

CAPOEIRA



REVISTA DE HUMANIDADES E LETRAS

ISSN: 2359-2354

Vol. 9 | Nº. 1 | Ano 2024

Editores

Dr. Pedro Acosta-Leyva.
Dra Juliana Barreto Farias.

Site/contato

<https://revistas.unilab.edu.br/>

Email: leyva@unilab.edu.br

Email: julianafarias@unilab.edu.br

POLÍTICA, A IGREJA E O ENSINO DE HISTÓRIA: agentes dialéticos da história contemporânea de Moçambique

Milton M. M. Correia¹

Nheleth das Algas Ratibo²

Cardina Aida I. Wassiquete³

RESUMO

O ensino de história em Moçambique foi um instrumento ideológico colonial e pós-colonial. Com a Concordata de 1940, o Estado português e a Santa Sé reconhecem a dialética da secularização, a inter-dependência histórica entre a república e a igreja. Passados 50 anos desse acordo, com a entrada em vigor da nova constituição política em Moçambique em 1990, o itinerário da institucionalização desse reconhecimento mostra similaridades históricas, a despeito das circunstâncias revolucionárias vividas em Portugal após 1910, e em Moçambique nas décadas 1960 e 1970. Pretendemos mostrar tais similaridades e observarmos tal dialética como uma categoria de análise histórica. Presumimos a secularização como um processo universal de modernização da política e da igreja, cuja chave moral comum é o ensino da história, que reconhece a matiz pluralística e performativa do intelecto, tanto que a sujeição seja, reversivamente, compreendida como acto de interpelação das ideologias e explica a de-radicalização ao longo da história.

PALAVRAS-CHAVE: Moçambique. Ensino da História. Concordata. Secularização.

¹ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor de História de Moçambique na Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Professor auxiliar, licenciado em Ensino de História. Pesquisa a história de libertação nacional em Moçambique. <https://orcid.org/0000-0003-0706-5520>

² Mestre em Ciência Política e Estudos Africanos e Licenciada em Ensino de História, pela Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Doutoranda em História de África Contemporânea, pela Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique. Licenciada em Ensino de História. Pesquisa a emancipação da mulher no contexto da luta de libertação nacional em Moçambique.

³ Licenciada em Ensino de História pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Professora da disciplina de História e Ciências Sociais dos níveis básico e secundário do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Pesquisa a história de Moçambique, com enfoque para a história da educação colonial e pós-colonial.

POLITICS, THE CHURCH AND THE TEACHING OF HISTORY: dialectical agents in the contemporary history of Mozambique

ABSTRACT

The teaching of history in Mozambique was a colonial and post-colonial ideological instrument. With the Concordata of 1940, the Portuguese State and the Vatican recognized the dialectic of secularization, the historical interdependence between politics and the church. After 50 years of this agreement, the itinerary of the institutionalization of this recognition shows historical similarities, despite the revolutionary circumstances experienced in Portugal after 1910 and in Mozambique in the 60s and 70s of this century. We intend to show such similarities and observe such dialectic as a category of historical analysis. We assume secularization as a universal process of modernization of politics and the church, whose moral key is the teaching of history, which recognizes the pluralistic and non-contingent nature of the intellect, so that subjection is also understood as an act of interpellation of ideologies and explains de-radicalization throughout history.

KEYWORDS: Mozambique. Teaching History. Concordata. Secularization.

1. Introdução

Na 4ª classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) inicia-se o estudo da disciplina de História. [...] O estudo da História deve ajudar os alunos a compreender o que vivemos hoje no nosso País. Como? [...] o estudo da História deve partir da preocupação de compreender o que está a acontecer hoje: Moçambique é um país independente que constrói o Socialismo. Como era antes? Como chegamos à Independência. Porque estamos a construir o Socialismo? O que estamos a fazer para transformar o nosso País?⁴

A breve análise que se segue cobre um dos períodos cruciais do império colonial português e do processo revolucionário nacionalista moçambicano e tem um condão comparativo, não evolutivo. Apesar das circunstâncias republicanas terem sido historicamente diferentes, o ensino de história nos 50 anos, de 1940 a 1990, mostrou similaridades e contradições internas das formulações legais e entre estas e as realidades sociais experimentadas ao longo do período. Este

⁴ MOÇAMBIQUE. Livro do Professor 4ª classe. Vol. 4. INDE/Núcleo Editorial do Livro Escolar. Composição Aissa Aly Agy e Samuel Jonas Siteo. Maputo, 1985, p. 11.

período torna possível perceber os fatores de ruptura ideológica no ensino de história nos dois períodos políticos ou nacionalistas cobertos pelos 50 anos e, sobretudo, na relação intrínseca havida entre os governos português e moçambicano com a Igreja Católica.

O trabalho procura matizar as contradições internas de suposta comunhão de interesses históricos dos processos de formação social, neste caso, a comunhão imperial entre o governo português e a Igreja Católica em Moçambique colonial. Embora as fontes documentais consideradas remontem ao início da república no império português, o estudo cobre os períodos colonial e pós-colonial moçambicano.

2. A crise do império português no século XX

O decreto n.º 233, de 27 de dezembro de 1913⁵, estabeleceu os termos históricos da laicização do Estado português, na metrópole e em suas colónias de África e Timor, e da nacionalização das missões, lhes atribuindo funções nacionalistas no que se entendia como “missões civilizadoras” laicas portuguesas. A liberdade religiosa era, com efeito, subsumida pela sua secularização na esfera pública e colonial. O processo desencadeado não se resumia à forma legal da separação do Estado e a igreja ou qualquer confissão religiosa, mas visava a reforma histórica imaginada pela república portuguesa como novo paradigma da sua ação imperial. Uma ideia extraordinária que, em própria imaginação, utopicamente pensou ser possível e racional separar o império, a colónia e a igreja.

Porém, na essência do decreto, a contradição interna dessa imaginação se vê pela prerrogativa do ensino que se impunha aos “indígenas” e a introdução da missão civilizadora laica colonial portuguesa. Estava subjacente no que se estipulou sobre a missão laica, para dar corpo à separação do Estado da igreja, à ambiguidade da atribuição aos religiosos e às missões religiosas a educação dos “indígenas”, quer fosse dada por portugueses, quer se realizasse sob ingerência programática do governo colonial. No artigo 17 do referido decreto lê-se:

⁵ Decreto n.º 233, tornando extensíveis às colónias algumas disposições da lei da separação do Estado das igrejas. In: MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. Boletim Oficial de Moçambique, número 52, 27 de Dezembro, Ano de 1913, p. 927-930.

Às missões religiosas, compostas exclusivamente de portugueses europeus, estabelecidas em qualquer das províncias designadas no artigo 16.º [Guiné, Angola, Moçambique e Timor], com autorização prévia do respectivo governador, e que submetam à aprovação deste os programas do seu ensino e acção civilizadora, sujeitando-se a introduzir neles as alterações que pela mesma autoridade lhe forem indicadas, poderão ser concedidas mais as seguintes vantagens [...].⁶

Na realidade, esse imaginário conduziu a uma “experiência [que] fracassou” por se ter mostrado de pouca dura, como referem, em relação a Moçambique, José A. de Sousa e Francisco A. Correia (SOUSA; CORREIA, 1998, p. 70). Essa direção era contrária à condição original do império e da colónia, vista na universalidade da história. A fé e o domínio material formavam a unicidade originária do império e da colónia, assim lida por Alfredo Bosi (1992):

Nas motivações expressas dos colonizadores portugueses nas Américas, na Ásia e na África inspiram-se no projecto de *dilatar a Fé* ao lado de *dilatar o Império*, de camoniana memória. E os puritanos que aportaram às praias da Nova Inglaterra também declararam *to perform the ways of God* (BOSI, 1992, p. 15; grifos do autor).

Na história imperial, a pacificação, que, na verdade, era a realidade concreta, desmistificada, de todo o discurso civilizacional e a condição racional básica da relação material do império e da colónia, era mediada pela assimilação. Ela era pensada como a condição racional a ser cultuada aos “indígenas” capaz de subverter a violência da negação da autoridade imperial. A religião imperial seria, então, narrativizada como oposta a toda a violência, a do Estado colonial e dos Estados “indígenas”. A igreja era, assim, não uma contingência imperial, mas a condição que tornava possível a colónia e o império. Nessa perspectiva, a ação colonial na direção contrária a essa racionalidade moderna imperial seria antagonica em si mesma.

Para o efeito, o processo “civilizatório”, por via da assimilação e pacificação do “indígena”, foi agenciado pelo ensino de sujeição racional, espiritual e nacional ao império. O ensino, sempre performatizado pelo sentido religioso da não-violência, era, com efeito, o instrumento racional da assimilação.

Nessa lógica, a ideia de laicização e secularização subjacente no decreto de 1913 inaugura a contradição estrutural na história imperial portuguesa, que será corrigida com a Concordata de

⁶ Decreto nº 233 In: MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS..., op. cit.

1940, celebrada entre o Estado português e a Santa Sé. Sabe-se que a Concordata e o Acordo Missionário marcam um movimento internacional de reafirmação da unidade imperial, porquanto, não se resumindo a Portugal, terão sido “celebrados na época entre muitos Estados e a Igreja” (SOUSA e CORREIA, 1998, p. 75).

Em pouco tempo, de 1911 a 1940, o próprio regime republicano português reconheceu os agravos imperiais de uma secularização encetada que deveria impor uma nova ordem moral unilateral, que emanasse da república e não da igreja, sobretudo a Igreja Católica. Na verdade, se idealizou substituir revolucionariamente a religião pelo nacionalismo. A república estava determinada a romper com o que poderia ser interpretado como a contradição maior do império português, ao centrar a assimilação e a civilização ao império português na nação, negando a igreja e toda a sua simbologia na moral política.

3. Ensino de história e similaridades republicanas

A nova relação jurídica estabelecida pela Concordata (1940)⁷ reitera a dialética da secularização, a inter-dependência histórica inevitável entre o Estado e a Igreja no império português. A Concordata reafirma o fundamento nacional português do império, da mesma forma que a república portuguesa reconhece a função moral assimilatória da Igreja Católica, pondo termo a tensão gerada desde 1911. Essa definição vai patente nos dois documentos de aplicação da Concordata, nomeadamente o Acordo Missionário (1940) e o Estatuto Missionário (1941). Neste último, lê-se: “As missões católicas portuguesas são consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador.”⁸

A época histórica se mostrava crucial para esta reatuação das relações imperiais na colónia, haja vista o espectro comunista que se tecia entre o pan-africanismo e o marxismo-leninismo. O decreto de 1913 e a lei n° 4/83 de 1983⁹, que introduz o Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, mostram similaridades secularistas radicais na relação entre o Estado e a igreja. Aquele primeiro, a respeito da república portuguesa, e a seguinte, ao introduzir, na República de

⁷ Diário de Governo, 1ª série, n° 158, de 10 de Julho de 1940. Concordata.

⁸ Decreto-lei n° 31:207. Estatuto Missionário (1941).

⁹ MOÇAMBIQUE. Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei n° 4/83. Maputo, 1983.

Moçambique, o SNE no Moçambique após a independência nacional em 1975. Ambas repúblicas, em seus fundamentos políticos, deram centralidade à ideologia e ao nacionalismo.

O SNE foi estruturado em 1983 para a “criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista”, num contexto político em que o Estado evoca que a “educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial”.¹⁰

Essa orientação do ensino era consentânea com a determinação revolucionária socialista da constituição política republicana estabelecida com a proclamação da independência nacional em junho de 1975: “A República Popular de Moçambique é orientada pela linha política definida pela FRELIMO, que é a força dirigente do Estado e da Sociedade.”¹¹ Sendo, nessa ordem, anunciada a relação do Estado com a igreja, que seria regulamentada na educação pela lei n° 4/83 de 1983 com base no estipulado: “A República Popular de Moçambique é um Estado laico, nela existindo uma separação absoluta entre o Estado e as instituições religiosas. Na República Popular de Moçambique as actividades das instituições religiosas devem conformar-se com as leis do Estado”.

A derivação comunista da Concordata ou da reforma da relação do Estado português com a Igreja Católica era eminentemente política e histórica, se tomarmos em análise como os eventos nacionalistas subsequentes na época da segunda metade do século XX se desenrolaram no mundo colonizado e, no caso em análise, em Moçambique.

Tal como se viu com as similaridades laicistas do advento das repúblicas portuguesa (1911) e moçambicana (1975), a Concordata e a lei n° 6/92 de 6 de Maio de 1992¹² também mostraram similaridades na reforma da relação entre o Estado e a igreja, pondo fim ao radicalismo republicano na educação. Esta lei passa a aplicar no setor da educação nacional moçambicano o espírito pluralista da nova constituição política do país, proclamada em 1990, que reconhece a necessidade de participação de entidades não-governamentais e privadas, inclusive a igreja, salvaguardando o primado constitucional vigente da laicidade do Estado no ensino público em Moçambique. Assim,

¹⁰ MOÇAMBIQUE. Sistema Nacional de Educação... op. cit., p. 5.

¹¹ BOLETIM DA REPÚBLICA. I série, n° 1. Lei que aprova a Constituição da República Popular de Moçambique. 25 de Junho de 1975.

¹² BOLETIM DA REPÚBLICA. I série, n° 19. Lei n° 6/92 de 6 de Maio, revoga a lei n° 4/83.

se manteve determinado que o “ensino público não é confessional”¹³ na revisão pontual da Constituição da República de Moçambique, em 2018.

No seu sentido crucial, com a Concordata a república chega à conclusão que o império não era uma instituição irredutivelmente política ou nacionalista, mas híbrida por natureza, uma instituição instrumental da moral moderna ocidental, cuja eficácia assentava na mediação educacional, essencialmente moral e ideológica. Do mesmo modo que a nação, antes e depois de 1975, não podia ser reduzida pela centralidade revolucionária republicana, quer fosse com fim à assimilação colonial nacionalista portuguesa, quer fosse com fim ao socialismo revolucionário moçambicano.

Com a reforma encetada pela Concordata e pela lei n° 6/92 de 6 de Maio, as duas repúblicas, portuguesa e moçambicana, respectivamente, reconhecem que a ideologia não era absoluta na formação do Estado nacional. Por experiência, em ambas repúblicas ficou aceite a inexorável mediação simbólica e moral da igreja na educação ideológica e nacionalista e que a dialética da secularização, oposta aos contingentes maniqueísmos da moral e da ideologia, da igreja e da república, parecia determinar a “civilização” mutuamente desejada, a bem das missões católicas e da nação. Ficou, assim, conformada essa dialética imperial na Concordata:

Os Arcebispos e Bispos residenciais, seus coadjutores cum iure successionis e auxiliares, os párcos, os reitores dos seminários, e em geral os directores e superiores de institutos ou associações dotadas de personalidade jurídica com a jurisdição em uma ou mais províncias do país, deverão ser cidadãos portugueses.¹⁴

4. Nacionalismos e ensino de história em Moçambique

Da articulação dos teores das secções III e VIII do Estatuto Missionário de 1941 ficou definido o papel catolicizante e nacionalista português do missionário que, a coberto da Concordata, exerce atividades de ensino nas colónias portuguesas, inclusive em Moçambique. Em 1940, a Concordata retorna a unicidade espiritual e material católica do império português, com atribuição de privilégios à Igreja Católica e a catolização do ensino garantida pelo Estado.

¹³ BOLETIM DA REPÚBLICA. I Série, n° 115. Lei n° 1/2018: Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique, de 12 de Junho de 2018 (vide artigo 113).

¹⁴ Diário de Governo, Iª série, n° 158, de 10 de Julho de 1940. Concordata. Vide o artigo IX.

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. Consequentemente ministrará o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas e elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção.¹⁵

Com efeito, nas colónias, sob o novo estatuto acordado em 1941, o pessoal missionário - sacerdotes e seus auxiliares - passou jurídica e exclusivamente a estar consagrado “à difusão da fé católica e à civilização da população indígena”. Nesse âmbito estatutário atribuído à Igreja Católica no império português, o ensino destinado aos “indígenas” moçambicanos “ficou inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares”,¹⁶ cujos planos e programas de ensino obedeceriam a orientação doutrinária portuguesa com fins à

perfeita nacionalização, moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho [...], compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais.

O ensino indígena será, assim, essencialmente nacionalista, prático e conducente ao indígena poder auferir meios para seu sustento e de sua família e terá em conta o estado social e a psicologia das populações a que se destina.¹⁷

O ensino de história e da língua portuguesa e a educação na doutrina católica, chaves na nova era imperial portuguesa, materializariam os fins nacionalistas portugueses e missionários nas colónias.

Com o Estado colonial português em Moçambique, a educação colonial em todo o século XX, mediada pelas missões católicas, visava à normalização colonial. Para o efeito, a doutrinação, ela mesma uma forma simbólica de disciplina imperial, desempenhava a múltipla função de pacificação, assimilação e instrumentalização colonial do “indígena”.

A imaginação do império, em nome da nação portuguesa ultramarina e da missão católica, foi alicerçada à ideia colonial de emancipação do “indígena” ao seu passado de “tradição de resistência” (ISAACMAN, 1976). A invenção do colonizado português, inclinada à criação do “indígena trabalhador”, foi então sendo mediada pela imaginação da nação portuguesa, ocultando ao “indígena” o racismo do Estado colonial, diluindo a instituída divisão entre as duas “zonas”

¹⁵ Diário de Governo, 1ª série, nº 158, de 10 de Julho de 1940. Concordata. Vide artigo XXI.

¹⁶ Decreto-lei nº 31:207. Estatuto Missionário (1941). Vide artigos 13 e 14.

¹⁷ Decreto-lei nº 31:207. Estatuto Missionário (1941). Vide artigo 68.

(FANON, 2010), do colono e do colonizado. Foi por força dessa institucionalização colonial que José Cabaço (2009) menciona a “essência dualista da sociedade colonial” portuguesa, afirmando ainda que a “contradição fundamental da ordem colonial reside nesse dualismo insolúvel; a polarização ‘racial’ é o aspecto principal dessa contradição” (CABAÇO, 2009, p. 36).

Especificamente, o ensino de história da nação portuguesa nas colônias, inclusive em Moçambique, cumpria a função ideológica de sujeição centrada no nacionalismo dualista de Portugal ultramarino, mitologicamente narrado para dimensionar no imaginário dos “indígenas” a geografia ultramarina de Portugal e formar um novo “indígena”, que fosse aquele que desejasse ser assimilado ou aportuguesado, conscientemente se dedicasse ao trabalho e reconhecesse o governo português.

Assim, o dualismo racial e colonizante do ensino de história foi acentuado, em suas incidências, nas especificidades para o colono português e para o “indígena”, aquele primeiro para aculturar ou colonizar – “aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior” (BOSI, 1992, p. 17) – e aquele último para ser assimilado ou aportuguesar-se, cultuando a invenção imperial de Portugal. Sobre o ensino colonial e sua função ideológica, vale citar Samora Machel (1975):

Para além dos seus objectivos gerais de fortificação da opressão burguesa, o ensino colonial procura especialmente despersonalizar o moçambicano. [...] sem conhecimento do seu espaço dado pela Geografia, vivendo de ideias importadas, corrompido pelos gostos decadentes da sociedade colonial, o moçambicano deve-se tornar num pequeno português de pele negra, instrumento dócil do colonialismo, cuja ambição máxima é viver como o colono, a cuja imagem foi criado (MACHEL, 1975, pp. 33-34).

Porém, em seus efeitos formativos, a sujeição pelo ensino há-de ter contrariado, inexoravelmente, os maniqueísmos a que o colonialismo se propunha em seu fundamento racial. O desejo pelo lugar de socialização colonial nem sempre foi matizado pela divisão entre os sujeitos, mas pelas relações intersexuais, intersubjectivas, interculturais, matrizes da sociedade pós-colonial, como observou Stuart Hall (1996) em seu conceito de colônia como sociedade transcultural em essência: “Understood in its global and transcultural context, colonisation (...) made the ‘colonies’ themselves, and even more, large tracts of the ‘post-colonial’ world, always-already ‘diasporic’ in relation to what might be thought of as their cultures of origin” (HALL, 1996, p. 249-250).

Para F. Fanon (2010), esse desejo, quando visto da parte do colonizado, ainda que dialético, era dissonante e contraditório com a realidade concreta da colonização, no seu efeito fetichizante, contra o qual devia lutar:

O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. Todos os modos de posse [...] É verdade, não há um colonizado que não sonhe, ao menos uma vez por dia, instalar-se no lugar do colono.

[...]

Diante do arranjo colonial, o colonizado se encontra num estado de tensão permanente. O mundo do colono é um mundo hostil, que rejeita, mas ao mesmo tempo é um mundo que dá inveja. [...] Esse mundo hostil, pesado, agressivo, porque rejeita com todas as suas asperezas a massa colonizada, representa não o inferno do qual se desejaria afastar-se o mais rapidamente possível, mas um paraíso ao alcance da mão, protegido por terríveis cães de guarda (FANON, 2010, p. 56 e 69).¹⁸

Dada a sua instrumentalização orientada para a portugalização do homem colonizado com fins à sua sujeição ou assimilação e ao trabalho colonial, sob agravos da divisão de classe e racial, assim percebida pelos intelectuais nacionalistas africanistas, conduziu, no contexto pan-africanista e nacionalista moçambicano, que o ensino de história pós-colonial tivesse origens revolucionárias. Tendo as bases institucionais e ideológicas da revolução no ensino geral e da história, em particular, sido instauradas na diáspora pela FRELIMO, nesse caso nas suas escolas na Tanzânia, e nas zonas libertadas do interior de Moçambique, durante a luta armada independentista.

A despeito do próprio Eduardo Mondlane afirmar que a ‘primeira acção no âmbito do programa educacional foi a criação, em 1963, de uma escola secundária em Dar-es-Salaam, o Instituto Moçambicano [...]’ (Mondlane, 1995, p. 105), vale dizer que, com a criação do ‘Scholarship Committee’, anunciada a 26 de Junho de 1962, foi instituído o primeiro órgão executivo da história do sector da educação nacional moçambicana, cujo herdeiro imediato foi o Instituto Moçambicano (CORREIA; BASÍLIO; CHINGORE, 2021).

O paradigma revolucionário do ensino de história moçambicano manteve-se intacto sob a mesma direção ideológica da FRELIMO após a independência nacional (1975), indo até ao fim da década de 1980, quando entra em vigor a nova constituição política moçambicana em 1990. A introdução do SNE em 1983 estrutura o sistema de ensino moçambicano interligando os

¹⁸ Sobre a crítica colonial fanoniana, vide: YOUNG, 1995.

subsistemas de educação geral, de educação de adultos, de formação de professores, de educação técnico-profissional e do ensino superior. No SNE, o ensino de história passou a ser iniciado na 4ª classe, correspondente ao desenvolvimento cognitivo de alunos e alunas de 9 a 10 anos de idade.

Foi em negação política do ideário e praxis imperial a que o ensino de história colonial cabia, institucionalmente, simbolizar e ideologizar para universalizar a nação portuguesa, que o SNE revolucionário estruturou o ensino de história com base na narrativa vanguardista da FRELIMO e sua ideologia emancipatória.

A despeito de seu condão nacionalista, como em toda a revolução, a tensão se estabeleceu entre a formação social e a norma. Nas revoluções, o tempo da libertação, essencialmente ideológica, do homem em si e da formação social nova não é determinado pelo tempo da norma, sendo por este facto que se inventa a utopia. Essa era a contradição interna a que pendia o ensino de história revolucionária moçambicana. O "homem novo" não era uma imaginação nacional, mas uma narrativa historicizante de novo processo de formação social, ideológica e nacionalista.

Em ambos os casos, imperial português e nacionalista moçambicano, o ensino de história não foi estruturado para a formação de sujeitos conscientes de sua condição material – política, económica e civil –, mas sim para a sua sujeição ideológica. A história ou a narrativa veiculada pelo ensino, nos dois casos, era o instrumento privilegiado da educação emancipatória em relação ao passado de resistência anticolonial e ao passado colonial, não em relação ao presente que exigia a sua liberdade de consciência e ação pública.

O período de 1940 - 1990 foi o mais radical em centralismo de ensino de história e sujeição, em que a liberdade do homem não era o fim em si, mas uma narrativa instrumental do império português, da catolização, do fascismo português e, por último, da vanguarda revolucionária da FRELIMO.

4. Dialética da sujeição e emancipação

A Concordata não eliminou o lugar competitivo da Igreja Católica na formação do sujeito no império, porquanto seus fins intelectuais na formação do indivíduo não podiam ser similares aos do governo português.

O processo de educação dentro da igreja, quanto ao dirigido pelo governo, é marcado pela dialética entre a sujeição e a emancipação do indivíduo. Mas há-de precisamente ser a diferença

no paradigma de sujeição e emancipação que demarcará os fins de ambas instituições imperiais. Para a Igreja Católica, a sujeição parece ter sido imaginada como a interpelação intelectual aos fins discursivamente narrados como salvíficos, num projecto de futuro humanístico que a permitiria estar em condição de, em determinadas circunstâncias históricas, aliar-se em comunhão de fins com o Estado, a exemplo da Concordata, ou alhear-se quando os tempos ou ventos de mudança histórica demandassem a emancipação dos sujeitos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a Igreja Católica parece ter manifestado essa tendência progressiva de abertura à emancipação dos povos colonizados, tanto ao nível da Santa Sé, quanto ao nível de algumas dioceses nos territórios colonizados, como foi o caso da Beira, mas em Tete e Nampula em Moçambique. Foi exemplar a respeito da diferença imperial com o governo colonial a “Mensagem do Conselho de Presbíteros da Beira”, de 13 de Agosto de 1971, na qual prelados signatários se posicionaram historicamente na sua relação com os colonizados e com os que se manifestaram a favor de sua emancipação:

Reunidos e vivificados e único Espírito desejaríamos que o nosso testemunho de comunhão ultrapasse as fronteiras das nossas assembleias litúrgicas e ajudasse todos os homens que vivem aqui a construir a comunidade social no amor e na paz. Na verdade, a Igreja é também sinal e instrumento da unidade entre os homens [...] e o Evangelho proclamado é sempre fermento de liberdade, de fraternidade e de paz [...]. Trabalharemos, portanto, para que, através do presbitério, das religiosas, dos leigos, cresça e se manifeste a comunidade social, enriquecida e embelezada pela diversidade de línguas, culturas e raças.

Lutaremos com a força da justiça e do amor, para reunir num só e único Povo de Deus os povos de todas as cores, respeitando as suas culturas e aspirações mais profundas, proclamando sobre telhados (...) os seus direitos inalienáveis e a sua vocação à liberdade própria dos homens-filhos-de-Deus.

[...] É inútil tentar resolver as tensões, fruto dum longo processo colonial e de estruturas injustas, com a força do medo ou das armas. A guerra só pode gerar a guerra. Jamais a comunhão das etnias, das raças, das culturas vira da violência armada.¹⁹

Se bem que, como Macamo (1998) observou, a ambivalência caracteriza a consciência do indivíduo em sua "contradição fundamental" ou interna, quando se vê "obrigado a desenvolver

¹⁹ ANTT. PT-TT-PIDE-D-F-001-00002_m0639.jpg ou CartaPresbiteros_Beira_ANTTPIDE_GU_Cx2. A *Informação* da Direcção-Geral de Segurança (DGS), na Beira, reporta que esta mensagem não foi autorizada pela comissão de censura à imprensa a sua publicação no jornal “Notícias da Beira”, por sua inconveniência e “teor atentatório às directrizes da política colonial portuguesa.

uma personalidade única e diferenciada e, ao mesmo tempo, obter reconhecimento social para ela", a mesma ambivalência também se verificaria na historicidade da identidade da igreja frente a questão colonial. Na prática, esta ambivalência das igrejas coloniais, inclusive da Católica, que as permitiu ser “administradores de sua própria conduta de vida”, não “consumidores da cultura” (MACAMO, 1998, p. 47) colonial, as diferiu do governo português, cuja dialética entre a sujeição e emancipação, instrumentalmente ensaiada pela política da assimilação, no lugar de apreciar a libertação, descambou na guerra colonial dos anos 60 e 70 do século XX em África.

Considerações finais

A política, a Igreja e o ensino de história foram agentes dialéticos da história contemporânea de formação social em Moçambique. A narrativa nacionalista centrada na norma política e doutrinária, dogmática pelos seus fins imediatos, foi nos contextos históricos dos 50 anos analisados contraposta por um Outro ser tecedor, proto-imaginário da sociedade pós-colonial.

A condição real dessa formação social que contradiz todos os idealismos do império e das revoluções foi materializada pelas entrelinhas da secularização, ela mesma a negação e reinvenção das tradições, o que se viu nos contornos e sinuosidades da laicidade.

A norma e o desejo subjectivo coabitaram ao longo da história, acabando por se reconciliar e pacificar pelos materialismos das indeterminações unilaterais. Assim, parece compreensível pensar que nem a política e nem as igrejas explicam a história, antes, porém, tem que se levar em consideração a secularização que a história e a formação social insemnam nas sociedades, a contrapelo das ideologias. Esse facto contraria a lógica determinista das ideologias, pela qual Slavoj Žižek (1996) vê o sujeito na condição de entre-ideologias, em experiências contínuas de busca de libertação: “O indivíduo submetido à ideologia nunca pode dizer, por si mesmo, ‘estou na ideologia’; ele sempre requer outro corpo de opiniões, para deste distinguir sua própria postura, ‘verdadeira’” (ŽIZEK, 1996, p. 25, grifos do autor). Para dizer, ao fim, que a negação e a busca da emancipação parecem determinar, ao contrário, o “traço *universal*” das ideologias.

Bibliografia e Fontes

BOLETIM DA REPÚBLICA. I série, nº 1. Lei que aprova a Constituição da República Popular de Moçambique. 25 de Junho de 1975.

BOLETIM DA REPÚBLICA. I série, nº 19. Lei nº 6/92 de 6 de Maio.

BOLETIM DA REPÚBLICA. I Série, nº 115. Lei nº 1/2018: Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique, de 12 de Junho de 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4ª edição acrescida de posfácio, 10ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CORREIA, Milton M. M., Basílio, G. e Chingore, Tiago T. **Lutar por Moçambique Hoje: Que re-significações?** Novas Edições Acadêmicas, S/L, 2021.

Diário de Governo, 1ª serie, nº 158, de 10 de Julho de 1940. Concordata.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1ª reimpressão atualizada. Juiz de Fora: Editora Universidade Federal Juiz de Fora, 2010.

HALL, Stuart. When was ,the post-colonial'? Thinking at the limit. In: CHAMBERS, Alain; CURTI, Lidia (Ed.). **The post-colonial question**. London and New York: Routledge, p. 249-250, 1996.

ISAACMAN, Allen F. **The Tradition of Resistance in Mozambique: The Zambesi Valley 1850-1921**. Berkeley, Los Angeles, California, University of California Press, 1976.

MACAMO, Elísio. A influencia da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique. In. SERRA, Carlos (Dir.). **Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1998.

MACHEL, Samora M. **A nossa luta**. 2ª edição. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS. Boletim Oficial de Moçambique, número 52, 27 de Dezembro, Ano de 1913, p. 927-930.

MOÇAMBIQUE. Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo, 1983.

SOUSA, José A. Alves de e Correia, Francisco A. da Cruz. **500 Anos de Evangelização em Moçambique** (11 de Marco de 1498 – 11 de Marco de 1998). Livraria A. I. (Braga), Paulinas (Maputo). 1998.

YOUNG, Robert J. C. **Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race**. London and New York: Routledge, 1995.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In. ZIZEK, Slavoj. (Org.) Um mapa da ideologia. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.