto impedirá a duplicação dos esforços de construção e fará com que tiremos o máximo proveito das coisas e pessoas, em benefício de todos.

A criação de Aldeias Comunais é a única via correcta para a criação da nova sociedade (MEC, 198-, p. 39. Livro de leitura da 6ª classe).

Em suma, as aldeias comunais eram agregados humanos relativamente densos, cujos habitantes deveriam, conjuntamente, se engajar na produção coletiva, visando seu sustento alimentar, fornecendo igualmente matéria prima às indústrias das cidades. Aqui, porém, como pode ser facilmente constatado, dá-se às aldeias comunais uma função que pende para um grupo de produção, no sentido econômico do termo. Pensamos que além disso, as aldeias comunais pelo fato de aglomerarem pessoas oriundas de diferentes famílias, grupos étnicos ou até moradores das cidades, constituíam, sem dúvida, uma forma de construção de elos de solidariedade entre as pessoas que ultrapassavam a sua origem social e se tornavam um grupo cada vez menos heterogêneo. Efetivamente, o que estava em causa aqui, pelo menos implicitamente, era aquilo que Elias (1994) chama de processo civilizador, onde os indivíduos vão aperfeiçoando as novas formas de conduta social face à nova configuração social que se forma ou, no nosso caso, que estava em formação.

Neste caso trata-se de uma mudança, pois outrora e particularmente no período colonial, as pessoas viviam fragmentadas e dispersas, tendo um grupo de

pertença imediata como controlador de suas ações. Na ordem social emergente, dada a necessidade que se impunha de produção e conseqüentemente de convívio conjunto entre esses diferentes grupos, as pessoas passaram a mudar, nem sempre como a FRELIMO pretendia, o seu comportamento face a si e aos outros. Aqui, o indivíduo não devia fidelidade e compromisso ao seu grupo familiar ou parentesco mas, acima de tudo, a um “nós” maior, à aldeia comunal, que na verdade, em nosso entender era o protótipo da comunidade nacional em construção, onde o indivíduo só era considerado seu membro digno se estivesse profundamente integrado e comprometido com o grupo e a ele devesse total obediência.

4.5. Rumo a uma “sociedade da obediência”

A discussão até aqui feita nos permite comparar cada um dos aspectos que estiveram em análise, nomeadamente, a autoimagem do trabalhador, o sentimento guerreiro e o ideal de homem-coletivo que caracterizavam a projeção do *habitus* nacional que estava em formação em Moçambique. Destarte é possível encontrar algo em comum entre eles que, em nossa hipótese é o elemento que nos ajudará a apontar um outro indicador do *habitus* nacional em formação em Moçambique. Trata-se da questão da disciplina, a qual, enquanto atitude desejada, está indubitavelmente presente no processo de formação da moçambicanidade. Efetivamente, tanto no que diz respeito à imagem do trabalhador (campônio, fabril ou escolar), do guerreiro ou do homem comprometido com a coletividade (aldeias comunais ou *machambas* coletivas), esse elemento, a disciplina, está sempre referenciado, conforme nos resume o extrato textual abaixo:

][...] Ser pontual é chegar sempre a horas certas. O Rui sabe que a pontualidade é uma regra da disciplina. Nunca precisou de desculpas por não chegar a horas certas, nunca fez esperar os outros.

Em todos os locais de produção, nas escolas, nas fábricas, nos campos ou nos hospitais, há horários que devem ser respeitados. E quando chegamos atrasados prejudicamos os nossos colegas de trabalho e a nós mesmos. Desta forma, fazemos baixar a produção, contrariamos uma das palavras de ordem da nossa organização de vanguarda – a FRELIMO [...] (MEC, 1989, p. 8. Livro de leitura da 4ª classe).

Como podemos ver, a disciplina enquanto elemento orientador da conduta dos indivíduos, encontra-se presente ou pelo menos deveria encontrar-se. Isto é facilmente constatável quando vemos, ao longo do texto acima citado, o uso recorrente de apelos a atitudes como pontualidade, respeito, organização, dedicação, como sendo os indicadores dum comportamento considerado disciplinado e que era o desejado. Ora, faz-se necessário saber qual é a fonte dessa disciplina, que sugeria uma nova configuração social em Moçambique.

Para respondermos a essa questão, vale a pena, antes de mais nada, apoiarmo-nos na concepção de disciplina de Max Weber (1974). Para ele, a disciplina é um processo a partir do qual os indivíduos são socializados para aprender o seu lugar na estrutura social e ser incondicionalmente obedientes às instâncias sociais que lhe antecedem, sejam estas carismáticas ou racionais. A disciplina, considera o autor, que tem no exército ou na fábrica moderna a sua forma mais significativa, é um elemento importante para controlar as arbitrariedades, emoções, disparidades e dar à sociedade, qualquer que ela seja, uma determinada ordem social. Tal disciplina é particularmente recorrente, considera Weber, quando se pretende suprir certas necessidades ou demandas, quer sejam elas de natureza política, social, econômica ou cultural. Em outras palavras, a disciplina é usada em contextos que exijam a satisfação de certas necessidades de forma a alcançar uma determinada ordem social. É nesta ordem de idéias que Foucault (1999), por exemplo, ao falar das instituições disciplinares, mostra que a escola, por exemplo, longe de ser uma instituição neutra ou desinteressada, serve na verdade de instrumento de inculcação de determinadas condutas no aluno que a sociedade, ou parte dela, exige.

Olhando para o caso de Moçambique pós-colonial é claramente visível que se tratava de um processo de criação de uma nova configuração social, uma nova nação e, conseqüentemente, de satisfazer certas necessidades exigidas. Neste caso, conforme já discutimos neste estudo, Moçambique era um país que na data da independência nacional detinha um dos mais altos índices de pobreza no mundo inteiro, uma grande parte da população era analfabeta, havia uma guerra interna e uma tensão militar com alguns países vizinhos, além de uma pluralidade de grupos étnico-linguísticos com uma fraca intercomunicação. Ou seja, era um contexto com

várias necessidades, desde econômicas até sociais, políticas e culturais. É a partir deste cenário que podemos ver que a elite dirigente, visando estabelecer uma nova ordem social, apostou no uso de instituições disciplinares, como a escola, a *machamba* coletiva, as aldeias comunais, as fábricas e o exército, nas quais o indivíduo era controlado e obrigado a ter um comportamento considerado desejável e disciplinado, isto é, baseado na pontualidade, organização e acima de tudo na obediência. Em cada uma dessas instituições existia aquilo que se chamava de Grupos Dinamizadores, cujas funções incluíam a de garantir que a disciplina e obediência das populações fosse efetiva. Omar Ribeiro Thomaz é consciente disso ao afirmar que “os Grupos Dinamizadores (GDs) que espalhados por todo o país, no campo e nas cidades deviam servir como instrumento de socialização política [...] bem como de vigilância [...] e controlo da população” (Thomaz, s.d, p. 389).

Entre os vários fatores que podem explicar essa “disciplinarização” da sociedade moçambicana, nos mais diferentes níveis, julgamos preponderante o que decorre da natureza da própria elite que estava na vanguarda da imaginação da nação moçambicana no período pós-colonial – a FRELIMO. Efetivamente, esta elite era originária de um movimento militar, cujas imagens, comportamentos e atitudes refletiam ou estavam ancorados a pressupostos que orientavam o quotidiano militar. Trata-se sobretudo da vivência que estes tiveram durante o processo da Luta Armada de Libertação Nacional. Esse argumento é corroborado por Cabaço, ao considerar que:

No limite, poderemos considerá-lo como um projeto “militarista”, no sentido em que ele se estrutura em torno de valores e comportamentos surgidos da organização de uma força combatente. [...] é importante conhecer a experiência de Kongwe, o primeiro centro de treinamento da FRELIMO na Tanzânia, para compreender a posição que sustento. O campo de Kongwe, que teve como primeiro presidente Samora Machel, foi organizado com o objetivo de uniformizar, com uma metodologia e uma organização moçambicanas as diversificadas experiências de que eram portadores os guerrilheiros. Ali se discutiu e se foi criando o modo de “ser militar da FRELIMO” [...] (Cabaço, 2007, p. 425).

Foram alguns membros desse grupo social que estiveram envolvidos na concepção e elaboração dos livros escolares que, através de narrativas, metáforas e memórias, remetiam os alunos consciente ou inconscientemente a esse período e a

todo o tipo de comportamentos e atitudes que a ele dizia respeito⁴². Um exemplo que pode clarificar nosso argumento é o uso da palavra “camarada”. Esta palavra é uma forma de tratamento que os militares da FRELIMO usavam entre eles durante a luta armada, mas que, nos livros escolares aparecem para designar não apenas os combatentes, mas todos os moçambicanos que fossem adeptos da causa que a elite da FRELIMO impunha simbolicamente. Para isso, basta verificar alguns casos concretos: “encontrei-me com um camarada do Sul”; “camarada amiga”; “plantai árvores camaradas”⁴³. Esta transposição do passado militar para as diferentes situações do dia-a-dia mostra, de alguma forma, que os textos existentes nos livros escolares são perpassados pela herança desse *habitus* militar que a elite da FRELIMO difundia pela configuração social em formação, onde a disciplina e obediência ocupavam um lugar especial.

4.6. Em outras palavras

Este capítulo, cujo foco foi o de compreender o *habitus* nacional que se pretendia construir em Moçambique no período pós-colonial, revelou-nos alguns pontos importantes que vale a pena enfatizar. Dissemos que os livros escolares, especificamente os de leitura, sugerem-nos a criação de uma autoimagem de moçambicanidade que se identificava profundamente com o trabalho, principalmente quando este estivesse ligado à agricultura ou ao trabalho fabril, o que nos leva a pensar que, idealmente, um moçambicano deveria ser um camponês ou operário. Esse trabalho, porém, longe de estar voltado para a obtenção de ganhos individuais deveria, antes de tudo, ter como horizonte a coletividade, a satisfação das necessidades coletivas. Igualmente, os livros escolares analisados mostram que, a par do trabalho coletivo, o espírito guerreiro, o compromisso que os indivíduos deveriam ter de sacrificar sua vida pela manutenção da configuração social em risco, eram elementos que definiriam o moçambicano. Finalmente, é importante notar que

⁴² No capítulo III chamamos a esse período de “mítico”

⁴³ Vide respectivamente, o Livro de leitura da 4ª classe, p. 74; idem, p. 80; Livro de leitura da 3ª classe, p. 50.

tanto o trabalho coletivo, independentemente da forma que assumisse, quanto a predisposição dos jovens de se entregarem ao exército, pressupunha uma profunda interiorização por estes da disciplina. Essa disciplina, porém, não é uma disciplina qualquer e sim a de origem militar, que caracterizou a FRELIMO durante o período da Luta Armada de Libertação Nacional. Isto quer dizer que o que estava em causa, além da formação do “homem-trabalhador”, “homem-guerreiro” ou “homem-coletivo”, era na verdade a formação de um homem que obedecesse a todos os comandos que vinham de cima, com pouca margem de iniciativa individual, ou seja, o “homem-obediente”.

CONCLUSÃO: “Somos um só povo, uma só nação”?

Nas páginas iniciais deste trabalho dissemos que uma das motivações que nos levou a desenvolvê-lo, decorreu dos questionamentos que nos eram feitos no dia-a-dia, procurando saber o que é Moçambique e quem são os moçambicanos, enfim, o que é a nação moçambicana? Chegados a este ponto da pesquisa é possível notar que dificilmente poderemos responder cabalmente a essa questão, pois o nosso foco de pesquisa foi temporal e metodologicamente limitado. Contudo, a pesquisa nos abriu caminho para percebermos o sentido que o discurso político e simbólico imaginado pela elite dirigente sugeria.

1. Efetivamente, o estudo nos levou a concluir que sim, Moçambique era (e ainda é) “um só povo, uma só nação”. Tal comunidade nacional, porém, era discursiva e simbólica, donde a *intelligentsia* da FRELIMO, possibilitada pelo monopólio dos controles sociais que detinha, pôde dar a esse processo significados condizentes com suas visões de mundo. Sem dúvida, a análise dos livros escolares aqui feita nos mostrou que eles foram um instrumento pedagógico a partir do qual a FRELIMO procurou impor simbolicamente aos alunos as autoimagens, sentimentos e um “nós”-ideal de pertença da mesma comunidade nacional. Tal era feito recorrendo a textos que retratavam os seus feitos num passado recente, onde a partir das relações sociais desenvolvidas dentro do movimento de descolonização (Luta Armada), foram destacadas atitudes e comportamentos considerados ideais e que os jovens alunos deveriam neles se inspirar. Esses comportamentos e atitudes sugeriam uma profunda ruptura com os meios de pertença étnicos, linguísticos e regionais, para em seu lugar sobrevalorizar-se a nação. Era, na verdade, um processo de eliminação dos particularismos e exaltação da homogeneidade. Esse processo homogeneizante e universalizante teve, em nosso entender, duas faces. Em primeiro lugar, ele se apresentou como sendo um projeto que sugeria uma gama de emancipações sociais, oferecendo a possibilidade a grupos particulares, como os diferentes grupos de pertença étnica, regional, linguística ou sexual, de poder reivindicar um espaço social de pertença mais amplo, e com ele todas as benesses nacionais que daí pudessem advir. Ao mesmo tempo, porém, a forma que tal discurso foi

concebido e difundido supunha, ou implicava, a desvalorização de tais particularismos, num processo simbolicamente violento que os pretendia eliminar. Essa tendência hegemônica que caracterizou o período pós-colonial, se comparada ao período atual, isto é, de 1990 aos nossos dias, apresenta uma tendência aparentemente contrária. Efetivamente, ao contrário do período anterior, aqui é possível observar, embora de uma forma tímida, uma maior valorização dos particularismos e das diferenças. Já se verifica, por exemplo, uma maior abertura para as línguas nativas, sobretudo no sistema de ensino, onde está sendo implementado um projeto de ensino bilingue em algumas escolas-piloto, onde as crianças aprendem os conteúdos escolares simultaneamente na sua língua materna e no português (Ngunga, 2006). Este projeto que tomamos como exemplo, é inclusive resultado de uma crítica feita entre outros por Mazula (1995), segundo a qual o sistema de ensino moçambicano da pós-independência era distante do universo cultural dos alunos, o que contribuía para a elevação dos índices de insucesso e evasão escolares, apesar de nesse período as matrículas escolares terem aumentado comparativamente ao período colonial.

Isto nos abre espaço para fazermos uma crítica ao projeto hegemônico da FRELIMO. Ele foi um empreendimento que, pelo menos em termos de sistema do ensino, teve suas limitações. Julgamos digno de menção aqui que o seu acesso não era na altura (e muito menos hoje) universal; isto é, poucas crianças tinham acesso à escola e dentre elas, nem todas com ela se identificavam, considerando-a uma realidade distante das vivências de seu cotidiano, haja visto as elevadas taxas de evasão escolar (Mazula, 1995). Ou seja, o processo de socialização escolar das crianças era padronizador de visões de mundo, mas que não se preocupava em estabelecer um equilíbrio entre a racionalidade imposta e a do meio social dos alunos a que se dirigia. Isto mostra que apesar da existência desse discurso homogeneizante de nação, na prática, nem sempre tal discurso era assimilado, tanto pela falta de acesso a ele, por via da escola por exemplo, quanto pela não identificação com ele, evidenciada pelo insucesso e evasão escolares. Estamos dizendo, em termos simples, que simbolicamente Moçambique era uma nação, mas que no cotidiano nem sempre os indivíduos tinham consciência de fazerem parte desse espaço discursivo.

2. Apesar disso, o discurso dessa nação em formação, o qual algumas crianças tinham acesso (dada a sua condição escolar), sugeria que ela deveria ser habitada, conforme o estudo nos mostrou, por um “homem novo” que se caracterizava por recusar toda a sorte de relações anteriores, isto é, da sociedade colonial e tradicional e que estivesse acima de tudo predisposto a aceitar incondicionalmente as novas autoimagens que lhes eram impostas pela FRELIMO. Tratava-se da devoção à ética do trabalho, quer este estivesse ligado à atividade fabril, agrícola ou escolar; de um discurso que predispusesse a que os alunos se identificassem com o habitus guerreiro; da exaltação do espírito de coletividade em detrimento do individualismo e, finalmente, da criação de um sujeito obediente. É importante sublinhar que, apesar dessas autoimagens, sentimentos e nós-ideal estarem sendo difundidos simbolicamente pelos livros escolares, elas refletiam as necessidades políticas da elite dirigente, dadas as demandas sociais, econômicas e políticas do período pós-independência. Tratava-se, em primeiro lugar, da política que visava desenvolver economicamente o país em poucas décadas, e para tal, a atividade agrícola e fabril deveriam ocupar um lugar de destaque - daí a sobrevalorização do “homem-trabalhador”. Devido também ao fato do índice de analfabetismo em Moçambique ser muito elevado quando da independência nacional, condicionou-se que uma das autoimagens do jovem moçambicano era a de se identificar profundamente com o trabalho escolar, ou seja, o moçambicano deveria ser um sujeito que não orientava sua conduta a partir de práticas tradicionais e sim baseando-se na racionalidade proporcionada pela escola. Ao mesmo tempo, Moçambique passava por um período de conflito armado, o que pressupunha a criação de uma reserva de “pequenos militares” para futuramente se integrarem no exército – daí a exaltação do “homem-guerreiro”. Finalmente, esse cenário que sugeria a necessidade de produção, alfabetização, bem como a situação de conflito armado que o país vivia determinou que a ação individual fosse marginalizada e em seu lugar, a ação coletiva passasse a ser exaltada - daí se explicar a proliferação de instituições disciplinares como as aldeias comunais e as *machambas* coletivas, onde os Grupos Dinamizadores (holofotes do poder) tinham a tarefa de garantir que a ação individual não se sobrepusesse à coletiva. É isso que explica, em nosso entender, a exaltação, nos livros escolares, do “homem-coletivo-obediente”.

3. Igualmente, “somos um só povo, uma só nação”, pois, a imaginação da nação moçambicana teve peculiaridades que apenas dizem respeito a esse processo, ou seja, às condições sociais econômicas e políticas que o condicionaram. Com isto estamos dizendo, em outros termos, que longe de Moçambique pós-colonial ser uma pura mimificação do modelo soviético, o projeto de imaginação de Moçambique enquanto nação teve sua razão de ser a partir das peculiaridades locais que fizeram com que este processo fosse singular. Já nos disse Chatterjee (2000) que se deve procurar compreender as peculiaridades das nações pós-coloniais (e não apenas) no processo de sua formação para evitar explicações que as veem como o resultado do processo de clonagem dos modelos estabelecidos. Efetivamente, Moçambique apesar de estar integrado no sistema global, onde se difundem e se impõe os “modelos nacionais” hegemônicos (Anderson, 2008), está igualmente imerso numa série de tensões e ambiguidades internas que não podem ser desprezadas ao se procurar compreender o processo de sua formação, conforme defende Chatterjee (2000). É tendo em conta as experiências locais, tanto das elites quanto das condições sociais então existentes, que este estudo, desde o seu começo, se concentrou na procura de elementos endógenos que pudessem ajudar a compreender o processo da imaginação da nação moçambicana. Aqui, porém, pode-se levantar a questão do que torna o caso moçambicano peculiar, se diferenciando, por exemplo, de outros países que optaram igualmente por seguir a orientação marxista-leninista de organização social. Naturalmente que tal pergunta, apesar de legítima, não pode ser respondida aqui, pois, neste estudo nos ativemos unicamente ao caso de Moçambique. Uma possível resposta implicaria como diz Elias (2006), na realização de um estudo comparativo de diferentes realidades, onde teríamos dados suficientes para discriminar as peculiaridades de cada processo, o que não coube neste estudo.

4. É importante, para terminar, deixar explícitas algumas das limitações que o estudo teve e que podem ser pontos a serem considerados em futuras pesquisas. A primeira delas é a parcialidade que a escolha do material de análise nos condicionou. Como ficou claro, baseamo-nos nos livros escolares para dar corpo a este estudo. Estamos cientes, contudo, que uma análise que combinasse tais livros, entrevistas com ex-alunos, professores e com os funcionários do Ministério da

Educação que foram encarregados de compilar tais livros, constituiria uma mais-valia para irmos mais a fundo neste empreendimento. Efetivamente, ao centrarmos unicamente nos livros escolares, trabalhamos apenas com o conteúdo nele posto, ignorando, desta forma, como tais conteúdos foram concebidos, transmitidos e recebidos ou assimilados pelos alunos-leitores. Igualmente, no que diz respeito à delimitação temporal, ele é parcial, pois apenas trabalhamos com livros escolares produzidos e difundidos entre 1975-1990. Pensamos que seria interessante compararmos tais livros com os produzidos depois dessa data e tentarmos perceber se existe uma continuidade ou descontinuidade entre o discurso da moçambicanidade produzido num contexto de partido único/hegemônico, que monopolizava e impunha as visões de mundo e o contexto atual de multipartidarismo, onde existe hipoteticamente uma tendência a uma sociedade na qual convivem, simultaneamente, diferentes visões de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1998.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAUER, Otto. “A Nação”. In: BALAKRISHNAN Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp45-83.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. 32ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BHABHA, Homi K. **Nación e narración**: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales (comp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- _____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, set/dez. 2004. V.30, n.3, p.475-491.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRAGANÇA, Aquino de; WALLERSTEIN, Immanuel (Ed). **The African Liberation Readers**: The anatomy of colonialism. London: Zed Press, 1982.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. (Tese de Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2007.
- CABRAL, Amílcar. “Alguns princípios do partido”. s.d. Disponível em: http://lumieero.files.wordpress.com/2011/05/amilcarcabral_algunsprincipiosdopartido.pdf. Acesso em 20 de Dez. 2011.
- CAHEN, Michel. “Mozambique, histoire géopolitique d’un pays sans nation”. Bourdeaux: **Centre d’étude d’Afrique noire**, Nov. 1993, p. 213-266. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencepobordeaux.fr.cahen94%202.pdf>. Acesso em 21 de Nov. 2010.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHARTIER, Ane Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a Leitura – 1880-1980**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1995.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

- CHATTERJEE, Partha. "Comunidade imaginada por quem? In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp209-238.
- CHIZZOTTI, António. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- CHOPPIN, Alain. "Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte". In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n3 p.549-566. Set/dez. 2004. Disponível também em: <http://www.scielo.com.br>.
- CRUZ e SILVA, Tereza. "Educação, Identidades e Consciência Política: A missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)". **Lusotopie**: 1998, p. 397-405. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cruz.pdf>. Acesso em: 24 Fev. 2011.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DE MENEZES, Eduardo Diatahy B. "Crítica da noção de identidade cultural (ou étnica, nacional, etc.). In: BARBALHO, Alexandre (Org). **Brasil, Brasis: Identidades, cultura e mídia**. Fortaleza: Edições Demócrito, 2008. p.11-44.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. **Educação e Sociologia**. 7ª edição. São Paulo: Edições melhoramento, 1968.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1994.
- _____. **Au-delà de Freud: Sociologie, Psychologie, Psychanalyse**. Paris: Editions La Decouverte, 2010.
- _____. **Escritos e Ensaio**s: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.
- _____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- _____. **Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FRY, Peter. "Culturas da diferença: seqüelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África austral". In: **Afro-Ásia**, 29/30, 2003, p. 271-316. Disponível em <http://www.casadasafricas.org/img/upload/907268.pdf>. Acesso em 01 de Fev. 2011.

- GEFFRAY, Cristian. **A causa das armas em Moçambique**: Antropologia da guerra contemporânea. Porto: Afrontamento, 1991.
- GELLNER, Ernest. **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: Gradiva, 1993.
- GONÇALVES, António Cipriano Parafino. “A concepção de politecnia em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992)”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.33, n3, p.601-619, Set/Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a14v33n3.pdf>. Acesso em: 07 Jun. 2011.
- _____. **Modernidades moçambicanas, crise de referências e a ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio**. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEÃO, Andrea Borges. “A nação e os livros infantis: autoria, edição e leitura”. In: **Tensões Mundiais**. Fortaleza: Observatório das Nacionalidades, Jan/Jun, 2007. v.3, n.4, p.391-425.
- MACAMO, Elísio. “A nação moçambicana como comunidade de destino”. In: **Lusotopie**, 1996, pp. 355-364. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/macamo96.pdf>. Acesso em: 24 Out. 2010.
- MACHEL, Samora. **Declaramos guerra ao inimigo interno**. São Paulo: Editora Colombo Ltda, 1980.
- MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MATSINHE, Cristiano. “Biografias e heróis no imaginário nacionalista moçambicano”. In: FRY, Peter (Org.). **Moçambique**: ensaios. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2001.
- MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique-1975-1985**: Em busca de fundamentos filosófico-antropológicos. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Vamos aprender**: livro de leitura da quarta classe. Maputo: INLD, [1989?].
- _____. **Vamos aprender**: Livro de Leitura – terceira classe. Maputo, INLD, [1989?].
- _____. **Vamos aprender**: Livro de Leitura - segunda classe. Maputo: INLD, 1977
- _____. **Sexta classe**. Maputo: INLD, [198 -].

___ **Quinta classe.** Maputo: INLD, [198 -].

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º. 121/87:** Cria na cidade de Maputo o instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação e aprova o respectivo Estatuto Orgânico. Boletim da República Popular de Moçambique, Maputo. 28 de Out 1987.

___ **Lei n.º. 4/83:** Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Boletim da República Popular de Moçambique, Maputo, n.º. 12, 23 de Mar. 1983. I série.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique.** Maputo: s/e, 1995. Coleção “Nosso chão”.

MOSCA, João. **A experiência socialista em Moçambique (1975-1986).** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NGOENHA, Severino Elias. “Identidade moçambicana”. In: SERRA, Carlos (Dir.). **Identidade, Moçambicanidade, Modernidade.** Maputo: Livraria Universitária, 1998. Pp. 17-34.

NGUNGA, Armindo. “A intolerância lingüística na escola primária moçambicana”. In: **I Simpósio Nacional sobre a Intolerância.** 2006, São Paulo. Disponível em: <http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/node/2184>. Acesso em 20 Jan. 2012.

PÉLISSIER, René. **História de Moçambique: Formação e Oposição.** Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

RENAN, Ernest. “Que é uma nação?”. In: **PLURAL, Sociologia.** São Paulo: USP, 4. 154-175, I. sem. 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006. V. 4.

SERRA, Carlos. **Novos Combates pela Mentalidade Sociológica.** Maputo: livraria Universitária da UEM, 1997.

SHOHAT, Ella. “Notes on the post-colonial”. In: **JSTOR**, n.º 31/32, 1992, pp. 99-113. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/466220>. Acesso: 30/03/2011, 23:43h.

SMITH, Anthony D. **Nationalism and Modernism: A critical survey of recent theories of nations and nationalism.** New York: Taylor & Francis Group, 2003.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “Campos, aparato repressivo e construção social do inimigo: notas sobre a cooperação da RDA em Moçambique.” P. 383-416. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/img/upload/817929.pdf>. Acesso em 19 Jan. 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: Fundamentos da Sociologia compreensiva. São Paulo: UnB, 2004. V. 2.

____ **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WORSLEY, Peter. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.