



Manuais de história em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento

Andréa Borges Leão
e Alcides André de Amaral

Práticas da História, n.º 17 (2023): 115-143

www.praticasdahistoria.pt

**Andréa Borges Leão
e Alcides André de Amaral**

**Manuais de história em Moçambique: circulação
de modelos e práticas do conhecimento**

Este artigo tem por objetivo analisar a formação de um pensamento social moçambicano nos manuais didáticos. A análise concentra-se em um manual de história no formato específico de aplicação de exercícios, *História. O meu caderno de actividades*, publicado em 2021 e destinado à classe do 9.º ano escolar. Nosso propósito principal é discutir as condições de produção de autoimagens nacionais em meio a uma narrativa didática sobre as consequências do capitalismo na colonização e na escravidão, com ênfase nas lutas de resistência e no que se tornou a vida social pós-independência.

Palavras-chave: autoimagens nacionais; pensamento social moçambicano; manuais de história; lutas pela independência.

**History Handbooks in Mozambique:
Circulation of Models and Knowledge Practices**

The aim of this article is to analyze the formation of a Mozambican social thought in didactic handbooks. The analysis focuses on a history handbook in the specific format of exercises application, *História. O meu caderno de actividades (History. My Activity Book)*, published in 2021 and aimed at the 9th grade class. Our main purpose is to discuss the conditions of national self-images production in the midst of a didactic narrative about the consequences of capitalism on colonization and slavery, with an emphasis on resistance struggles and on what post-independence social life became.

Keywords: national self-images; Mozambican social thought; history handbooks; independence struggles.

Manuais de história em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento

Andréa Borges Leão e Alcides André de Amaral*

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar a didatização do pensamento social moçambicano em um manual de história destinado à classe do 9.º ano escolar, no formato específico de atividades e intitulado *História. O meu caderno de actividades*¹ – doravante denominado por nós apenas como *Caderno*. Produzido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, no setor Direção Nacional do Ensino Secundário, no período da pandemia de Covid-19, o manual prevê a leitura e o uso prático por jovens de 14 e 15 anos. Vale observar que o isolamento social imposto pelas autoridades sanitárias acarretava a leitura solitária e a resolução individual dos exercícios.

Tomando um caderno de exercícios como ponto de observação e objeto de estudo, nosso propósito principal é discutir a produção de autoimagens nacionais em narrativa didática alicerçada nas consequências do capitalismo na colonização e na escravidão, com ênfase nas lutas de resistência e no que se tornou a vida social em Moçambique no

* Andréa Borges Leão (aborgesleao@gmail.com). Universidade Federal do Ceará, Av. da Universidade, 2995, 1.º andar, Benfica, 60020181, Fortaleza – CE, Brasil; Bolsista do CNPq; Alcides André de Amaral (alcidesdeamaral017@gmail.com), Universidade Federal do Ceará. Artigo original: 8-10-2023; artigo revisto: 14-12-2023; aceite para publicação: 26-12-2023.

1 Manuel Biriarte, coord., *História. 9.ª classe. O meu caderno de actividades* (Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2021).

pós-independência. O manual aqui analisado, definido como de práticas, difunde uma simbologia nacional específica fundada em categorias de pensamento anticoloniais, trânsitos de ideias e reconhecimento. Uma vez interiorizadas, as autoimagens são objetivadas no aprendizado e no sentimento da vida independente.

Acentuaremos, enquanto princípio analítico, a teoria das interdependências entre indivíduos e sociedades elaborada por Norbert Elias. Consideramos a teoria que entrelaça os processos formativos individual e coletivo um aporte fundamental para a compreensão do processo de civilização moçambicano.

Procuramos mostrar o modo pelo qual um dado processo de civilização pode ser sintetizado em vias peculiares de transmissão de conhecimentos didáticos sobre as lutas contra o domínio colonial português. Ou melhor, de que modo o livro *História. O meu caderno de actividades* difunde uma simbologia africana fundada em categorias de pensamento anticoloniais que, no entanto, são construídas na dinâmica da história colonial. Pouco a pouco, de espectadores os leitores passam a atores do livro de história. Uma pergunta importante impõe-se: os manuais de prática definem-se em função de seus conteúdos ou do público de leitores visado? Assim, gostaríamos de apresentar a hipótese de que a construção de autoimagens nacionais teria eficácia interna e externa ao país, reposicionando-o no continente africano e no mundo global, sobretudo por mobilizar princípios de diferenciação social e reconhecimento político do novo Estado entre diversas tradições nacionais.

1. Os manuais: em busca de autoimagens da nação

Em 1990, no período marcado pela transição política para a democracia, o governo de Moçambique firmou, junto à declaração mundial da Unicef, um pacto pela educação. O Sistema Nacional de Educação tinha sido criado em 1983, atendendo às demandas de um conjunto de agentes, dentre eles funcionários do Estado, empenhados na construção de uma nacionalidade para o país, que conquistara a independência. Um elenco de autoimagens nacionais foi mobilizado, interiorizado e

objetivado por meio do acesso à educação e, em especial, das práticas de leitura dos manuais escolares. O aprendizado da vida independente pressupunha a modelagem do que viria a ser um “novo homem”² e, nas palavras de Cassiano Floriano Fraga,³ como “figura idealizada por Samora Moisés Machel (1933-1986) e pela cúpula da Frelimo”.⁴ A produção dessas tecnologias simbólicas marcou a fase revolucionária pós-independência e concentrou-se na confluência entre o campo de poder, o campo editorial e o campo intelectual.⁵

A produção simbólica da autoimagem nacional dependia, desse modo, diretamente da entrada das crianças e dos jovens no universo da cultura escrita que orientava a instrução governamental. Ela dependia também – vale sublinhar – da inserção dos adultos idosos no programa de alfabetização. Esse movimento previa, sobretudo, a reescrita da história colonial, observa Fraga,⁶ de par com a investida de consolidação da unidade nacional. Esta – recorrendo a um dos principais intérpretes do período, Carlos Serra – expressaria um fenômeno histórico que caracteriza as revoluções.⁷

Os livros escolares, espelhos da nação, deveriam agir nas disposições íntimas dos leitores e orientar os princípios da ação social. Os prin-

2 Andréa Borges Leão e André Mindoso, “O livro escolar na reinvenção política do Moçambique pós-independente”, *Arquivos do CMD* 6 n.º 1 (2019): 85-99, disponível em <https://doi.org/10.26512/cmd.v6i1.21883>.

3 Cassiano Floriano Fraga, 2016. “‘A história da minha pátria’: a identidade nacional moçambicana através do livro didático (1975-1992)” (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016), 9, disponível em <http://hdl.handle.net/10183/179594>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

4 Frente de Libertação de Moçambique.

5 Como fase revolucionária entendemos o período imediatamente a seguir à independência do país, cuja característica principal era o estabelecimento de – ou a tentativa de estabelecer – uma forma de relação política de poder que se pretendia radicalmente diferente da colonial, e que colocaria os “libertadores da pátria” no “pódio” da heroicidade e como legítimos fomentadores da autoimagem que se queria estabelecer. Cf. Alcides André Amaral, “Ensino de sociologia entre poderes: história e institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)” (Dissertação de mestrado, UNILAB, 2021), disponível em <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3612/1/ALCIDES%20ANDR%C3%89%20DE%20AMARAL%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

6 Fraga, “‘A história da minha pátria’”.

7 Carlos Serra, *Novos combates pela mentalidade sociológica: carisma, messianismo e compensação* (Maputo: Imprensa Universitária, 1997); Carlos Serra, *Combates pela mentalidade sociológica: sociologia política das relações de poder*, 2.ª edição (Maputo: Imprensa Universitária, 2003).

cípios gerais da unidade nacional nada significariam se as experiências do aprendizado da história nacional não os levassem a uma aplicação prática. Nossa hipótese sugere que o objetivo principal dos manuais é transmitir uma autoimagem nacional aos jovens leitores e despertar o desejo por mais conhecimentos, unindo o útil ao heroico na aprendizagem da história pátria. No caso específico do manual estudado neste artigo, o aprendizado da história pressupõe novos experimentos da vida social.

Nos últimos dois anos, Moçambique tem enfrentado um debate sobre os problemas ocasionados por erros de forma e conteúdo nos manuais escolares distribuídos gratuitamente pelo governo. Desde 2003, os livros escolares são editados e impressos por empresas de Portugal, Inglaterra, Índia, Vietnã, Coreia do Sul, Malásia e Espanha, por meio de concursos lançados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.⁸ Em 2016, foi criado o Conselho de Avaliação do Livro Escolar, composto por técnicos do governo e especialistas da Universidade Eduardo Mondlane, entre outros agentes educacionais, com o propósito de regulamentar os critérios de submissão e avaliação das propostas. Em 2022, a produção internacional dos livros escolares movimentava um negócio de vinte e cinco milhões de dólares por ano, canalizados através do Fundo de Apoio ao Setor de Educação, o FASE. Os embates sobre os caminhos nacionais deste e de outros programas de educação acentuaram-se com as declarações de Isabel da Silva, secretária executiva do Movimento Educação para Todos, questionando o argumento de que os erros apontados nos livros eram da responsabilidade exclusiva das gráficas que imprimiam os textos. A adoção e a distribuição do material didático seriam de competência do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, segundo posicionamento de outros agentes – como os professores da Liga de Docentes Universitários de Moçambi-

8 Amós Fernando, “Moçambique: quem se responsabiliza pelos erros nos livros?”, *DW*, 9 de junho de 2022, disponível em <https://www.dw.com/pt-002/quem-se-responsabiliza-pelo-erros-nos-livros-escolares-em-mo%C3%A7ambique/a-62071529>; Marta Afonso, “Erros nos livros escolares: detectadas irregularidades nos livros da 5.^a e 8.^a classes”, *Carta de Moçambique*, 2 de fevereiro de 2023, disponível em <https://cartamz.com/index.php/politica/item/12888-erros-nos-livros-escolares-detectadas-irregularidades-nos-livros-da-5-e-8-classe>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

que –, propondo uma reforma na educação e maior independência com relação ao mercado externo de produção do livro escolar.⁹

Pouco a pouco, o governo foi retirando de circulação os livros com erros. Afinal, quais erros continham os manuais, em especial os de ciências sociais da 6.^a classe, e quais efeitos poderiam ter na formação e na vida social dos leitores? Um erro cometido dizia respeito à localização geográfica do país: Moçambique vinha situado na África Oriental, sem qualquer referência à Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, que ajudou a fundar. A localização do Zimbábue, uma das fronteiras do país, deslocava-se para o Mar Vermelho, no Oceano Índico. Havia outros erros de conteúdo; o mais grave era a fotografia do parlamento angolano representando o parlamento de Moçambique. Resta examinar se os equívocos seriam um modo singular de circulação de modelos e ideologias entre fronteiras nacionais falantes da língua portuguesa.

Tudo leva a crer que os debates em torno do financiamento da educação pública – incluindo a responsabilidade dos programas governamentais e a dependência externa do mercado da produção simbólica – acabam por atribuir ao livro escolar outras funções além da transmissão de conhecimentos sobre a geografia e a história. Desde a gênese da construção dos estados nacionais modernos, os manuais escolares têm funcionado como espelhos e memórias da nação. Do ponto de vista da sua materialidade, o repertório temático específico para o uso em sala de aula também ajuda a divulgar ideias e orientações de conduta para a vida. Pode-se afirmar que os manuais escolares desempenham não apenas a função social de suportes de construções simbólicas, mas a função de feixes de relações e disputas simbólicas pela representação legítima da nação. É desse modo que se vêm modelando autoimagens de um novo Estado nacional independente como a República de Moçambique. Assim, uma das iniciativas de enfrentamento da dependência externa é a publicação dos manuais com recursos do Estado.

9 Lusa, “Moçambique: docentes criticam banalização do ensino”, *DW*, 6 de junho de 2022, disponível em <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-docentes-criticam-banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-ap%C3%B3s-erros-em-livros-escolares/a-62044807>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

Para Christian Lavige,¹⁰ os manuais possibilitam uma prática em que a pedagogia da história passa de uma “pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem dos alunos”. Dialogando com o autor, pensamos tratar-se de uma pedagogia centrada na aprendizagem pela experiência, cultivada diariamente. Como princípio de análise, consideramos os manuais suportes privilegiados para a difusão de conhecimentos que ensejam práticas. A leitura didática é uma atividade bastante eficaz para a assimilação de disposições para a ação. Sendo assim, a construção dos significados dos manuais de história situa-se entre as normas e orientações impostas por seus produtores – autores, ilustradores e editores – e as competências culturais dos leitores, que podem aderir às prescrições ou dotar os textos lidos de novos sentidos.¹¹

No Brasil, de acordo com Circe Bittencourt,¹² as funções e os efeitos dos livros didáticos podem ser compreendidos com a abordagem de três aspectos essenciais: 1. a concepção de material didático; 2. relação entre produção didática e indústria cultural; 3. e os usos de materiais didáticos. É importante citar a experiência brasileira porque um aspecto fundamental assinalado pela autora é o funcionamento dos manuais, objetos culturais complexos, como “instrumentos de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder”.¹³ Desse modo, a escolha do material didático dependeria, simultaneamente, de orientações políticas e de concepções de conhecimento e propósitos formativos. O Estado, assim como as empresas editoras, está sempre presente na existência dos livros e dos materiais didáticos.

Outro princípio operacional na análise é o conceito de autoimagem nacional. Todo espaço nacional é atravessado por diferenças internas, disputas simbólicas e lutas de representação, apesar dos esforços

10 Christian Lavige, “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”, *Revista Brasileira de História* 19, n.º 38 (1999): 127, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

11 Roger Chartier, *A mão do autor e a mente do editor* (São Paulo: Editora UNESP, 2014).

12 Circe Maria Fernandes Bittencourt, *Ensino de história: fundamentos e métodos* (São Paulo: Cortez, 2008), 293.

13 Bittencourt, *Ensino de história*, 298.

de regulação governamental. Em relação à experiência de construção dos estados nacionais europeus, Norbert Elias¹⁴ diz que a origem do conceito de civilização está no modo como cada sociedade pensava as suas diferenças e expressava a consciência que tinha de si mesma. De vocação expansionista, a ideia de civilização – diferentemente do conceito de *Kultur*, que pretendia expressar as identidades nacionais – logo foi colocada a serviço da empresa da colonização. Civilização e *Kultur* são conceitos que expressam autoimagens nacionais e, sobretudo, mobilizam sentimentos por meio dos processos de assimilação – ou melhor, os sentimentos desencadeados por seus usos e apropriações são partes constituintes dos significados desses conceitos.¹⁵ A experiência do Ocidente europeu¹⁶ revela que as autoimagens nacionais construídas no curso das formações sócio-históricas imprimem, sobretudo, significados existenciais. Não podemos generalizar os caminhos descritos pelo processo de civilização europeu para sociedades africanas que foram colônias europeias até muito recentemente, como é o caso de Moçambique – ao menos sem testar sua validade por meio de pesquisas empíricas, observar as formas residuais da metrópole que insistem em permanecer no que se entende como “nova vida independente”.

No entanto, a construção de autoimagens nacionais, transmitidas nos manuais de história por meio de modelos de aprendizagem da vida societária, dota o livro impresso de uma nova função, que merece ser estudada. Ademais, como se procurará mostrar mais adiante, a própria organização temática do caderno analisado já traz a concepção de um processo civilizador, inerente à particularidade histórica de África, com autoimagens construídas sobre a existência de estados africanos em seu próprio processo, porém interrompido pelo encontro com a coloniza-

14 Norbert Elias, *O processo civilizador: a história dos costumes*, vol. 1 (Rio de Janeiro: Zahar, 2011).

15 Andréa Borges Leão e Tatiana S. Landini, *10 lições sobre Norbert Elias* (Petrópolis: Editora Vozes, 2022).

16 Para o sociólogo alemão Norbert Elias (*O processo civilizador*), o processo de civilização europeu consiste em dinâmicas de mudanças sociais orientadas por desenvolvimentos de longo prazo. Esse processo é cego e não planejado, e sua direção descreve tendências de monopolização da violência pelo Estado e da interiorização da violência pelos indivíduos. A respeito, consultar Leão e Landini, *10 lições*.

ção.¹⁷ Com a leitura de Norbert Elias, pode-se considerar os manuais escolares “objetos cujas formas psicológicas ou estruturas da personalidade dos produtores e leitores encontram expressão nos contratos de leitura – que são laços sociais – reciprocamente estabelecidos entre eles”.¹⁸ Merecem especial atenção os contratos de leitura como o estabelecimento de elos sociais e autorregulações interiorizadas.

Com relação à simbologia africana, uma importante chave de leitura é oferecida pela interpretação crítica de Achille Mbembe¹⁹ sobre as armadilhas e riscos de se essencializar dinâmicas sociais distintas como uma única e fixa identidade nacional africana. Na leitura do filósofo camaronês, a busca de alteridades sem o reconhecimento das especificidades nacionais não explicaria as formas africanas de autoinscrição na história. Os intérpretes de Moçambique, veremos, afirmam que é preciso lidar com as diferenças nacionais construídas nas diversidades das experiências e dinâmicas históricas, a exemplo do que sobrevive do passado colonial e o que se transforma com a independência e com o movimento inconcluso do presente. Por esse ângulo de análise, a crítica ao nacionalismo identitário, que se vale de categorias baseadas no exclusivo critério da expropriação e sujeição causadas pelas desigualdades econômicas do capitalismo, demarca pontos de convergência importantes entre Elias e Mbembe.

Feitas as considerações iniciais, no segundo momento, apresentamos os debates intelectuais e tensionamentos nas interpretações do que vem constituindo-se como pensamento social de Moçambique. Em seguida, analisamos a didatização das tendências de interpretação da formação do país em *História. O meu caderno de actividades*. Mais precisamente, discutimos as correspondências e conversões do debate intelectual em autoimagens nacionais para a orientação da juventude. As operações simbólicas de identificação presentes nos manuais didáticos

17 Elísio Macamo, *A transição política em Moçambique* (Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2002); Achille Mbembe, *Crítica da razão negra* (Lisboa: Antígona, 2014).

18 Andréa Borges Leão, *Norbert Elias e a educação* (Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007), 61.

19 Achille Mbembe, “As formas africanas de auto-inscrição”, *Estudos Afro-Asiáticos* 23, n.º 1 (2001): 171-209.

– sobretudo no *Caderno* em análise, produzido no período de isolamento social em função da pandemia de Covid-19 – transmitem noções de pertencimento e eixos definidores da nação. Desse modo, na experiência individual da leitura e da resolução das actividades, de espectadores os jovens passariam a atores da história.

2. Por um pensamento social moçambicano

O encontro violento entre as sociedades africanas e a colonização europeia determinou a tomada de consciência dos indivíduos africanos na forma de predisposição para a luta pela conquista da sua autodeterminação.²⁰ Dessa forma, se, de um lado, a situação colonial determinou a negação da humanidade aos negros,²¹ por outro, estes sempre estiveram numa posição de constante resistência.²² Eles eram excluídos, inclusive, da possibilidade de produção cultural e, por isso, acusados de incapacidade de prática científica. Destarte, as tentativas de construção de autoimagem encontravam-se profundamente orientadas para a revisão preconceituosa produzida pela colonização por intermédio epistemológico da antropologia colonial²³ e por uma necessidade crescente de encontrar, pelas características particulares das sociedades africanas, potenciais condições de um nacionalismo africano e, particularmente, moçambicano.

No que concerne a este último caso, foi o político e intelectual africano Eduardo Mondlane que não só analisou as características sociais, mas também políticas da sociedade em Moçambique, como igualmente, a partir disso, procurou propor a estratégia de luta pela construção de Moçambique e o desenvolvimento de um eventual nacionalismo. Pela experiência coletiva do social na África, esta forma de nacionalismo,

20 Cf. Macamo, *A transição*; Severino Ngoenha e José Castiano, *Manifesto por uma terceira via* (Maputo: Fundo Nacional de Investigação, 2019).

21 Georges Balandier, “A noção de situação colonial”, *Cadernos de Campo* 3 (1993): 107-31.

22 Apesar de se enfatizar a questão de resistência, não descartamos as perspectivas que colocaram a questão ou o fenómeno de “colaboração”, por parte de líderes africanos, no processo da colonização. Ver Serra, *Novos combates*. Apenas não as desenvolvemos aqui.

23 Serra, *Novos combates*; Norbert Elias, “Overcoming ‘Tribe’ and Other Static Categories”, em *Norbert Elias’s African Processes of Civilisation. On the Formation of Survival Units in Ghana*, ed. Dieter Reicher, Adrian Jitschin, Arjan Post e Behrouz Alikhani (Wiesbaden: Springer, 2022).

apesar de ter características particulares da sociedade em Moçambique, deveria identificar-se e se inspirar no nacionalismo africano.²⁴ Mas em que consistem as diferenças impostas pela história da sociedade moçambicana? Do ponto de vista da necessidade da luta, Mondlane leu o processo de resistência ocorrido em Moçambique como microrresistências de pequenos territórios geridos pelos seus chefes, motivadas pelos problemas particulares de uma comunidade. Assim, essas lutas não visavam – como recordou Serra²⁵ com base em Mondlane – uma conquista, digamos, moçambicana ou de Moçambique, mas uma liberdade territorialmente limitada à comunidade, a uma circunscrição de um chefe local e a um aspecto particular da dominação que afetava essa comunidade, essa circunscrição.²⁶

Na perspectiva da necessidade de construção da nação, porém, Mondlane observou que, pelas condições sociais da própria comunidade, as propostas do movimento liderado pela Frelimo só seriam frutíferas se fossem levadas em conta as expectativas das pessoas e a experiência delas no seio do colonialismo português. No livro *Lutar por Moçambique*, por exemplo, Mondlane tinha o propósito de mostrar as características reais do colonialismo em contraposição à propaganda do governo colonial, promovida principalmente a partir de 1960.²⁷ Pretendia, também, analisar a origem e o significado da guerra iniciada em 1964 e vislumbrar novas estruturas emergindo à medida que a luta avançava. Enquanto os intelectuais analisavam a dinâmica social e política do ponto de vista das ciências sociais, os contos e poemas já haviam tomado a dianteira nesse processo. Ilustrativos são o “Poema do futuro cidadão”, de José Craverinha, e o conto “Nós matámos o cão tihoso”, de Luís Bernardo Honwana, ambos de 1964. Porém, todos engajados numa escrita de repúdio, de perspectivar o futuro nos diferentes gêneros literários.

24 Eduardo Mondlane, “O desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique”, em *Quem é o inimigo (II)? Os movimentos de libertação nacional*, ed. Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein (Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978), 33-40.

25 Serra, *Novos combates*.

26 Eduardo Mondlane, *Lutar por Moçambique* (Lisboa: Sá da Costa, 1976 [1969]).

27 Serra, *Novos combates*.

No mesmo ano, Mondlane profere uma comunicação definindo a autoimagem nacional como tomada de consciência de indivíduos ou de um grupo de indivíduos de uma nação como possibilidade de desenvolver a força interior, a liberdade e a prosperidade. Porém, pressupondo que ainda não existia algo como uma nação moçambicana, esta definição seria apresentada de modo muito geral e diretamente relacionada com a ideia de sua existência. Assim, Mondlane define nacionalismo moçambicano no mesmo sentido que define o nacionalismo africano. Uma autoimagem nacional poderia moldar-se com o desenvolvimento de atitudes, atividades e programas mais ou menos estruturados para a conquista da autodeterminação dos africanos e, portanto, dos moçambicanos.²⁸ A necessidade da existência de uma nação só demandaria a luta e a construção de estratégias para a conquista e a consolidação dela.

Entende-se, com tal definição, que o “moçambicano” objetivava-se enquanto possibilidade, uma espécie de autoimagem transportada para o futuro, como fizeram os poetas, por meio das experiências do presente colonial, imaginada no contexto da resistência. Este presente classificava o “moçambicano”, principalmente os “indígenas”, em linhagens, tribos, etnias – portanto, um conjunto de categorias substancializadas, limitadas e estabilizadas.²⁹ A substancialização dos “indígenas” permitiu e facilitou, na verdade, o processo de colonização. O sociólogo Carlos Serra³⁰ explica que, no cerne das relações políticas coloniais, “cada homem e cada mulher colonizados deveria ter uma linhagem, uma ‘tribo’, com uma cultura tradicional a contento, tal como deviam ter uma caderneta, um ‘tiquete’ ou uma tarefa”. A necessidade de “categorizar” funcionava, ao mesmo tempo, como um mecanismo de controle e uma arquitetura de consolidação de uma colonização gestora de “corpos” para o trabalho.

Todavia, a explicação do social nesse contexto – e, anos após, o texto didático – encontra-se no cerne da colonização e da resistência.

28 Mondlane, “O desenvolvimento”.

29 Serra, *Novos combates*.

30 Serra, *Novos combates*, 84. Carlos Serra (1941-2020) foi um importante sociólogo moçambicano, autor de uma vasta obra de sociologia e história.

Esta última projeta o nascimento de uma nova nação, de um novo Estado e de um novo país. A colonização pretende manter, por óbvio, a ordem, o *status quo*. Porém, a convicção de Mondlane assentava em pressupostos essencialmente materialistas, mas também numa abordagem política de gestão de expectativas por recompensa, resumida, de acordo com a leitura de Serra,³¹ na proposta de que “as populações estão dispostas a participar num projeto político desde que o Estado lhes forneça o que elas querem”. Esta perspectiva de Mondlane e a possibilidade de resistência influenciaram a perspectiva de Carlos Serra ao abordar, teoricamente, a possibilidade da identidade do “moçambicano” a partir das relações sociais determinadas politicamente por intermédio do Estado (o Leviatã). Vale observar o Estado como produto do conjunto de expectativas que resultam dessas relações. A antropologia colonial, sob o ângulo de Carlos Serra, silencia o conjunto de significações que vinculam a autoimagem nacional à luta política através do reducionismo social moçambicano à “essência africana”. A perspectiva antropológica colonial fez fortuna principalmente a partir da década de 1980, com os primeiros sinais do começo do fracasso da revolução. Tal década foi de grandes transformações na política e na ideologia da Frelimo, criando mais condições e necessidade de refletir sobre o problema da nação.

Com a conquista das independências na África, uma geração de cientistas sociais no continente – e em Moçambique em particular, cuja independência se deu apenas em 1975 – teve como orientação de trabalho aquilo que Mkandawire chamou “tarefas históricas”:³² pesquisas orientadas para a necessidade de desenvolvimento do país e de construção da nação. Assim, o investimento do governo revolucionário da Frelimo assentava igualmente nesses dois objetivos. Se, de um lado, a necessidade era desenvolver o mais recente país (pretendia-se, por exemplo, na década de 1980, retirá-lo do subdesenvolvimento em dez

31 Serra, *Novos combates*, 67.

32 Thandika Mkandawire, “Social Sciences and Democracy: Debates in Africa”, *African Sociological Review* 3, n.º 1 (1999): 20-34.

anos),³³ por outro lado, e concomitantemente, era auxiliar na construção da nação. Esta operação permitiria a consolidação da unidade nacional, da mudança radical e profundamente revolucionária em relação à proposta colonial. Abria-se a possibilidade de se pensar um novo “tipo de homem” moçambicano, que deveria ser livre de superstição, “purificado” dos males da colonização (tribalismo, racismo, “elitismo”, etc.) e que se pautasse pela “justiça social”.³⁴

Mas a própria guinada econômica do país – ao enveredar, a partir da primeira metade da década de 1980, a uma nova política econômica e a novas cooperações internacionais, ao se juntar às instituições do Sistema de Bretton Woods – acelerou o país para uma transformação radical. Esta passa pela morte de Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique, leva ao abandono oficial do marxismo-leninismo (no V Congresso do partido Frelimo em 1989), à orientação ideológica do Estado sob a gestão da Frelimo, e à redação de uma nova Constituição da República, com valores liberais, em 1990.

Até esse contexto, a discussão acadêmica e intelectual do país e da sociedade moçambicana destacava, de um lado e principalmente, o que se considerava como “erros da Frelimo”,³⁵ mas também, por outro lado, a proliferação generalizada do sentimento de “crise de valores morais”.³⁶ Concernente ao primeiro caso, e nas palavras do sociólogo Elísio Macamo,³⁷ reduzia-se, assim, a análise do social moçambicano a uma “discussão sobre o desfecho do projeto revolucionário da Frelimo,

33 Um objetivo que Carlos Serra (*Novos combates*, 185) identificou, na perspectiva de Mannheim, como um exemplo da utopia, isto é, “representações, aspirações e imagens-de-desejo que se orientam para a ruptura da ordem estabelecida”.

34 Ngoenha e Castiano, *Manifesto*.

35 Macamo, *A transição política*, 5.

36 Luca Bussotti, “Um manifesto para Moçambique: a terceira via de Ngoenha e Castiano”, *Transformação* 45 (2022): 89-108. Em um trabalho, ainda no prelo, no qual trabalhamos sobre a necessidade de uma “sociologia moral” em Moçambique, identificamos exatamente esta situação que motivou a necessidade de implementação do currículo de filosofia, ainda na década de 1990, no ensino médio. Para uma discussão mais detalhada sobre esse problema, cf. António Cipriano Parafino Gonçalves, “‘Modernidades’ moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio” (Tese de doutorado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009).

37 Macamo, *A transição política*, 5. Elísio Macamo é professor catedrático de sociologia e estudos africanos na Universidade de Basileia, na Suíça.

subordinando todas as opções políticas, econômicas e sociais feitas no país desde a independência à supremacia analítica da confirmação ou rejeição desta tese”. Entretanto, foi na década de 1990 que, de um lado, viu-se a recuperação de todo um reducionismo do social moçambicano à substancialização.³⁸ Por outro lado, tal década, principalmente na segunda metade, foi caracterizada por uma perspectiva que deslocava a recusa da alteridade, do movimento e, enfim, das relações sociais estabelecidas no país em direção a uma abordagem completamente oposta e, portanto, sociológica. Aqui, os trabalhos dos sociólogos Carlos Serra e Elísio Macamo foram decisivos como resposta a uma necessidade sociológica de compreensão do país. Nossa hipótese é de que, nesse contexto de produção de ideias e debates intelectuais, nasce institucionalmente o pensamento social moçambicano.³⁹

Carlos Serra, na segunda metade da década de 1990, travou um debate com a essencialização e substancialização do social moçambicano, trazendo a possibilidade do seu dinamismo, do seu movimento e da complexidade enquanto propriedade de um conjunto complexo de relações sociais. Assim, o “moçambicano” passa a ser conceituado, antes de mais nada, como produto dessas relações e das condições políticas que as determinam. A mudança de uma explicação antropológica, de fundamento colonial ou imperial,⁴⁰ e a solidez institucional da sociologia política foram dadas para a emergência de um pensamento do social que, agora, olha os problemas do país como profundamente perspectivados a partir das crenças das populações – crenças que, na verdade, encontram

38 Serra coloca-se, segundo ele mesmo escreve, contra o que ele denomina como “tradicionalcratas” e “etnocratas” ao tentar estabelecer a sua sociologia. Cf. Serra, *Novos combates*.

39 Pensamos nela com a consciência da implicação que poderia ter uma colocação nesse sentido no contexto das disposições no campo acadêmico moçambicano. Nossa hipótese tem sugerido que a articulação do pensamento sobre o social em Moçambique encontra um crivo fundamental no debate circunscrito às propostas de Serra e Macamo da segunda metade da década de 1990 e início do século XXI.

40 Note-se que o ponto aqui não é necessariamente a antropologia, mas a antropologia colonial ou imperial. Como o acadêmico Luiz de Brito destacou no prefácio de *Novos combates*, e na linha da mesma sugestão feita por Elísio Macamo na segunda edição do livro *Combates pela mentalidade sociológica*, 2.^a ed., ambos de Carlos Serra, o problema não é a antropologia em si. Mas antes uma forma específica de “fazer antropológico” que se encosta e, de certa forma, se submete ou se submete à reprodução do preconceito colonial. “A antropologia, bem feita, tem sido igualmente uma boa contribuição para o nosso país”, parafraseando Macamo no prefácio referido.

fundamento nas relações das pessoas umas com outras, entre elas e as organizações da sociedade civil e o Estado. A análise que Carlos Serra faz das “crenças anômicas de massa” e das relações sociais que dão sentido dinâmico, situacional e histórico a antigas categorias – como “etnia”, “racismo” e, entre outras, “poder” – caracteriza-se por uma tentativa de teoria social para uma sociedade ainda em construção e em consolidação das estruturas que dão sentido a um Estado moderno.

Com a nova virada no entendimento do “social moçambicano”, que é complexo e particular,⁴¹ a construção de um conhecimento de Moçambique recoloca o sentido histórico da atividade social e, ao mesmo tempo, desessencializa-a, respondendo empiricamente ao falso problema, apenas justificado pelo preconceito colonial, de um africano sem cultura, incapaz de sociologia, sendo seu único destino a antropologia (colonial) para uma “dita especificidade ‘antropológica’ das sociedades africanas”.⁴² Pouco a pouco, os moçambicanos fizeram-se racionais e, para Serra,⁴³ sempre racionais em momentos de crise, de desordem social, dotados de estratégias, mas também passíveis de constrangimento, autoritarismo e dominação. Ao mesmo tempo, os moçambicanos deixavam de ser apenas “Homens”, mas também, como reclama Serra,⁴⁴ “homens” que vão e precisam de escola, vão e precisam de trabalho, constituem famílias, amizades, redes de interdependência. Entretanto, esta não é só uma característica apenas de um tempo histórico, como o “colonialismo” ou o “neoliberalismo”, mas também possível a partir da sua historicidade, das suas experiências históricas, cujas determinações precisam ser descritas, compreendidas e demonstradas.

A seguir, veremos como os manuais cumpriram um papel acentuado no desenho dos contornos do novo Estado. O contexto que permite explicar o debate intelectual sintetizado acima é, por hipótese, o mesmo que viu surgir projetos educacionais de formação de autoimagens que problematizam o conhecimento e as práticas da história.

41 Macamo, *A transição política*.

42 Serra, *Novos combates*, 37.

43 Serra, *Novos combates*; Serra, *Combates pela mentalidade*.

44 Serra, *Combates pela mentalidade*.

3. Caderno de atividades: conhecimento e prática da história

História. O meu caderno de actividades estabelece uma síntese da formação social, econômica e política de Moçambique. O desenho que contorna o passado longínquo, desde o século XV europeu, vinculando-o ao passado ainda presente da resistência e da libertação, vai sendo recriado na leitura e nas atividades propostas ao estudante. A narrativa utiliza a circulação de modelos e práticas de dominação da história europeia para explicar o longo processo da colonização, a formação do sistema escravocrata e a organização das lutas africanas de resistência. Os exercícios aplicados, após a leitura de cada um dos três capítulos, orientam o aprendizado da vida social independente – ou melhor, o propósito é que o leitor assimile o presente, vinculando-o a movimentos de continuidade e ruptura com a longa herança colonial. No final, as guerras, a construção de invisibilidades e os apagamentos dos africanos ensinam o leitor a desessencializar⁴⁵ dinâmicas que são construídas na história. Noutras palavras, as diversidades nacionais não poderiam ser explicadas por suposta natureza intrínseca a cada população, grupo social ou espaço físico.

Toda a atividade humana resulta de um “entrelaçamento entre mudanças sociais e transformações na forma de pensar e compreender a própria sociedade”.⁴⁶ Com o manual didático, objeto da nossa análise, não poderia ser diferente. Desde a sua idealização e produção até chegar às mãos dos leitores, o livro passa por várias pessoas envolvidas numa determinada rede de produção e circulação. Em Moçambique, pela relação entre o Estado e os financiadores externos, esta malha de interdependência atravessa fronteiras. Como se referiu, os livros didáticos do país são editados em vários países. Vejamos como funcionam os entrelaçamentos entre os agentes governamentais e intelectuais universitários na descrição da ficha técnica do *Caderno*.

45 Empregamos o termo desessencializar como um conceito que significa, em África (mas, poderíamos dizer, também no Brasil), uma recusa da essencialização do pensamento e das actividades sociais. A este respeito, consultar: Elísio Macamo, “A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique”, em *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*, vol.1, ed. Carlos Serra (Maputo: Livraria Universitária, 1988); e Serra, *Novos combates*.

46 Leão e Landini, *10 lições*, 21.

No ano de sua publicação, a direção do *Caderno* estava a cargo de Gina Guibunda, então diretora nacional do ensino primário e porta-voz do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). A função de Guibunda na pasta que ocupava era, entre outras, “elaborar propostas políticas e estratégias de desenvolvimento da educação e desenvolvimento humano a curto, médio e longos prazos”, “propor normas e regulamentos sobre o sistema da avaliação” e “apreciar e emitir pareceres sobre as propostas de livros e manuais escolares”.⁴⁷ No contexto da polémica dos erros no livro didático, foi sugerida a sua saída, o que de fato ocorreu. Pela análise da atualização do site do Ministério de 2023, para o seu lugar foi indicado Telesfério Nhapulo.

Mas no *Caderno* consta igualmente a direção de João Jeque, atualmente diretor nacional adjunto de Gestão e Garantia da Qualidade, órgão também do Conselho Consultivo do Ministério. As funções da pasta de Jeque, entre outras, são as de “conceber normas e indicadores de qualidade em todos os níveis de funcionamento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano” e “introduzir mecanismos regulares de avaliação permanente e sistemática da qualidade do ensino”.⁴⁸ A coordenação do *Caderno*, por sua vez, estava a cargo de Manuel Biriante, professor da Universidade Pungué. Entretanto, a elaboração do *Caderno* estava a cargo de Salvador Sumbane, Nárcia Bonnett e Isaac Malombe. Os dois primeiros são funcionários do MINED. Isaac Malombe é professor da Universidade São Tomás de Moçambique. Finalmente, a concepção gráfica estava a cargo de Hélder Bayat e Bui Nguyet e a revisão a cargo de Rui Manjate. Todos ligados, como funcionários, ao MINED.

É imprescindível esclarecer que, a partir de 2021, a utilização do *Caderno de actividades* visava enfrentar, no processo de ensino-aprendizagem, os desafios didáticos impostos pela pandemia de Covid-19. Em Moçambique, as aulas eram transmitidas por canais de rádio e televisão, além de outras plataformas. O Ministério da Educação e

47 Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, “Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade”. Informação disponível em <https://www.mined.gov.mz/dnggq.php>.

48 *Ibid.* Documento: *História. 9.ª Classe. O Meu Caderno de Actividades*.

Desenvolvimento Humano – no setor Direção Nacional do Ensino Secundário, que reuniu a equipe⁴⁹ de produção do *Caderno* – apresenta os capítulos que antecedem os exercícios como sínteses das informações e complementares às ações desenvolvidas nas aulas. Nas palavras ao leitor, que antecedem o texto, a ministra Carmelita Rita Namashulua oferece mais detalhes:

A concepção desse Caderno de Atividades obedeceu à sequência e objetivos dos programas de ensino que privilegiam o lado prático com vistas à resolução dos problemas do dia-a-dia e está estruturado em três partes a saber: I. Síntese dos conteúdos temáticos de cada unidade; II. Exercícios; III. Tópicos de correção.

No nosso entendimento, são as atividades aplicadas no aprendizado que indicam a eficácia do manual no dia a dia dos jovens estudantes. A análise do *Caderno* mostra um roteiro que descreve, em um primeiro momento, a contraposição entre África e Europa Ocidental. Ilustrativa da assimetria é a historicização da expansão europeia na África, objetivada, num exercício de afunilamento, na expansão portuguesa em Moçambique. Todo esse processo – resumido no eixo “Expansão europeia-comércio-escravatura-revoluções”, que se apoia no primeiro capítulo (“Unidade temática 1”) – dá sentido a um contexto de exuberância “euroamericana” com as respectivas consequências desastrosas para o continente africano, no geral, e para Moçambique, em específico. Uma das consequências é a interrupção do particular processo civilizatório dos estados europeus antes das apropriações coloniais que se colocaram como entidades exclusivas na definição desse processo.⁵⁰ Nessa unida-

49 Os elaboradores do “Caderno” são gestores governamentais da área de educação. Na sua ficha técnica vêm assinalados os produtores: Direção: Gina Guibunda e João Jeque; Coordenação: Manuel Biriante; Elaboradores: Salvador Sumbane, Nárcia Bonnet e Isaac Malombe; Concepção gráfica e Layout: Hélder Bayat e Bui Nguyet. Impressão e acabamentos: MINEDH; Revisão: Rui Manjate.

50 Elias, “Overcoming ‘Tribe’”.

de e estabelecendo fios condutores entre passado e presente, o avanço filosófico e científico nos estados-nações europeus passa a ser colocado no mesmo nível de importância das revoluções, a maior parte delas de fundamento socialista (“Comuna de Paris”, “Revolução Francesa”, etc.), como modo de afirmar a importância das revoluções de independência dos países africanos.

No segundo momento, são exemplificados “A Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo industrial” em contraposição ao nascimento do Movimento Operário e a “Comuna de Paris” (pp. 31-35) – todos acontecimentos europeus, porém, com fortes implicações na África. É assim que o segundo capítulo (“Unidade temática 2”) termina com uma discussão sobre a “África e Moçambique na época das Revoluções Burguesa e Industrial” (p. 36). Aqui, procura-se mostrar como na África, diferentemente do que ensinavam as perspectivas eurocêntricas sobre a interpretação do continente, já se desenvolvia, bem antes do seu encontro com a colonização, o processo de formação dos seus estados. Processo que, aliás, sofreu a sua “interrupção” exatamente no encontro com o colonialismo.⁵¹ É assim que, na página 36, o manual reescreve que nos

[...] finais do século XVIII e princípios do século XIX, a África estava organizada em reinos e impérios independentes e soberanos. Nessa altura, vários estados se desenvolveram como, por exemplo, o Ghana, Mali, Songhay, o Socoto, os Yoruba, Darfur, Kane, Bornu, Etiópia, Chókwè, Yao, Zimbabwe.

Observa-se, neste último aspecto, a possibilidade da construção de uma autoimagem a partir da problematização do apagamento histórico e, portanto, de uma recolocação da África, pela recuperação histórica da “civilização em África”, na lógica do seu próprio processo

51 Elias, “Overcoming ‘Tribe’”.

civilizatório, entretanto interrompido. Assim, o desencanto de uma exclusão histórica nos jovens moçambicanos dá cada vez mais lugar não ao encanto da revolução burguesa e industrial na Europa, mas ao reencontro da descoberta da civilização africana – ou melhor, o (re)conhecimento de “civilizações” no território onde se acreditava, como é o caso do político colonialista português António Enes, habitar apenas “uma raça que ainda até hoje, no decurso de séculos sem conto, não produziu pelo esforço seu espontâneo um só rudimento da civilização”.⁵² Por hipótese, enquanto se constrói nos jovens um reencontro com a descoberta da civilização africana, recoloca-se igualmente o “moçambicano” no seu processo longo civilizatório, e esboça-se o fundamento da linha que levaria ao socialismo. De fato, a história de Moçambique, e de outros mais recentes países da África, orientou-se por essa direção e linhagem civilizatória.

Seguindo a lógica expositiva, o *Caderno* propõe, no seu terceiro capítulo (“Unidade temática 3”), um exercício de síntese do capitalismo industrial-imperialismo e, como consequência, a resistência como exercício de antítese quase “natural”.

O que se pode constatar desse roteiro didático? Por um lado, a sequência dos três capítulos coloca a Europa como ponto de partida, passível de ser criticado, relacionando com o seu encontro com a África, considerando o apagamento cultural, político e econômico do continente enquanto fruto do mesmo encontro. Nesse sentido, não surpreende que o roteiro didático do *Caderno* culmine com a discussão sobre o capitalismo industrial, determinante do imperialismo colonial na África que, apesar de toda a força, encontrou resistência. Há, na passagem supracitada do manual, uma necessidade de recontar a história. A ideia de se ter pressa na formulação de políticas públicas para suprir tal necessidade foi muito defendida pelos nacionalistas africanos, como Eduardo Mondlane, chegando a ser uma agenda política central do governo da Frelimo, no período logo após a independência. É exatamente nesse contexto que, dos poucos cursos – se não o único da área das

⁵² Citado por Serra, *Novos combates*, 79.

ciências sociais – da Universidade Eduardo Mondlane mantidos com a conquista da independência, o de história tenha sido o mais privilegiado por investimentos governamentais. Foi este curso de graduação o primeiro da área a inaugurar um departamento, em 1989.

Porém, líderes políticos e intelectuais africanos sempre abordaram a questão da resistência no contexto do imperialismo europeu – ou, mais exatamente, acompanhada pelas evidências do imperialismo “euroamericano”. Assim, a história de cada país no continente deveria ser vista no concerto da história dos países africanos. Moçambique não poderia ser visto como exceção – pelo contrário, fato é que, em 1976, organizou e participou, como outros países africanos (Angola, Botsuana, Tanzânia e Zâmbia), dos “Estados da Linha da Frente”.⁵³ Tratava-se da articulação entre países com colonizações diferentes – por isso, somente possível pela sugestão da Organização da Unidade Africana (hoje, União Africana). Tal organização regional, “Estados da Linha da Frente”, tinha como objetivo apoiar as resistências africanas na resposta contra o prolongamento da dominação colonial ainda persistente. Nesse sentido, explica-se que o nacionalismo moçambicano não poderia ser visto como diferente do nacionalismo africano. E um desenvolvimento de Moçambique não encontraria condições de possibilidade fora do desenvolvimento do continente, mas também da região. Ilustrativa é a organização do bloco geopolítico, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC).

Em vista disso, a construção simbólica da autoimagem nacional moçambicana nos manuais de história, e sua aplicação prática na formação da juventude, assim como nos manuais de geografia, deveriam orientar-se na mesma direção política. Os fatos, cenas e objetos da história nacional devem ser compreendidos no percurso oferecido no *Caderno*, que vai da expansão europeia (renascimento, humanismo, reforma religiosa, absolutismo, iluminismo, fases da revolução burguesa) à cronologia das primeiras lutas de independência das colônias euro-

53 Ercilio Neves Brandão Langa, “Diplomacia e política externa em Moçambique: o primeiro governo pós-independência – Samora Machel (1975-1986)”, *Revista Brasileira de Estudos Africanos* 6, n.º 11 (2021), disponível em <https://doi.org/10.22456/2448-3923.104413>.

peias, revolução industrial, formação das novas classes sociais, aparecimento do pensamento socialista e dos partidos operários, imperialismo e lutas de resistência e libertação. O objetivo é pensar a inserção de Moçambique e dos países africanos nessas etapas de desenvolvimento civilizatório da Europa Ocidental, pressupondo que os dois processos coexistiram em permanência, mas com grandes assimetrias. Por óbvio, a correlação estabelecida entre eles não foi a da transferência e livre troca, mas de imposição, desigualdade e violência.

Os exercícios propostos mobilizam os estudantes em pesquisa mais detalhada sobre as categorias aplicadas. O trabalho dos estudantes deve ser o de assinalar e preencher as respostas. A seguir, e a título de ilustração, segue um trecho das questões postas no exercício 6:

6. Quais eram as principais classes sociais do Capitalismo?

- A. Burguesia e Proletariado
- B. Burguesia e Campesinato
- C. Burguesia e Classe Média
- D. Proletariado e Classe Média

7. Entre os factores de crescimento da Classe Média no século XIX, constam...

- A. o desenvolvimento de sectores importantes da economia como a Indústria, Comércio, Banca e Transportes.
- B. o conflito entre a Burguesia e o Proletariado.
- C. a difusão do saber e desenvolvimento do ensino, bem como as teorias socialistas e do iluminismo
- D. o crescimento da Administração Pública.

8. Assinale os teóricos do Socialismo Científico

- A. Ricardo e Robert Owen
- B. Saint-Simon e Adam Smith
- C. Karl Marx e Frederich Engels
- D. Louis Blanc e Charles Fourier

9. Quais são os movimentos operários que surgiram na Europa no século XIX?

- A. Trade Unions, 1.^a Internacional, Marxismo

- B. Ludismo, Trade Unions, Cartismo
- C. Marxismo, Trade Unions, Cartismo
- D. Ludismo, Trade Unions, 1.^a Internacional

Por outro lado, as evidências parecem mostrar uma construção simbólica que coloca no centro fundamentalmente a Europa e a África, concretizando-se com o encontro entre colônia portuguesa e Moçambique, sempre estabelecido no crivo “Colonização europeia – Resistência africana”. Mas, curiosamente, nas discussões finais no tópico que trata exclusivamente da resistência africana, o livro traz apenas exemplos de microrresistências e não se debruça sobre a resistência que se queria nacional.

Diz o tópico que trata da partilha do mundo pelas grandes potências europeias (Inglaterra, França e Alemanha) que a segunda metade do século XIX foi marcada por disputas e rivalidades por conquista de territórios. Ilustrativas foram as disputas por territórios da África que podem ser representadas pelos conflitos entre Portugal e Inglaterra em 1883, pela disputa do sudoeste africano, a Namíbia, entre Alemanha e Inglaterra, assim como pela disputa do Tanganhica entre essas duas potências. A Conferência de Berlim, continua o narrador, que ocorreu em novembro de 1884 e fevereiro de 1885, teve o propósito de acabar com tais conflitos estabelecendo as regras da partilha e domínio dos territórios. Foram demarcadas as fronteiras atuais entre os estados e as particularidades étnicas e culturais dos povos locais foram enormemente desrespeitadas. Por outro lado, continua o manual, “ocorreu a ocupação dos territórios africanos com recurso a tratados com os chefes africanos e, sobretudo, por via da conquista militar” (Unidade didática 3: Do capitalismo industrial ao imperialismo, p. 43). Todos os países do continente foram sendo progressivamente ocupados.

Houve, entretanto, resistências que merecem ser transmitidas às novas gerações de leitores e leitoras. A seguir, o manual oferece um roteiro das duas formas de resistência, a armada e a pacífica. A resistência armada aconteceu nos reinos, como no de Zulu, Ndembele, Báruè e

do Bemba, e mostrava uma capacidade político-militar forte. A resistência pacífica recorria aos diálogos e acordos diplomáticos, a exemplo da assinatura de tratados de proteção pelas potências europeias, reduzindo a dominação estrangeira e garantindo o prestígio e direitos políticos dos chefes africanos junto à população do reino. “A desigualdade tecnológica, as divergências internas, as traições e a utilização de exércitos africanos pelos europeus ditou a derrota dos africanos nas lutas de resistência” (p. 44). Como toda leitura didática é atividade bastante eficaz para a assimilação de disposições para a ação, conforme assinalamos anteriormente, o *Caderno* passa a comentar exemplos de lutas de resistência na África Austral: a revolta Zulu, na África do Sul em 1879, a revolta no sudoeste africano, na Namíbia, de 1904 a 1907, até chegar às resistências em Moçambique de 1894 a 1917. No primeiro momento, a ocupação portuguesa partiu para a conquista do Império de Gaza, localizado no sul de Moçambique, usando as estratégias diplomática e militar. A resistência, ainda que fracassada, organizou-se na forma de batalhas travadas pelos chefes locais contra os colonizadores.

Na região central, destaca-se a resistência dos variados reinos, permitindo um jogo de alianças entre os portugueses e os chefes locais. O manual procura fixar o poderio militar dos reinos que, apesar da dispersão, criava as bases para revoltas importantes como a do Estado de Bárue, em 1917. Três fatores motivaram os atos de resistência: o recrutamento de soldados africanos para a Primeira Guerra Mundial, o recrutamento de mão de obra sem remuneração para a construção de estradas e a violência contra esses trabalhadores. Por fim, no norte de Moçambique, os leitores conhecem a resistência popular da região de Macuana conquistada por Mouzinho de Albuquerque e, posteriormente, alvo de sucessivos ataques. Em todos os episódios mencionados ressalta-se as estratégias dos colonizadores de aproveitamento das rivalidades entre os chefes locais, da costa e do interior. Assim, os exercícios aplicados no final desta unidade indagam o leitor sobre as derrotas das lutas isoladas de resistência às ocupações, ataques e à dominação colonial europeia.

A impressão é de se tratar de uma organização didática. Por hipótese, são os manuais das classes posteriores, talvez a décima, que se

concentrarão no estudo concreto da resistência nacional – ou melhor, da luta da libertação nacional como forma de reconhecimento de sua peculiaridade. Talvez a ideia seja trazer a necessidade de uma autoimagem inerente ao objetivo de consolidação da unidade nacional proposta por Mondlane em um estudo particular e concreto.

Uma última palavra

Pelo que foi discutido aqui, parece ser possível concluir que os manuais de práticas estão definidos muito em função do público de leitores visado. Mas a leitura não é uma atividade restrita aos automatismos da consciência a partir dos quais os produtores inculcariam facilmente modelos e interpretações das formações nacionais. A leitura é, ao mesmo tempo, apropriação, identificação e criação. O espaço de recepção dos livros também pode instaurar práticas criativas e interpretações inusitadas.⁵⁴ Concluímos que o *Caderno de Atividades* opera circulação de ideias e reconhecimento, agindo nas disposições íntimas dos leitores para a ação social. A construção de autoimagens nacionais tem provado eficácia interna e externa ao país, reposicionando-o no continente africano e no mundo global, sobretudo por mobilizar princípios de diferenciação social e reconhecimento político do novo Estado entre diversas tradições nacionais.

Não se pode perder de vista que o momento atual é conformado por processos sociais de longa duração, ou de durações mais alargadas. Um dos principais achados do nosso estudo foi a constatação de que desessencializar a apreensão de dinâmicas sócio-históricas é uma das premissas do pensamento social que vem se construindo em Moçambique. Os intelectuais debatidos neste artigo, posicionados nas fronteiras disciplinares das ciências sociais, analisam as lutas de independência em termos de processo social que depende da ação e do pensamento autônomo dos sujeitos africanos. Com uma diferença de intensidade da perspectiva apenas, o pensamento social moçambicano impregna-se numa tripla tendência: recusar a essencialização do pensamento e das

⁵⁴ Roger Chartier e Pierre Bourdieu, *Práticas de leitura* (Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001).

atividades sociais; colocar os problemas sociológicos a partir do estudo das próprias relações sociais – mesmo que o Estado apareça em maior ou menor grau nas análises – e a necessidade de levar em consideração o papel do indivíduo na construção do que é “moçambicano”, mesmo que este papel apareça em menor ou maior grau na elaboração reflexiva.

Assim, no cerne dessas três tendências, os temas antes substancializados, estáticos, passaram a ser vistos a partir da própria dinâmica das relações em Moçambique, como também das dinâmicas fluidas e determinadas no curso das transformações históricas. Acentuamos, enquanto uma importante chave de interpretação, a teoria das interdependências entre indivíduos e sociedades elaborada pelo sociólogo Norbert Elias. Os operadores analíticos desta teoria em muito ajudaram a esclarecer as alterações de percurso no processo de civilização de Moçambique. Este processo está sintetizado em estratégias pedagógicas de transmissão de conhecimentos sobre as lutas contra o domínio colonial português e sobre a vida na pós-colonialidade.

Para Carlos Serra e Elísio Macamo, os velhos temas – como poder, etnicidade ou mesmo crenças – passaram a ser historicizados, foram expostos na dinâmica histórica das relações sociais do país, considerando desde a experiência colonial de Moçambique e daí em diante. É assim que Macamo fala de um “Moçambique como comunidade de destino”, porém, como um desafio e uma produção diária nos encontros dados na sociedade. E foi em recorrência a este nível de análise, e na perspectiva de Macamo,⁵⁵ que Carlos Serra fez-se, então, um precursor.

55 Macamo, *A transição política*.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Marta. “Erros nos livros escolares: detectadas irregularidades nos livros da 5.^a e 8.^a classes”, *Carta de Moçambique*, 2 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://cartamz.com/index.php/politica/item/12888-erros-nos-livros-escolares-detectadas-irregularidades-nos-livros-da-5-e-8-classe>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Amaral, Alcides André. “Ensino de sociologia entre poderes: história e institucionalização do curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)”. Dissertação de mestrado, UNILAB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3612/1/ALCIDES%20ANDR%C3%89%20DE%20AMARAL%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Balandier, Georges. “A noção de situação colonial”. *Cadernos de Campo* 3 (1993): 107-31. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v3i3p107-131>.

Biriate, Manuel, coord. *História. 9.^a classe. O meu caderno de actividades*. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Direção Nacional de Ensino Secundário, 2021.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Bussotti, Luca. “Um manifesto para Moçambique: a terceira via de Ngoenha e Castiano”. *Transformação* 45 (2022): 89-108.

Chartier, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

Chartier, Roger, e Pierre Bourdieu. *Práticas de leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001.

Elias, Norbert. *O processo civilizador: a história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Elias, Norbert. “Overcoming ‘Tribe’ and Other Static Categories”. Em *Norbert Elias’s African Processes of Civilisation. On the Formation of Survival Units in Ghana*, editado por Dieter Reicher, Adrian Jitschin, Arjan Post e Behrouz Alikhani. Wiesbaden: Springer, 2022.

Fernando, Amós. “Moçambique: quem se responsabiliza pelos erros nos livros?”. *DW*, 9 junho 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/quem-se-responsabiliza-pelo-erros-nos-livros-escolares-em-mo%C3%A7ambique/a-62071529>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Fraga, Cassiano Floriano. “‘A história da minha pátria’: a identidade nacional moçambicana através do livro didático (1975-1992)”. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Gonçalves, António Cipriano Parafino. “‘Modernidades’ moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio.” Tese de doutorado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

Langa, Ercílio Neves Brandão. “Diplomacia e política externa em Moçambique: o primeiro governo pós-independência – Samora Machel (1975-1986)”. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* 6, n.º 11 (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2448-3923.104413>.

Laville, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”. *Revista Brasileira de História* 19, n.º 38 (1999): 125-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

Leão, Andréa Borges. *Norbert Elias e a educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Leão, Andréa Borges, e André Victorino Mindoso. “O livro escolar na reinvenção política do Moçambique pós-independente”. *Arquivos do CMD* 6, n.º 1 (2019): 85-99.

Leão, Andréa Borges, e Tatiana S. Landini. *10 lições sobre Norbert Elias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

Lusa. “Moçambique: docentes criticam banalização do ensino”, *DW*, 6 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-docentes-criticam-banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-ap%C3%B3s-erros-em-livros-escolares/a-62044807>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Macamo, Elísio. “A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique”. Em *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*, editado por Carlos Serra. Vol. 1. Maputo: Livraria Universitária, 1988.

Macamo, Elísio. *A transição política em Moçambique*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, 2002. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2431/1/CEA_OP4_Macamo_Transicao.pdf. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Mbembe, Achille. “As formas africanas de auto-inscrição”. *Estudos Afro-Asiáticos* 23, n.º 1, (2001): 171-209.

Mbembe, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

Mkandawire, Thandika. “Social Sciences and Democracy: Debates in Africa.” *African Sociological Review* 3, n.º 1 (1999): 20-34.

Mondlane, Eduardo. “O desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique”. Em *Quem é o inimigo (II)? Os movimentos de libertação nacional*, editado por Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein, 33-40. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978.

Mondlane, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1976 [1969].

Ngoenha, Severino, e José Castiano. *Manifesto por uma terceira via*. Maputo: Fundo Nacional de Investigação, 2019.

Serra, Carlos. *Combates pela mentalidade sociológica: sociologia política das relações de poder*. 2.ª edição. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 2003.

Serra, Carlos. *Novos combates pela mentalidade sociológica: carisma, messianismo e compensação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 1997.

Referência para citação:

Leão, Andréa Borges, e Alcides André de Amaral. “Manuais de História em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 115-143. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33106>.