



A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA NAÇÃO NOS LIVROS ESCOLARES NO MOÇAMBIQUE PÓS-COLONIAL (1975-90)¹

André Victorino Mindoso

Universidade Federal do Ceará

amindoso@hotmail.com

Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar o processo de construção da nação moçambicana no período pós-colonial (1975-1990), escolhendo os livros escolares como fonte de informação empírica. Assim sendo, começamos por contextualizar de uma forma breve, o período que o antecedeu – isto é, os últimos anos do período colonial, dando especial enfoque ao campo educacional.

Durante o período colonial, o acesso a certos bens e serviços, como a educação, 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). Assim, 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; em contrapartida, tais alunos ignoravam a realidade em que estavam inseridos.

Os anos 1950-60 caracterizaram-se pela emergência de movimentos de libertação da dominação colonial por quase toda a África (Cabaço, 2007), visando

¹ Este artigo deriva de uma pesquisa ainda em andamento no âmbito de nossa dissertação de mestrado em Sociologia.



exatamente inverter a estrutura de poder discriminante então existente. 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 existentes, 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 da jovem nação na qualidade de partido único². Ela, porém, defronta-se com um país caracterizado por um alto índice de analfabetismo; os poucos profissionais que asseguravam o funcionamento da burocracia do Estado colonial haviam abandonado o país temendo represálias do novo governo revolucionário; existência ao longo do país de vários grupos sócio-étnicos e lingüísticos, (Mazula, 1995). Face ao cenário descrito, a FRELIMO elegeu a massificação do acesso ao ensino como uma das saídas dessa situação. Tal programa educativo não se 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. Trata-se da construção de uma nação nova, isto é, socialista e moderna, livre dos vestígios do colonialismo e de formas consideradas obscurantistas como a pertença a grupos étnicos e tribais – o que era entendido por formação do “homem novo”.

Isto posto, a questão norteadora do estudo cingiu-se em compreender, de que forma, os livros escolares enquanto formas simbólicas produzidas pelo sistema de ensino contribuíram para formarem nos alunos as auto-imagens de pertencerem a uma comunidade nacional, a moçambicana?

Definindo nação

O conceito de nação pode ser definido de várias formas, mas, para fins deste estudo optamos por uma definição que a encara como um artefato social. Efetivamente,

² A opção da FRELIMO se constituir em partido único foi formalmente feita em 1977 a quando da realização do seu III congresso.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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, o quão 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 assim 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-se encontrar nos seus suportes espirituais ou simbólicos que se inspiram no passado coletivo de um povo assim como na sua vontade de continuarem vivendo juntos. Esta concepção de nação vai influenciar, em nosso entender, a da que na contemporaneidade tem dominado o campo acadêmico – a da nação enquanto comunidade imaginada – cujo principal precursor é Benedict Anderson.



Para Anderson a nação é “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 pese 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 conhecerem-se 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 de ser livre de determinados poderes quer sejam religiosos (no período iluminista) quer em relação a outras nações. Finalmente, a nação é imaginada como uma comunidade pelo fato de, independentemente das desigualdades socioeconômicas e políticas que possa haver entre as pessoas, existe certa camaradagem entre elas que perpassa a essas diferenças particulares, a ponto dessas pessoas serem capazes de morrer por essa camaradagem. É nesta concepção de nação enquanto comunidade imaginada que este estudo se funda.

A monopolização dos meios simbólicos e as auto-imagens nacionais

Pode-se compreender o processo de construção da nação de diferentes maneiras, dependendo da forma peculiar que ela foi imaginada. Assim por exemplo, Elias (1993) e Anderson (2008), defendem, por exemplo, que o processo de construção das nações em países da Europa Ocidental deveu-se, entre outros, à difusão do capitalismo editorial que massificou o hábito de leitura nas populações permitindo deste modo que nos livros fossem inculcados valores das sociedades em questão. Para fins desta pesquisa, porém, e reconhecendo a capacidade que os livros têm de disseminar os valores sociais, optamos por eleger o livro escolar para compreender o processo de construção da nação moçambicana no pós-colonial. Assim, centrando-nos concretamente nos livros de leitura da 4ª e 5ª classes, e recorrendo à análise documental procuramos compreender o caso moçambicano. A par da análise documental, trabalhamos com a teoria do processo



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

civilizador de Norbert Elias para ler esse processo. Faz-se mister, então, apresentar de uma forma breve tal teoria.

Elias (1993) entende por processo civilizador às mudanças nas maneiras de comportamento ou de auto-imagem dos indivíduos que resulta do equilíbrio entre as estruturas sociais em que tais sujeitos encontram-se inseridos e suas predisposições psíquicas de controle de suas emoções. Isto resulta da assimilação entre os mecanismos de percepção e a sociedade concreta em que o sujeito se encontra. Trata-se, na verdade, daquilo que Bourdieu chama de interiorização da sociedade e exteriorização do indivíduo (Ortiz, 1994). Esse processo civilizador apresenta várias características dentre elas, destacamos aqui o processo de monopolização dos meios de coerção e a noção de auto-imagem.

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, da formação do Estado que consistiu na monopolização da violência física. Esse monopólio, porém, não é apenas o da violência física, mas, sobretudo dos meios de coerção simbólica. Efetivamente isto é largamente discutido por Bourdieu (1998) que, ao analisar 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 eficazes como a física – trata-se da dominação simbólica. A escola, neste caso, constitui uma instituição que tem legitimidade de instruir os indivíduos - ao contrário de instituições sociais como a família, igreja, etc. - pelo fato dela monopolizar a produção dos diplomas. Isto pode ser visto particularmente em Moçambique no período subsequente a independência nacional, onde 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 etno-lingüísticos de pertença dos alunos por considerá-las instituições obscurantistas (Mazula, 1995). Assim, 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 de auto-imagem 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 compõe sintonizam-se,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

desde a infância, com um padrão altamente regulado [...] (Elias, 1993:197).

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 a padronização de determinadas formas de comportamento e auto-imagens de um povo. Daí que, a monopolização desses meios de inculcação como o sistema de ensino significa, em nosso ver, uma forma de padronização das auto-imagens de um povo.

A noção de auto-imagem surge, para Elias (1993), como uma figuração, ou seja, a interpenetração entre os sentimentos dos indivíduos e a estrutura social em que eles encontram-se inseridos. Quer dizer, a identidade 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, a identidade (auto-imagem) dos indivíduos se define pela relação ou figuração dessas duas dimensões (psicológicas e sociais). Daí que o conceito de auto-imagem é relacional. Assim sendo, a cada figuração específica corresponde igualmente a um habitus nacional e concomitantemente a uma auto-imagem nacional específicos. Pensamos, pois, que a escola é evidência desse processo de criação de uma auto-imagem que surge exatamente num contexto social específico. A escola, 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 auto-imagens e concomitantemente a do grupo nacional que 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).

A auto-legitimação e o perfil da elite monopolizante

Embora o conceito de nação suponha uma consciência ou representação 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 controle social (Thompson, 1999). 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 os seus *habitus*. O mesmo não aconteceu na Alemanha, nota o autor, pois aqui foi a nobreza e as camadas populares que se submeteram a 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 económicos ou mais concretamente os de classes, pois, o papel hegemônico nesse processo foi o da FRELIMO que numa primeira fase havia sido um movimento de libertação nacional e que depois da independência nacional se transformou em um partido político que controlava o aparelho do Estado. É sem dúvidas, esse grupo político que chama a si a responsabilidade de construir uma nação à sua imagem. Assim, ela procura estabelecer-se de uma forma explícita como legítimo “pai” do povo e procura identificar sua ideologia as das populações.

Assim, a FRELIMO concentrou-se 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 escolares por nós analisados verificar-se essa pretensão, senão vejamos alguns exemplos.

No livro de leitura da 5ª classe, de 1989, pode-se ler:

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



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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.³ (Ministério da Educação e Cultura, 1989, p.122).

Sem dúvidas, aqui podemos constatar que a Frelimo procura legitimar sua pretensão hegemônica através de um processo de narrativização onde procura aproximar suas ações com as do povo em geral, como se essas se confundissem. 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, e dada sua condição hegemônica na posse dos controles sociais e simbólicos – como o sistema de ensino – empreende uma atribuição de sentidos artificialmente construídos e que tem como consequência a criação de auto-imagens 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 ambigüidades e contrastes, sobretudo no nível simbólico. Isto não é sem razão. Conforme já mencionamos anteriormente, em Moçambique existia (e ainda existe) uma pluralidade de grupos etno-linguísticos, 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 sobrepunha-se aos particularismos e regionalismos. 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

³ Ênfase nossa



língua portuguesa no processo de ensino. É este tipo de imposição simbólica que tinha como uma de suas conseqüências a padronização dos códigos lingüísticos em todo o sistema de ensino, contribuindo deste modo para que os indivíduos tivessem um veículo de comunicação comum independentemente de sua posição social⁴. 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 denominarem-se tais línguas nativas como sendo dialetos, o que lhe conferia um estatuto menos importante (Fry, 2003).

A discussão acima feita mostra-nos que por detrás de um processo de construção da nação existe sempre, consciente ou inconscientemente um grupo social que procura universalizar suas auto-imagens a toda população. É a este grupo social que, no caso concreto de Moçambique, foi constituído pela elite dirigente da FRELIMO que daremos atenção. Assim, no que se segue, procuraremos perceber o perfil dessa elite.

A FRELIMO assim como qualquer movimento contestatório, foi fundada ou pelo menos teve como precursores indivíduos que detinham certo capital intelectual e político que lhes permitisse compreender o contexto social em que se encontravam inseridos, contestá-lo e propor uma nova concepção ou visão de mundo (Touraine, 1994). Para melhor demonstrarmos essa hipótese, centremos a nossa atenção na figura de Eduardo Mondlane, considerado herói-mor e um dos fundadores da FRELIMO. Vejamos em seguida a sua autobiografia:

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.

⁴ Vale, porém, lembrar que estamos nos referindo, ao longo desta pesquisa, dos alunos que freqüentaram 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 tem com ela.



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

Concluí 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).

Este extrato textual é suficiente para percebermos que os atores sociais que constituem a elite do movimento político-militar, a FRELIMO, detinham certo capital escolar mas que lhes era difícil aumentar esse capital devido a estrutura colonial que era discriminante aos nativos. Aqui, podemos ver que, se o acesso ao sistema de educação era difícil, o acesso a outros tipos de capitais era igualmente difícil. Esta elite – ilustrada pela imagem de Eduardo Mondlane -, porém, não se limitava apenas à posse do capital escolar. Ela englobou, de uma forma mais geral, indivíduos que, tendo-se assimilado à cultura portuguesa (os assimilados), ocupavam cargos ou desempenhavam funções na estrutura burocrática colonial ou que estavam ativamente integrados no sistema económico, sobretudo nas cidades; assim como alguns descendentes de portugueses que não se identificavam com a dominação colonial. São estas categorias sociais que constituíam a elite da FRELIMO (Cahen, 1993; Mosca, 1999). São eles que, desempenhavam dentro do movimento um papel de idealizadores e que os restantes combatentes apenas se submetiam as 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, mesmo 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 detentores de meios de produção cultural é que estiveram na vanguarda da imaginação dessas nações.

Como podemos ver, se por um lado a FRELIMO enquanto movimento procurou homogeneizar as suas auto-imagens e visões de mundo sobre as diferentes populações de Moçambique, por outro, dentro dela mesmo existiam grupos dominantes que igualmente hegemonizavam suas auto-imagens e visões de mundo sobre os “camaradas”



recrutados à escala nacional que não detinham capital social ou escolar condizente ao seu⁵.

As auto-imagens da nação moçambicana sugerida pelos livros escolares

As imagens que os livros em análise sugerem, levam-nos a considerar que em Moçambique, com a FRELIMO na vanguarda, pretendia-se formar cidadãos que se identificavam profundamente com os valores do trabalho, quer este fosse agrícola ou fabril. Igualmente, verifica-se uma tendência de inculcar nas crianças um espírito guerreiro, de identificação com o espírito combativo. Esta hipótese, por nós levantada, derivou das constatações feitas nos textos patentes nos livros de leitura em análise. Assim, no primeiro caso, o texto abaixo pode nos ilustrar essa valorização positiva do trabalho agrícola e fabril:

A aliança operário-camponesa

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 silêncio 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.

⁵ A discussão mais aturada sobre essa corrente hegemônica dentro da FRELIMO é uma tarefa que não vai de encontro com os 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.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

- 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, 1989, p.90).

Esta valorização do trabalho não era encarada como que se o indivíduo devesse trabalhar por conta própria e de uma forma isolada. Muito pelo contrário, valorizava-se o trabalho coletivo, isto é, os interesses das coletividades deviam sobrepor-se aos particulares. Esta primazia da sociedade sobre o indivíduo linguisticamente apresenta-se sob diferentes designações, tais como, trabalho coletivo, “machambas”⁶ coletivas, aldeias comunais, etc., evidenciando, desta forma, a imagem de uma superioridade do grupo em relação ao indivíduo.

No que diz respeito à criação de um espírito guerreiro, de o aluno se identificar com práticas guerreiras como justificativa para a criação e consolidação da nação, pode-se ver igualmente textos que ilustram ou fazem apelo à guerra como recurso último para a manutenção do Estado e da nação. Assim, para fins ilustrativos veja-se o texto que se segue:

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

⁶ Pedaco de terra destinado à prática agrícola.



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).

Textos como este, que mobilizam o espírito guerreiro nos alunos, podem ser encontrados nos livros analisados. Aqui, contudo, cabe-nos fazer uma observação sobre o significado desses textos. Em nosso entender, e como temos estado a discutir 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 no 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 pairavam sobre Moçambique, tanto interna - a guerra contra a RENAMO⁷; assim como externa - com os regimes capitalistas, sobretudo os da Rodésia do Sul e o 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 da 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 deviam 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 o indivíduo, por exemplo, sacrificar sua vida por sua comunidade nacional.

Considerações finais

Em jeito de fecho, e dado o caráter inconclusivo deste estudo, apenas nos resta indicar as principais idéias que ele encerra. A principal de todas é a de que a nação é uma construção simbólica e imaginada. Ela é imaginada e simbolicamente construída por determinados grupos sociais que hegemonomizam suas auto-imagens e visões de mundo e os difundem pelo restante da população. Este grupo, no caso concreto de nosso estudo, foi a FRELIMO que, tendo controlado o sistema de ensino, introduziu sentidos e

⁷ Movimento militar que logo nos primeiros anos da independência de Moçambique desencadeou uma guerra contra o novo governo que se havia formado.



significados nos livros escolares que refletiam a sua auto-imagem e visões de mundo. Tais auto-imagens sugeridas pelos livros escolares indicam uma identificação profunda com os valores do trabalho, sobretudo o coletivo, assim como pela criação de um espírito guerreiro nos jovens leitores dos livros escolares. Isto leva-nos a pensar que no período posterior a independência nacional, pretendia-se construir uma sociedade (nação) de indivíduos que se identificavam com uma ética do trabalho e que reconhecessem o valor do espírito guerreiro. Este indivíduo que se pretendia formar, em nosso ver, refletia exatamente das opções políticas e econômicas da elite dirigente, nomeadamente a da criação de uma classe de operários e camponeses – dada a sua orientação socialista - assim como de formar jovens com espírito altruísta, capazes de se entregarem à guerra – em face do ambiente de guerra interna e ameaças externas dos países capitalistas vizinhos (Rodésia do Sul e África do Sul).

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. (Tese de Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2007.
- 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.sciencepo-bordeaux.fr/cahen94%202.pdf>. Acesso em 21 de Nov. 2010.
- DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1994.
- _____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- 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.casadasafricanas.org/img/upload/907268.pdf>. Acesso em 01 de Fev. 2011.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

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?].

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

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

ORTIZ, Renato (org). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

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

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

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.