

Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Oraís e Modos de Lembrar e Contar

*Antoinette Errante**

Resumo

Recentemente, a pesquisa em ciência social tem dado mais atenção às intrincadas relações entre biografia e história. Na pesquisa educacional, esse foco resultou numa explosão do interesse na narrativa pessoal como uma articulação da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação. Esse interesse na narrativa pessoal deu, por consequência, proeminência ao trabalho em história oral. O crescimento da atração intuitiva das narrativas pessoais, no entanto, ganhou uma complacência metodológica. O que significa coletar e analisar narrativas pessoais? Como os narradores verbalizam suas narrativas e narram sua voz? Que papel exerce o jogo das entrevistas no desdobramento dessas narrativas? O que significam essas questões no contexto das histórias orais, que são narrativas em que a dinâmica entrevistador-narrador também é mediatizada pela natureza da memória? Este artigo examina o que a autora aprendeu sobre histórias orais das narrativas que a autora pôde – e não pôde – coletar.

Palavras-chave: História Oral; Educação Colonial; Educação em Moçambique.

Abstract

Social science inquiry has increasingly focused on the intricate relations between biography and history. In educational inquiry, this focus has led to an explosion of interest in the personal narrative as an articulation of individual and collective experience with the social, political and cultural worlds of education. This interest in the personal narrative has in turn given prominence to work in oral history as a research strategy. The growing intuitive appeal of personal narratives, however, has led to certain methodological complacency. What does it mean to collect and analyze personal narratives? How do narrators voice their narratives and narrate their voice? What role do interviewers play in the unfolding of these narratives? What do these questions mean in the context of oral histories, which are narratives where the interviewer-narrator dynamic is also mediated by the nature of memory? This paper examines what the author learned about oral histories from the narratives the author could – and could not – collect.

Key-Words: Oral History, Colonial History, Education of Mozambique.

* Ohio State University.

Mas muitas vezes nós não fazemos parte da estória: história oral e formas de lembrar e contar

“O que define a história oral, e a coloca à parte de outros ramos da história, é sua dependência à memória em vez de a outros textos. Contudo os historiadores orais parecem relutantes em enfatizar isto, aparentemente preferindo tratar a memória como um conjunto de documentos que acontece estarem mais nas cabeças das pessoas do que nos Arquivos Públicos. O que é memória? Nós a caçamos com um questionário, ou nós deveríamos usar uma rede de pegar borboletas?” (Fentress e Wickham, 1992).

Nos últimos anos, pesquisas qualitativas têm demonstrado um interesse crescente na narrativa pessoal como uma articulação válida da experiência individual e coletiva com os mundos social, político e cultural da educação (por exemplo, Blake, 1997; Davidson, 1996; Farrell, 1994; Mohanty, 1993; Polakow, 1993; Weis & Fine, 1993). Esse interesse na narração em primeira pessoa parece provir de nossas questões éticas e epistemológicas no que diz respeito à representação e à voz. Sabemos que todas as narrativas, sejam orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não-oficiais, são “narrativas de identidades” (Anderson, 1991), tanto que elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles vêem a si mesmos e como eles são vistos pelos outros (Stein, 1987, Volkan, 1988). Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com “outros” indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. Esta articulação de identidade – de voz – sobretudo tornou-se compreensível como um locus da dignidade humana, tal como a razão era o locus da dignidade para o Iluminismo; nós podemos agora definir uma pessoa como alguém que narra. Conseqüentemente, negar a uma pessoa a possibilidade de narrar sua própria experiência é como negar sua dignidade humana (Bhabha, 1990; Said, 1993). E assim nós celebramos, lutamos por, e presumimos a habilidade para dar, autorizar e permitir a voz.

Como uma historiadora oral, eu tenho tido prazer nesta celebração da narrativa pessoal porque há uma tendência em legitimar a história oral como fonte de documentação. Ao mesmo tempo, contudo, o excessivo

apelo intuitivo da “voz” e da “narrativa” tem talvez criado uma certa complacência metodológica. Entre os pesquisadores educacionais, defende-se mais o uso de narrativas como uma estratégia de pesquisa do que o detalhamento da discussão de métodos particulares para o engajamento no trabalho narrativo. Muitos textos sobre métodos qualitativos, por exemplo, dão pouca atenção ou não atentam para as narrativas pessoais. Mas o que significa coletar e analisar narrativas pessoais? Como as pessoas verbalizam suas narrativas ou como narram sua voz? Concepções de pessoa diferem (Sheweder e Bourne, 1984) e podem influenciar a natureza da voz e o que C. Wright Mills chamou, “o âmbito das intrincadas relações” entre história e biografia, entre o pessoal e o coletivo?

A natureza do trabalho da história oral interliga essas questões em torno de um conjunto particular de condições. Como outras narrativas orais e escritas, histórias orais são um “contexto no qual a identidade é praticada” (Friedman, 1992). Em contraste com as narrativas escritas, no entanto, nas histórias orais, o público para o qual o narrador direciona sua história é imediato e interativo. Na dinâmica das histórias coletivas e pessoais, emergem a voz e a identidade como o resultado da interação entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o informante). Embora o “contador” da história seja o narrador, a história é distorcida quando nós não levamos em consideração a participação do historiador na entrevista da história oral (Tonkin, 1992). A prática de identidade na história oral, portanto, manifesta-se também em “o lembrar e contar [que] são eventos em si mesmos, não somente descrições de eventos” (Portelli, 1981). Até certo ponto, essa dinâmica entrevistador-informante ocorre durante qualquer tipo de situação de entrevista porque todas as entrevistas são eventos “que contam”. Quando distinguimos história oral de outros tipos de entrevistas ou narrativas orais, é que esta dinâmica é também e, principalmente, mediada pela natureza e pelo contexto da lembrança. Memória não é simplesmente um exercício de lembranças; há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos (ou não queremos) lembrar (Fentress e Wickham, 1992; Tonkin, 1991).

Eu não compreendia completamente as implicações metodológicas e epistemológicas disso quando comecei a coletar histórias orais da educação em Moçambique, em 1989. O trabalho de história oral deixa-me sentindo que estou perpetuamente a receber “prezados” e eu nunca me esqueci do quão privilegiada me sentia porque pessoas quase que completamente estranhas estavam partilhando suas vidas comigo. Por um breve momento, cada possibilidade conduziu-me a concluir que não havia experiência individual ou coletiva – nenhuma voz – que uma boa história oral não captasse. “Caçando” memórias, eu pensava, não era diferente do trabalho no

arquivo: se eu cavasse bastante, eu poderia eventualmente encontrar qualquer memória e soltar qualquer voz. Ultimamente, tenho descoberto que, afinal, há memórias e vozes que eu não posso coletar. Historiador e narrador podem negociar uma estória, mas algumas estórias ficam além do evento da história oral porque seja o historiador seja o narrador podem acabar por não fazer parte do contexto de rememoração no qual uma estória particular é contada. Neste artigo, eu levarei o leitor na minha jornada, revelando o que tenho aprendido sobre a história oral, as estórias que elas contam (e de quem) e as formas que elas contam e as rememoram.

O contexto para minha estória

Um pequeno esboço do segmento da história da educação de Moçambique pela qual eu tenho me interessado poderá prover o leitor de algum contexto para a compreensão do meu trabalho de história oral. Moçambique é uma antiga colônia portuguesa que foi mais fortemente colonizada entre 1930 e 1974 como parte do regime português autoritário Salazar-Caetano. Portugal estabeleceu nas colônias africanas um sistema dual de educação: “escolas rudimentares” para os “indígenas” (mais tarde chamadas “escolas de adaptação”), operadas pelas missões católicas, e “escolas oficiais” (governamentais) para brancos e negros assimilados¹. Divisão similar existia na formação de professores: as missões católicas supervisionavam o treinamento para professores “indígenas” (escolas de habilitação para professores indígenas) enquanto as escolas normais governamentais treinavam os professores para as escolas oficiais. Oportunidades educacionais para os negros foram limitadas durante o período colonial, e os missionários nem sempre apoiavam os esforços dos professores “indígenas” para melhorar a educação quando essa excedia o rigor do catecismo (Errante, 1995; Cross, 1987). Como resultado, somente aproximadamente dois por cento da população de Moçambique era alfabetizada na época da independência, em 1975 (Isaacman e Isaacman, 1983).

Embora a independência de Moçambique tenha seguido o golpe militar em Lisboa que derrubou o governo autoritário de Portugal em 1974, a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) estava em luta armada pela independência desde 1964. Crescendo na orientação Marxista, a FRELIMO acreditava que oportunidades educacionais eram centrais para seus esforços de mobilização e do desenvolvimento de um país e um povo independente (FRELIMO, 1972, 1973). À medida que a FRELIMO libertou zonas no norte e no centro de Moçambique do domínio português, ela estabeleceu escolas primárias em todas essas áreas e construiu escolas secundárias em suas bases na vizinha Tanzânia. O movimento recrutava

professores “indígenas” e seminaristas para estas escolas pois constituíam, entre os negros, os grupos mais escolarizados no país. As escolas das zonas libertadas, conseqüentemente, tornaram-se os modelos para a educação pós-independência.

Depois da independência, a educação permaneceu como alvo central da agenda de desenvolvimento socialista da FRELIMO. Apesar do baixo nível de alfabetização e da perda de 95 por cento dos recursos humanos escolarizados com o êxodo português, o país se sustentou através da euforia revolucionária nos anos que se seguiram imediatamente à independência (Isaacman & Isaacman, 1983). Esperançosos, os moçambicanos se envolveram em esforços de reconstrução nacional em alta escala, incluindo campanhas de alfabetização, expansão da escolarização e serviços de saúde. Mas a euforia foi logo perturbada pela instabilidade política, desordem econômica e desastres naturais. As simpatias socialistas de Moçambique o fizeram vulnerável mediante as políticas da Guerra Fria. O país estava também rodeado pelos governos de minoria branca da Rodésia e da África do Sul, que se sentiram ameaçados pela liderança socialista negra de Moçambique e pela sua simpatia em relação aos movimentos de insurreição negra nos dois países. Rodésia e depois a África do Sul lançaram e sustentaram uma força de insurreição, RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) cujo objetivo inicial era desestabilizar o estado moçambicano. O conflito que se seguiu nos anos 80 e no início dos anos 90 matou 1.5 milhões de pessoas, incluindo 600.000 crianças, deslocou 5 milhões de pessoas e destruiu a infra-estrutura do país (Msabaha, 1995).

A FRELIMO agarrou-se ao seu programa de desenvolvimento marxista, mas como a desordem aumentou, a tendência do partido foi recorrer à repressão; isso minou sua legitimidade popular. A FRELIMO rejeitou tanto todas as coisas coloniais quanto a maior parte das práticas culturais que os líderes do partido viam como tradicionalmente africano e, portanto, obscurantista (Machel, 1977). Os primeiros currículos pós-revolucionários continham tantos slogans maoístas e marxistas que os professores se queixavam de que não poderiam ensinar o novo material porque eles mesmos não o entendiam (Moçambique, 1979). Ao mesmo tempo, a falência dos esquemas coletivos agrícolas, severa seca e os esforços de desestabilização da RENAMO deixaram o país em estado de quase inanição, nos meados de 1980. Depois que o primeiro presidente da FRELIMO, Samora Machel, foi morto junto com o alto escalão dos seus conselheiros, a FRELIMO mudou de posição. O sucessor de Machel, Joaquim Chissano, afastou o país do socialismo numa tentativa de pôr um fim ao derramamento de sangue e restaurar a paz (Msabaha, 1995). Um Acordo de Paz entre a FRELIMO e a RENAMO foi assinado em 1992 e

eleições democráticas multi-partidárias foram subsequenteemente realizadas em 1994. As reformas educacionais estão em preparação para alinhar as escolas, seus currículos e maneiras de aprendizagem, com as mudanças na cultura política e econômica de Moçambique.

Minha biografia sobre biografias

Meus primeiros anos: histórias orais como ocasião para rememorar.

Minha estória começa em 1989, quando eu iniciei uma série de histórias orais com moçambicanos, como parte de um estudo maior (minha dissertação), examinando o papel socializador da escola primária colonial e pós-colonial em Portugal e Moçambique (Errante, 1994). Meu primeiro interesse foi compreender o papel que a educação – através de valores, atitudes, e comportamentos transmitidos consciente e inconscientemente – possa ter exercido na socialização das pessoas para manter, resistir e transformar a relação colonizador-colonizado.

Eu queria examinar o segmento da história da educação do país no contexto que descrevi acima para compreender como moçambicanos entendiam e interpretavam as formas simbólicas e materiais de negociação e resistência que influenciaram a mudança e a continuidade cultural (Comaroff e Comaroff, 1992; Ortner, 1984, 1997), e a mudança e a reprodução social (Fox e Starn 1997; 1986; Tarrow, 1991; Scott, 1990). Minha perspectiva foi influenciada pela leitura de estudos que fundiam cultura, poder, história e identidade (por exemplo, Dirks et al., 1994; Sewell, 1997). Isto requereu um tipo de trabalho de base (trabalho baseado na "grounded theory"* de Glaser e Strauss), que se apoiou também e fortemente no fenomenológico: para compreender como a escola socializa para reproduzir, resistir e transformar a ordem estabelecida, eu também tinha que compreender como foram as experiências das escolas nos diferentes momentos da história de Portugal e Moçambique e que significados essas experiências tiveram para aqueles que realmente as viveram.

As histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável para essa história educacional que, de outro modo, se encontra disponível apenas através da leitura - e contra-leitura - da documentação oficial dos regimes coloniais e pós-coloniais. As histórias orais podiam contribuir com essa dimensão acrescentando a história como experiência vivida. Ao fazê-

* Cf. "Grounded theory", in Glaser & Strauss. A metodologia trata de tentar elaborar teorias na base de casos atuais, isto é, são teorias indutivas (Nota da autora).

lo, e porque as histórias orais representam as experiências de grupos cujas vozes foram sub-representadas nas histórias “oficiais”, elas alargavam o alcance dos relatos das experiências coletivas documentadas e reconhecidas para o registro histórico (Tonkin, 1992). Eu cruzei as estórias individuais narradas entre si e com outras publicações e documentos de arquivos. Isto não somente me ajudou a validar os “fatos” narrados, mas também me deu o sentido do grau no qual a experiência pessoal refletia as coletivas. Há uma tradição rica deste tipo de trabalho de história oral com respeito aos grupos marginalizados e foi a base de meu treino em estudos africanos.

Nesse sentido, eu era culpada como Frentress e Wickham (1992) acusam em sua citação inicial de tratar a história oral como um conjunto de documentos não muito diferentes do material de arquivo. Claro que eu estava ciente de que as histórias orais eram trabalhos de memória (eis por que cruzar os “fatos” delas com outras fontes). No entanto, eu tinha uma visão bem limitada da natureza da memória em si mesma. Ultimamente, antropólogos e historiadores têm dado atenção especial para diferentes formas de lembrar (Calhoun, 1992; Hunt & Benford, 1994; Irwin-Zarecka, 1996; Stein, 1987). Teski e Climo (1995), por exemplo, argumentam que há cinco diferentes categorias etnográficas de memória: lembrança, esquecimento, reconstrução, metamorfose de memória e memória vicária. Minha abordagem inicial me predisps para uma forma particular de lembrança. É talvez o gênero mais comumente associado com a memória; isto é, lembrança que é densa em detalhes. Isto corresponde à categoria de memória que Teski e Climo chamam “rememoração”: “Quando nós pensamos sobre o passado e tentamos lembrar, por exemplo, o nome de nosso primeiro professor.... nós tentamos descortinar o passado relembado de uma forma mais completa e mais satisfatória. Nós estamos... não conscientemente tentando mudá-lo mas entender como era. Nós queremos acessar cenas que são reais no passado para preservar essas coisas em nossa experiência presente” (p.3-4).

Com essa visão de meu estudo e de meu método, eu arrumei minhas malas e passei os dois anos seguintes (1990 a 1992) em Portugal e Moçambique, procurando materiais de arquivos, analisando livros escolares e coletando histórias orais. Em Moçambique² eu coletei 27 histórias orais com narradores entre 26 e 98 anos cujas experiências educacionais eram representativas de diferentes momentos do período no qual eu estava interessada (1934 a 1992): aqueles que freqüentaram as escolas coloniais e oficiais “indígenas” e suas respectivas instituições para formação docente, estudantes e professores que freqüentaram as escolas da FRELIMO nas zonas libertadas, e pessoas que participaram na reconstrução socialista pós-independência da educação de Moçambique, ou freqüentaram essas escolas.

Pelos padrões da história oral, isso não era um grande número de narrativas; mas meu primeiro interesse foi tentar classificar os vários tipos de experiências* que o meu estudo pudesse registrar no âmbito da educação colonial e pós-colonial, e, mesmo neste grupo pequeno de entrevistas, havia consistência suficiente ou “saturação teórica” (Glaser e Strauss, 1967) dentro de cada grupo de narradores representativos de momentos históricos diferentes e nos conjuntos de dados (incluindo a documentação escrita). Aliás, foi através das diferenças marcadas das experiências vividas entre narradores de idades diferentes e a correspondente disparidade de “tom” da documentação de arquivo de épocas diferenciadas que eu comecei a identificar períodos diversificados da experiência educacional moçambicana.

Eu fiquei admirada tanto com os detalhes da vida diária da escola que os narradores rememoravam (por exemplo, organização das classes, nomes de professores, nomes de livros escolares), quanto com quão consistentes esses detalhes eram com o que eu pude descobrir através dos documentos publicados. Isso não era limitado às questões de currículo e rotinas. Por exemplo, o Sr. Cardoso³ falava dos “indígenas” de sua província e lembrava: “no meu tempo (meados dos anos 50) não havia mais que quatro de nós que fizeram a quarta série”. Isto poderia passar por simples ato de gabar-se, exceto quando consultei as estatísticas educacionais de sua província naquele período que descobri que, de fato, somente quatro negros fizeram a quarta série.

Negociando formas de rememorar e contar ou como eu consegui que os narradores me contassem o que eu queria saber.

Apesar da pouca dificuldade dos narradores para rememorar, conseguir fazê-los rememorar as memórias específicas que eu estava buscando era outra história. Eu sabia aonde eu esperava que as histórias orais poderiam levar-me: a uma compreensão da vida diária das escolas em diferentes momentos históricos, como essas experiências poderiam ter moldado a perspectiva de vida dos narradores, sua cultura, sua raça, e, por alguns indícios, de como essas experiências podem ter influenciado a criação de uma consciência crítica sobre a ordem colonial e pós-colonial. Com que tipos de questões se pode extrair isso? Algumas perguntas foram mais fáceis de adivinhar do que outras. Por exemplo, visto que os estudos da educação colonial tendem a vê-la como uma experiência culturalmente castradora, perguntava aos narradores “quando sua educação começou?”,

* Se queremos entender a experiência colonial, não há somente “uma” experiência, mas várias, que juntas constituem a “experiência colonial” (Nota da autora).

dando a eles oportunidade para definir para mim se eles acreditavam que ela começou com a escolarização formal ou através dos meios não formais, como com os avós. Do mesmo modo, eu perguntava “quantas línguas você fala?”, para ver como eles caracterizavam línguas africanas versus européias. Entretanto, através de erros e acertos, também descobri que havia “perguntas de abertura”, que, inicialmente, pareciam não suscitar a informação que eu estava buscando, mas que, de fato, suscitavam um fluxo de memória. Ao perguntar, por exemplo, “como era a relação professor-alunos?”, os narradores freqüentemente relembavam o cheiro e a disposição da escola, as práticas disciplinares, os modelos de ensino para instrução, as atitudes para com a cultura local, a percepção da comunidade sobre professores “indígenas” e as relações com os colegas. Tendo descoberto essas perguntas com alguns narradores, meu roteiro de entrevista foi reduzido de 25 perguntas para 6 ou 7 durante duas ou três horas de entrevista.

Eu queria que minha voz fosse minimamente ouvida durante o evento da história oral, e minha abordagem era fazer as mínimas perguntas possíveis que solicitassem a informação que eu estava procurando. Eu estava interessada em como os narradores organizavam suas experiências e, por isso, eu lhes permitia⁴ falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo. Às vezes, os narradores perdiam-se em suas memórias. Eles lembravam poemas que aprenderam na infância, canções que suas avós cantavam para eles, descreviam a paisagem de suas aldeias com intensidade poética. Nesses momentos, os narradores faziam-se vulneráveis pela ampliação das memórias que eram importantes para eles. Essa abertura freqüentemente tomava-os de surpresa. Eles diziam: “não posso acreditar que eu estou contando isso para você”, ou “é engraçado, eu não pensei sobre isto durante anos”. Isto não ocorre em todas as entrevistas, mas quando acontece, é como se ambos - narrador e entrevistador - entrassem no que Csikszentmihalyi (1990) descreveu como “fluxo”. São momentos de ótima experiência quando nosso sentido de auto-eficiência é elevado e nossos compromissos sociais são fortalecidos.

Invariavelmente, cada uma das memórias que pareciam estranhas aos meus objetivos imediatos enriqueciam minha compreensão do contexto social da educação colonial e pós-colonial. Quando eu pedi ao Sr. Cardoso para descrever a família e as pessoas com as quais ele cresceu, eu não esperava que fosse gastar os próximos 20 minutos descrevendo suas primeiras memórias de sua avó, que lhe ensinou “o certo e o errado” e o nome e o uso medicinal de todas as plantas de sua região. Contudo, essas memórias deram-me motivos para pensar como essa educação (que era

como o Sr. Cardoso descrevia a sua experiência) diferiu da aprendizagem da tabuada sobre a contemplação severa de um professor “indígena” e sua palmatória.

Se os narradores escolhiam seus momentos de vulnerabilidade através dos quais eles contavam e relembavam, eu também era frequentemente vulnerável. Em muitas ocasiões eu tive motivo para me lembrar de dois conselhos que eu tinha recebido durante um seminário com dois historiadores orais, Allen Isaacman e Luise White: (1) “Escrevam imediatamente todas as suas impressões sobre seus informantes”; e (2) “Ser jovem e estúpido pode ser uma boa coisa. Você perguntará o tipo de questões óbvias que você não será capaz de conjecturar quando você se familiarizar com o terreno; os narradores não irão hesitar em esclarecer a sua estupidez e também, neste processo, vão revelar a sua compreensão de eventos e experiências importantes sobre os quais você não teria pensado em perguntar”. Embora eu tenha tomado notas, a vantagem disso só me ocorreu anos mais tarde. Sobre o último ponto, eu descobri que, realmente, quando se trata de esclarecer os fatos, os narradores raramente hesitavam em dizer, “Não, não, não, você não compreende. Agora escute e deixe-me explicar isso para você”. Eu não tinha jeito de esconder minha juventude e nem minha inexperiência, e eu senti que isso inspirava carinho em alguns narradores. Alguns narradores, particularmente antigos professores “indígenas”, foram mais didáticos na relação comigo, cumprimentando-me sobre minha escolha de questões e frequentemente oferecendo seus preciosos cadernos e livros que eles tinham preservado por quarenta anos para que eu pudesse completar meu trabalho.

Negociando o contexto da rememoração ou como os narradores me levaram a perguntar-lhes o que eles queriam que eu soubesse e como eles queriam que eu soubesse aquilo

Os narradores não somente escolhem o que vão rememorar e contar a você; eles também participam negociando o contexto da rememoração. Narradores também têm idéias específicas sobre o que constitui uma “entrevista” e meu estilo não-estruturado não era sempre congruente com o que eles acreditavam ser histórias contadas e rememoradas. Professores “indígenas” antigos, por exemplo, frequentemente paravam a entrevista para sugerir questões que eles achavam que eu deveria perguntar-lhes, embora fossem livres de simplesmente dar a informação que a questão servia para elucidar. Mas para eles, o contexto da entrevista implicava uma série de questões e perguntas. Eu me perguntava se essa forma “catequética” de contar e rememorar não derivava de suas próprias experiências educacionais que foram largamente baseadas na Bíblia bem como no catecismo político.

As visões dos narradores do meu papel como acadêmica e do que constituía a “informação científica” também tornaram-se relevantes em alguns momentos. Eu tinha entrevistado alguns narradores relutantes que não estavam suficientemente convencidos que eles tivessem informações “úteis”. Eles começaram suas narrativas com respostas abreviadas, como se sua elaboração fosse uma imposição. Eles tinham a tendência de necessitar de muita confirmação minha através de declarações (que eu entendi como perguntas) como: “Eu não sei se é isto que você quer saber”. Embora as pessoas possam “avaliá-lo” antes de concordarem em participar, às vezes lhes é difícil compreender como vidas aparentemente banais poderiam interessar a um historiador. As explicações cuidadosas das propostas do projeto de história oral feitas antes das entrevistas nem sempre clarificam isso.

Isso tornou-se um desafio particular depois da primeira eleição democrática multi-partidária em Moçambique em 1994. Eu retorno a Moçambique anualmente, e continuo a coletar histórias orais da educação cada vez que eu estou lá, já que a paz me permitiu viajar mais frequentemente para áreas rurais que estavam fora de cogitação durante o conflito FRELIMO-RENAMO. Mas algumas aldeias, particularmente aquelas que eram as mais afetadas pelo conflito, têm sido invadidas por grupos de pesquisadores estrangeiros fazendo entrevistas em grupo sobre um grande número de questões sociais; esses entrevistadores costumam vir com protocolos de entrevista estruturados para os quais eles querem respostas bem específicas. Esses pesquisadores também frequentemente representam organismos de ajuda internacional que conduzem estes estudos para determinar suas prioridades de apoio financeiro. Muito frequentemente eles também pagam pela participação de membros da comunidade nas entrevistas. Eu descobri que essas experiências tinham alterado as concepções que as pessoas dessas regiões tinham de quem eu sou (eles presumem erroneamente que eu sou alguém com fundos para distribuir) e a sua compreensão do contexto de se sentar e conversar com o pesquisador. Mesmo com minha introdução e explicações iniciais, há momentos em que as pessoas não parecem estar convencidas de que as informações que elas compartilham comigo talvez não cheguem ao conhecimento de alguém que pode ajudar a reconstruir a comunidade.

Isso não afeta apenas o contexto do recordar e contar, uma vez que os narradores tendem a pensar que eu estou “atrás de” algumas respostas específicas e que talvez as suas respostas determinarão a assistência internacional ou não, para a comunidade. Suas experiências prévias também parecem influenciar a maneira como eles evocam suas memórias. Quando eu estou falando casualmente com alguém sobre

educação na região, ou entrevistando alguém, por exemplo, todas as memórias servem para discutir os serviços e as formas de assistência de que a comunidade necessita hoje. “Você pode descrever a aldeia onde você cresceu?” eu perguntava a um narrador. Ele respondia que ela era pacífica e próspera, diferente de hoje, quando a comunidade está sofrendo porque o governo e a comunidade internacional não lhes têm dado a assistência necessária para reconstruir. “Havia uma missão na área durante o período colonial?”. “Havia”, eles dizem, “e a missão tinha várias escolas, diferente de hoje quando o governo ainda tem que enviar alguém para ajudar a comunidade a construir escolas”. “E a missão”, eles acrescentavam (antes que eu pudesse perguntar mais alguma coisa), “tinha um bom hospital. Ele está em ruínas agora”, eles contam, “e as autoridades na capital vêm prometendo construir um novo há três anos.” “Seria inútil”, outra pessoa acrescenta, “já que as estradas são tão ruins, ninguém conseguiria chegar ao hospital de qualquer maneira”, por isso eles realmente precisam é de boas estradas...

A ponte interpessoal entre historiador e narrador e formas de contar e rememorar

Como negociar os momentos de fluxo com narradores cuja idéia de como suas narrativas poderiam ser contadas e o que eles poderiam contar e lembrar podem tomar formas diferentes do que aquelas que você quer? Na maioria das vezes, essas diferenças não impediam minha capacidade para estabelecer relações com os narradores e obter o tipo de informações que eu estava procurando sobre o papel socializador da educação; e assim essas questões não me preocupavam. Contudo, nas aldeias, tal como descrevi antes, eu notei que contextos de rememoração dramaticamente diferentes começaram a corroer o evento da história oral: eu estava menos interessada nas estórias diferentes que meus narradores queriam contar e eles eram menos francos sobre as histórias que eles queriam compartilhar. Alguns moçambicanos tornaram-se cínicos com relação à entrevista de grupo e ao trabalho de avaliação que era conduzido pelos grupos internacionais. Isto afetava a maneira como eles me viam. Eles perguntavam em várias ocasiões por que alguém como eu, uma rica estrangeira (“rica” e “estrangeira” eram usados como sinônimos neste contexto), ganhava a vida pesquisando em um país tão distante, ou por que tantas perguntas lhes eram constantemente feitas quando nada mudava para eles. Isso também afetou a minha forma de ver os narradores. Eu não gostava de me sentir “instrumentalizada” (como uma pesquisadora com dinheiro para distribuir), tampouco eles gostavam de sentir que eu os estava “instrumentalizando”. Isso constituiu um desafio para construir uma “ponte interpessoal” (Kaufman, 1974) entre mim e o

narrador. Isso é o “vínculo emocional que liga as pessoas... Tal ponte envolve confiança e viabiliza experiências de vulnerabilidade e abertura. A ponte torna-se um veículo para facilitar compreensão mútua, crescimento e mudança” (Kaufman, 1974 p. 570).

Essa ponte interpessoal torna o fluxo possível. Dependendo das circunstâncias do trabalho, contudo, pode não haver oportunidade para construir uma relação entre narrador e historiador antes da entrevista. O evento da história oral em si mesmo deve fomentar esse senso de confiança, de respeito e validação à medida que a lembrança, o ato de contar, a audição e a investigação se desenvolvem. Tanto o narrador quanto o historiador devem construir essa ponte. Em minhas primeiras entrevistas, muitas dessas pontes foram construídas em momentos de vulnerabilidade. Com cada memória íntima, pessoalmente importante, que os narradores me ofereciam, eles revelavam sua humanidade. Isso estabelecia ressonância com a minha própria humanidade. Eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ouvir a pessoa toda. Não há uma forma fácil para transformar isso em metodologia; não é uma atitude que você pode fingir; mas o resultado é que narradores sentem que eles têm um público respeitador e apreciador. Ao mesmo tempo, minhas vulnerabilidades – minha inexperiência, minha juventude, minhas perguntas bobas – tudo revelava minha própria humanidade e desmistificava noções que os narradores podiam ter tido sobre meu poder e posição como uma acadêmica estrangeira branca.

Eu percebi que isso estava faltando nas entrevistas que eu tinha conduzido mais recentemente em comunidades rurais preocupadas com a sobrevivência básica, depois de uma entrevista com Sr. Nhamuhuco⁵. Eu sabia, através de conversas prévias com seu filho e com ele pessoalmente, que ele tinha tido uma vida rica como professor “indígena”. Mas o evento da história oral foi tenso; suas respostas eram curtas e ele direcionava seus comentários para o que ele sentia que o governo e as organizações de ajuda deviam estar fazendo para aliviar as dificuldades econômicas presentes da comunidade. Minhas tentativas para que ele elaborasse sobre suas experiências coloniais e pós-coloniais pareciam ser como arrancar um dente. Com medo de que uma longa conversa pudesse afetar a sua saúde já frágil, nossa conversa durou apenas 40 minutos. Mas algum tempo mais tarde, quando eu ainda estava visitando sua família, ele aproximou-se e disse, “Aquela foi uma entrevista muito ruim. Eu pensei melhor sobre suas perguntas e percebi que eu não contei as melhores partes da minha história. Você realmente queria saber sobre minha vida, não queria? Por que você não volta e a gente tenta de novo?”

Eu percebi que eu era tão culpada quanto o Sr. Nhamuhuco pelo desenrolar da nossa conversa. Como é que eu não tinha percebido como era importante para ele que eu reconhecesse a crise presente na comunidade? Por que tive mais boa vontade para ouvir memórias “estranhas” em outros narradores do que eu tive com suas “irrelevantes” histórias do presente? “Ahhhh”, eu pensava, “eu não as ouvia precisamente porque eu estava caçando memórias e não o presente”. Na minha cabeça, tinha classificado a história oral do Sr. Nhamahuco como uma história do tipo “instrumental”. Tinha desistido da história também e assim tinha dado ao Sr. Nhamahuco poucas pistas verbais e não-verbais de que eu estava interessada nele. Vista desta maneira, a minha atitude deve ter reforçado sua impressão de que eu era mais uma pesquisadora estrangeira procurando informação que não beneficiaria mais ninguém a não ser eu mesma. E eu percebi que a sua avaliação tinha sido correta porque, no processo de perseguir a história que eu queria que ele me contasse, eu tinha demonstrado pouco respeito pela história que ele precisava me contar.

Essa lição de humildade reforçou ainda mais para mim a importância de estabelecer o respeito mútuo e a confiança com os narradores. Agora levo mais tempo engajando na conversa. Explico o significado que o trabalho com história oral tem para mim, e o valor das experiências de vida dos narradores para o patrimônio nacional. Peço ao narrador, particularmente aos mais velhos, para pensar sobre o que eles gostariam que seus netos soubessem sobre suas vidas e suas experiências educacionais. Eu pergunto a eles se gostariam de saber sobre minha vida antes de nós começarmos. E, antes de tudo, eu ouço a história que os narradores querem me contar. Tudo isso ajuda a construir uma ponte interpessoal, o que dá ao narrador e a mim a chance de tomar gosto um pelo outro.

Ainda que esta abordagem tenha produzido um trabalho de história oral mais satisfatório para mim e, acredito, para os narradores, eu não considere realmente o que eu estava fazendo ao contexto de rememoração: ao pedir aos narradores para pensar sobre o que eles gostariam que os seus netos soubessem sobre sua vida, por exemplo, eu estava re-posicionando meu “lugar” no evento da história oral. Já não era só eu a ouvir. Até esse ponto, eu realmente não tinha pensado sobre o contexto no qual cada pessoa rememora e conta, e, não obstante a minha apreciação da relação interpessoal, eu não tinha articulado claramente meu lugar no evento da história oral. Isto teria que esperar por outro projeto durante o qual eu percebi que havia (e tinha havido durante todo o tempo) histórias que o contexto da história oral não pode captar.

Quando o luto torna-se lembrança: narrando a educação como um movimento de justiça social.

“Memórias carregam em si um simbolismo que transcende o verdadeiro ato de contá-las. Rememorar freqüentemente evoca sofrimento, e alguns podem preferir “guardar” a suas memórias como uma forma de evitar a dor. Para essas pessoas o passo entre as próprias memórias privadas e o ato de torná-las públicas pode ser difícil” (Gobodo-Madzikizela, 1995, p.59).

Volkan (1988) escreveu que “é através do luto que nós aceitamos mudanças dentro de nós mesmos e nos outros, e tornamo-nos capazes de encarar a realidade sobre nossas esperanças e aspirações não realizadas” (p. 6). Neste sentido, o luto é a memória da felicidade, uma forma particular de rememorar que marca a passagem, no presente, de algumas coisas ou de algumas pessoas de valor. Embora, no final das contas, eu tenha entrevistado moçambicanos representativos de um largo spectrum étnico/racial, com experiências bastante amplas, eu repetidamente tinha a sensação de que as memórias de sua educação relacionadas ao período de transição pós-revolucionário estavam marcadas pelo sentido de perda de alguma coisa de valor.

Minha hipótese é que a experiência educacional em Moçambique (e, então, a memória dela) tornou-se algo suscetível à dor porque, durante o curso deste século, vários significados simbólicos foram associados a ela; em particular, que essa dor derivou da visão do fato de que a experiência educacional tornou central a identificação dos moçambicanos com movimentos sociais. Dentro das oportunidades políticas e das limitações que a escola lhes oferecia, os narradores percebiam a aprendizagem como uma forma de protesto social que os ligava aos importantes movimentos sociais de seus dias. Para esses narradores, educação não era um dos muitos eventos de uma vida, mas uma crucial experiência identificadora. De modo que os professores “indígenas” viam seus persistentes esforços para melhorar o seu resultado educacional, a despeito das objeções dos missionários, como uma forma de resistência em solidariedade à luta armada da FRELIMO pela independência (Errante, 1995). Da mesma maneira, os moçambicanos que estudaram em escolas da FRELIMO, no período revolucionário e no começo do período pós-revolucionário, também acreditam que eles buscavam sua educação em nome dos ideais de justiça social e da luta socialista (Errante, 1994). Porque o movimento social ao qual os narradores associavam sua experiência educacional foi importante para seu sentido global de identidade, o contar e o rememorar dessas

experiências educacionais foram um importante componente em sua gerência de auto-imagem global (Goffman, 1959), isto é, como os narradores desejavam que os outros os vissem.

Se isso dava orgulho, suas lembranças da perda da legitimidade do movimento social ao qual ligavam a experiência educacional pareciam provocar um sentimento de dor/sofrimento. Dessa maneira o sofrimento parecia marcar as recordações dos professores “indígenas” dos anos depois da independência de Moçambique, quando muitos se sentiram rejeitados como colaboradores coloniais pelo mesmo movimento que eles achavam que tinham apoiado. Os quadros da FRELIMO das zonas libertadas bem como aqueles que haviam lutado pela educação revolucionária durante o período marxista da FRELIMO também pareciam entristecer-se quando as lembranças deles passavam do sentimento de euforia e do compromisso do país, nos primeiros anos depois da independência, para o lento colapso do socialismo.

Minha impressão das narrativas alinhava-se com a pesquisa relacionada com movimentos sociais e a construção de identidade pessoal e coletiva (Hunt & Benford, 1994; & Anderson, 1987; Tarrow, 1991). Alinhava-se também com a discussão de Marriss (1974) de como as mudanças sociais são experienciadas como perda pessoal. Através da análise do sentido de luto para os narradores, eu acreditava que poderia entender melhor como as experiências educacionais pessoais estão ligadas com as experiências coletivas.

Eu retornei a Moçambique no verão de 1997 para coletar outras histórias orais sobre a educação a fim de examinar a ligação entre identidade e esse sentido de luto de forma mais sistemática. Eu estava confiante que as histórias orais poderiam captar essa dor. Não somente minhas histórias orais pareciam me “falar” sobre isso, mas, pessoalmente, experimentei algo semelhante ao que eu achava que os narradores me contariam. Minha iniciação em trabalho de campo em Moçambique coincidiu com um momento histórico da pós-independência do país. Eu cheguei em julho de 1989, justamente quando a FRELIMO realizava seu Quinto Congresso, no qual o Partido formalmente desestabeleceu o socialismo em Moçambique. A maioria dos moçambicanos que eu conheci naquele verão pareciam estar em crise. Meus amigos tinham lutado para construir uma nova sociedade moçambicana. Eles acompanharam o Quinto Congresso com visível dor. O que escrevi no meu diário, no dia 30 de julho de 1989, capta algumas dessas nuances:

Mais uma noite de amizade e miséria coletiva. Eu fui com alguns amigos a um jantar. A conversa aos poucos foi cair na guerra e no [Quinto] Congresso, e, como era de costume, teve seus

momentos de humor. De fato, nós parecíamos alternar risos e lágrimas por causa das mesmas coisas. Quando não havia nenhuma brincadeira relativa à falta de água e eletricidade, era sobre corpos mutilados...

A atmosfera tornou-se sombria quando nós assistimos ao Congresso no noticiário da televisão. Quando os líderes do Partido apareciam na tela, as pessoas explicavam (como se quisessem me colocar a par) como cada um deles frustrou as expectativas do país. Outras argumentavam que não era sua culpa; elas pareciam magoadas quando seus amigos criticavam a FRELIMO. Em vez disso, eles insistiam que tinham sido a comunidade internacional e a África do Sul que tinham matado “nosso sonho”. [Alguém]... retorquiu: “Fiquem aí sentindo pena de vocês mesmos. Qual de vocês, grandes intelectuais marxistas, fumando seus cigarros e comendo um bom “caril”*, está vendo as pernas das suas crianças explodirem em pedaços?”

Impossível fugir à sensação de que essas redes de emoção são a medida do quão profundamente eles sentem essa transformação política como algo pessoal. Eu era talvez a única pessoa no jantar de hoje à noite que não tinha vivenciado o combate (eles riam e choravam também por aqueles dias); eles arriscaram suas vidas por um projeto social que estava agora rapidamente se desintegrando...

O que é espantoso é quão doloroso isso tornou-se para mim... Eu não posso dizer que meus sentimentos têm a ver com simpatias políticas especiais. Contudo, o socialismo parecia mesmo uma luta honesta. E agora Moçambique – os heróis - perdeu. Mas este não é o meu país. Esta não é a minha vida. Então por que isso me aborrece?

Quando eu retornei por um ano, entre 1990 e 1991, essa mesma dor e sentido de luto pareciam afetar quase todos ao meu redor. Quando eu parti, senti como se eu tivesse passado um ano sofrendo e em luto: com aqueles que se sentiam traídos pela revolução, com aqueles que sentiam que

* Caril equivaleria estritamente a molho com curry (tempero de origem indiana), tomate e coco, mas generalizou-se para toda comida com molho: caril de peixe, de carne, de frango... Prato servido em festas, refeição coletiva e demorada, dá a idéia de fartura (NT).

eles tinham traído a revolução e com aqueles que sofriam com a destruição que eles agora atribuíam ao seu idealismo juvenil⁶.

E, então, eu retornei a Moçambique com meu gravador no verão de 1997, convencida de que eu somente necessitava gravar o que eu tinha ouvido e vivenciado. Não era tão simples. Os narradores moçambicanos foram tão generosos como aqueles que eu tinha entrevistado antes. Mas, quando a entrevista se voltava para o período de mudança de pós-independência, quase que unanimemente as suas lembranças se reduziam a: “E depois aconteceu aquela porcaria” ou “E depois aconteceu aquela confusão”.

Ainda não muito preocupada, eu calculei que tinha as minhas primeiras entrevistas que eu podia re-examinar. Então eu reli minhas transcrições. Para meu espanto, eu encontrei poucos traços de sentimentos de luto. De fato, as transcrições de minhas primeiras entrevistas foram parecidas com as últimas narrativas que eu tinha coletado: mesmo em 1991, muitos dos informantes tinham limitado seus comentários relacionados com a sua experiência pós-independência a “e depois aconteceu toda aquela confusão”. Como em 1997, com alguma insistência minha, eles elaboraram, mas não com a mesma efusão com a qual eles geralmente recordam outros pontos das suas vidas antes e depois da independência.

Será que eu tinha imaginado as expressões de luto? Fui rever minhas notas, ouvir as fitas, reler meu diário, e me familiarizar mais com a pesquisa sobre o luto. O que eu descobri era que minhas viagens através da história oral ainda tinham que examinar uma área muito vasta de caráter multi-dimensional.

Narrando a despeito de si mesmo: entre texto, subtexto e contexto

Primeiro, eu tinha que verificar se esses sentimentos de dor e luto sobre Moçambique eram simplesmente meus e que eu estava projetando nos outros. Eu não podia ignorar isto. Lendo meu diário pela primeira vez em oito anos (e como é provavelmente evidente para meus leitores nos meus excertos acima), eu fiquei admirada de quanto da minha própria dor tinha se emaranhado nas minhas observações. Se eu focalizara tanto nos signos de dor e luto, seria porque a independência de Moçambique representava alguma coisa pela qual eu estava sofrendo? Contudo, eu podia confirmar com colegas e amigos que algumas das conversas que tinham atraído minha atenção porque estavam marcadas por um sentido de perda (e que eu comecei a pensar que tinha imaginado) realmente tinham acontecido. Sim, eles me disseram, “nós estávamos de fato sofrendo; a morte do sonho socialista tem sido muito dolorosa”.

No entanto, isto não confirmava se esses sentimentos estavam presentes na história oral. Eu ponderei se o sofrimento aparecia em algum plano do subtexto. Algumas vezes, a história oral produz sentimentos “apesar deles mesmos” (Tonkin, 1992). Se fosse isso, como tinha ocorrido? Meu interesse pelo sentido de luto voltou a ser significativo porque é um sentimento que podemos tentar mascarar. Em muitas culturas, adultos escondem seu sofrimento ou podem encobrir com outras formas de expressões lingüísticas e paralingüísticas (Retzinger, 1991). Este é o caso em Moçambique, onde muitas comunidades consideram inapropriado expressar sofrimentos fora de círculos íntimos ou fora de contextos de ritos socialmente aceitos (Honwana, 1997).

Sofrimento e luto, em outras palavras, são memórias privadas e, como Gobodo-Madzikizela (1995) afirma, podemos nos recusar a tornar públicas nossas memórias privadas. Neste caso, em vez de comunicar nosso sofrimento abertamente, o sofrimento pode estar “profundamente entranhado no contexto momento-a-momento da interação social” (Retzinger, 1991, p.64). À medida que eu escutava as fitas e lia minhas anotações, percebia que eu poderia identificar sentimentos de sofrimento e luto, tecidos no curso da narrativa, em mudanças lingüísticas, paralingüísticas e comportamentais; e na dissonância múltipla criada entre frases e entonações, cadências e gestos específicos dos narradores com os quais eles estavam se expressando.

Essa dissonância entre gestos, entonações e frases foi produzida pelo que Retzinger (1991) se refere como estratégias da “ocultação verbal”: são padrões de comunicação nos quais tentamos diminuir o sentido atual de vulnerabilidade. Alguns dos “comportamentos de ocultação verbal” estavam presentes nas histórias orais e incluem:

Mitigação: uma palavra ou frase que tenta minimizar a importância ou a dor de uma experiência;

Abstração: quando o narrador começa a falar sobre um evento de uma maneira enviesada, usando linguagem passiva para deslocar o agente ou referindo-se a “eles” mais do que se referindo a alguém diretamente;

Negação – do sentimento ou da experiência. (Isso é normalmente acompanhado por explicações prolongadas de seus sentimentos);

Defensiva: ou irritação, usualmente resultando sentimentos de vulnerabilidade ao ser “desmascarado” pelo entrevistador (Isso pode ser acompanhado de pequenas frases, em rápida sucessão);

Distração: o narrador muda a discussão a partir de uma questão ou experiência que evoca emoção;

Fugas verbais: assinaladas por mudanças nos padrões de expressão verbal incluindo respostas curtas e longas pausas [Retzinger (1991)

argumenta que as pausas de mais de um segundo podem ser significativas]. Experiências dolorosas também podem estar escondidas por trás de generosas pistas paralingüísticas inconscientes (Retzinger, 1991). O mais comum nas histórias orais moçambicanas era baixar o volume [da voz].

Ocultação verbal pode ser também acompanhada por sinais não-verbais (Retzinger, 1991). Foi somente nesse momento que me dei conta da importância do conselho de meu professor para tomar nota de todas as minhas impressões sobre todos meus narradores. Na verdade, eu tinha tomado notas, mas nunca as tinha relido. À medida que eu voltei às notas que eu tinha feito nas entrevistas de 1991 e 1992, descobri que elas estavam cheias de sinais. Eu tinha freqüentemente anotado que a postura dos narradores mudava em momentos-chave, durante o evento da história oral. Essas mudanças na “linha mestra” de comportamento* na comunicação dos narradores ocorreram quando eles lembraram sua recepção e tratamento no período pós-revolucionário, ou quando respondiam questões relacionadas com suas impressões daquele período em geral.

Eu ilustro este comportamento de ocultação na versão reconstruída de uma troca entre eu (“A”) e um narrador (“N”), ao lado de um excerto reconstruído de minhas notas relacionadas com a troca. Não usei transcrições ou notas verdadeiras porque quando os narradores dão o seu consentimento por escrito, eles o fazem baseando-se em memórias que eles tornaram públicas; eu não acreditava que eu tivesse consentimento para tentar revelar seu significado privado. Transcrições escritas, no entanto, revelam apenas parcialmente minha interpretação. Alguns dos padrões de ocultação verbal refletem mudanças tanto na entonação quanto em gestos não-verbais. As anotações, até certo ponto, revelam as mudanças na linguagem corporal. Contudo, uma vez que gestos e sinais lingüísticos e paralingüísticos são transmitidos como uma unidade, as anotações constituem pobres substitutas ao “texto” das entrevistas deixado por gravação em vídeo, o que farei, por consequência, em todos os meus futuros trabalhos de história oral:

* Trata-se de uma mudança no comportamento “normal” do narrador. Por exemplo, durante a entrevista, mostrar-se normalmente confiante e expansivo e, de repente, tornar-se distante (Nota da autora).

(Sem nenhuma pressão minha, o narrador gasta os 15 minutos prévios descrevendo o papel importante que os professores “indígenas” exerceram preparando pessoas para a independência). A: O que você fez depois da independência? N: Depois da independência, bem, eu continuei lecionando por um período e depois eu desisti. A: Você poderia me contar sobre suas experiências de ensino depois da independência?	Fuga verbal (passagem inteira abaixo)
N: Humpf... O que contar? Eu continuei a exercer meu trabalho, é tudo. Então eu me fartei. Eu não quis mais lecionar.	Irritação Negação
A: Você se cansou de lecionar?	
N: Humph. Eles se cansaram de mim. Nós éramos [volume mais baixo] colaboradores coloniais. Nós tínhamos feito parte do sistema, então, agora, tudo que nós fazíamos era suspeito.	Irritação Abstração
Eh... Eu mesmo fiquei cansado de vê-los queimando tudo, [volume mais baixo] todos aqueles livros bonitos.	Mitigação
A: Quem estava queimando livros? Por quê?	
N: Quem estava queimando livros, eram os soldados, eram eles. Livros, equipamentos científicos. Se fosse português, tinha que ir.	Irritação
A: Como era morar em Moçambique depois da independência?	
N: Bem... você pode ver como virou o país, não é? Aaaahh, foi esse lixo que aconteceu.	Irritação Abstração
A: O que você quer dizer?	
N: Ohh... Apenas... nada. Acabou...	

Meu diário de campo, em contrapartida, teria relatado algo como o seguinte:

O Senhor Cruz falou por muito tempo dos últimos anos da luta pela independência. Ele parecia especialmente orgulhoso do papel que ele sentia que os professores “indígenas” exerciam e discutia isso, longa e animadamente. Seu ânimo mudou consideravelmente assim que nós chegamos ao período pós-independência. Ele não oferecia muita informação voluntariamente e sua linguagem corporal mudou. Ele tinha sido bem formal e polido até esse ponto. Agora, ele parecia irritado quando eu lhe perguntei sobre suas experiências de ensino pós-independência. O Senhor Cruz era um homem alto e elegante,

que até aquele ponto se sentava em postura perfeita e tinha grande comando do espaço ao seu redor. À medida que nós discutíamos sua experiência de ensino depois da independência, ele parecia desaparecer na cadeira. Ele respondia, mas não me olhava; em vez disso, ele começava a fixar o olhar no espaço ou a olhar para suas mãos que ele começava a esfregar. Eu tentei, por alguns minutos, levá-lo a elaborar sua experiência desde a Independência, mas sem muito sucesso. Seu rosto parecia aflito e ele apertou os lábios quando disse que o governo via os professores “indígenas” como colaboradores coloniais. Ele gesticulava enquanto falava, como para indicar que isso não tinha grande importância, mas ele também baixou a cabeça e ficou muito quieto por alguns segundos. Em certo ponto, o Senhor Cruz falou das escolas missionárias que as tropas da FRELIMO destruíram depois da Independência. À medida que ele falava dos livros que eles tinham queimado, o Senhor Cruz acariciava seu velho livro escolar, que estava em seu colo e que ele me ofereceu mais tarde.

A minha atenção à ocultação verbal ajudou-me a reconciliar minha recordação de expressões de luto e sua aparente ausência nas transcrições como tais. Contudo, embora eu achasse essa reconciliação uma epifania bastante importante para mim, ainda não conseguia explicar porque e para que as pessoas escolhem narrar alguns fatos selecionados e não narrar outros, e as formas que elas escolhem para fazê-lo. Por que até mesmo narradores, cujas narrativas “flutuam” em certos pontos, relutam noutros pontos em compartilhar suas memórias pós-revolucionárias? Por que eu podia captar outros períodos da experiência educacional e não esse?

Goste de mim, goste das minhas memórias: rememoração para esquecer e reconstruir o passado.

O que aconteceu depois da independência? Isto é muito recente. Eu não me lembro.

(Sr. Nhamuhuco, pessoa entrevistada, agosto, 23, 1997).

Nossa memória permite-nos tanto lembrar quanto esquecer. A qualquer momento, nós podemos lembrar, esquecer, e reinventar certos aspectos de nosso passado pessoal e coletivo porque “cada uma das memórias individuais e... coletivas tenta validar a visão do passado que se tornou importante... no presente. Esquecer ou modificar memórias... faz o

presente significativo e também alinha o presente com um passado que logicamente aponta para um futuro que o indivíduo ou o grupo considera aceitável” (Teski & Climo, 1995, p. 3). Isto é especialmente o caso em tempos de transição, pois “toda mudança profunda na consciência, por sua própria natureza, traz consigo determinadas amnésias” (Anderson, 1991, p. 204).

Isso tem implicações epistemológicas que ofuscam os limites entre a interpretação do eu (nosso senso do eu e se nós existimos independente do coletivo) e nossa interpretação de nossas experiências. Nossa posição no mundo não somente afeta nossa interpretação do mundo (cf. Collins, 1990; Harding, 1991; Hartsock, 1998; Hooks, 1989), como também nosso senso do eu serve de intermediário para nosso modo de contar e rememorar o mundo – e nosso lugar dentro dele – para os outros.

Eu ponderei se o período de tempo durante o qual coletei as histórias orais poderia ter influenciado o que os narradores lembravam (e esqueciam) e como eles se lembravam (e se esqueciam). Por exemplo, eu perguntei ao Sr. Cordeiro (1991)⁷ se ele poderia me explicar quem era o “Homem Novo”. O “Homem Novo” era um termo comumente usado no período pós-independência para se referir à consciência moçambicana. O objetivo da “Escola Nova” pós-revolucionária era ajudar a criar esse “Homem Novo” (Vieira, 1978). Porque era tão central para a agenda social socialista, à medida que o país se afastou do socialismo, esse termo se tornou um símbolo de escárnio. O Sr. Cordeiro era uma figura importante nos esforços educacionais da FRELIMO durante a luta pela independência e no período logo após a independência. Quando o entrevistei, ele ainda estava em uma vida política ativa. Ele falou livremente, mas pesou suas palavras cuidadosamente na sua resposta para essa questão. Ele deu um riso conspiratório e pausou uns quatro segundos antes de responder. Seu sorriso aberto, assim como seu riso sugeriam que ele sabia que eu sabia que minha questão não era tão inocente (Diário de campo, 18 de julho de 1991). Era improvável que eu pudesse ter estado em Moçambique, por quase um ano, naqueles dias de 1990, e não soubesse o que “Homem Novo” significava, e nós dois sabíamos que o outro sabia disso. O subtexto era o que eu estava lhe pedindo para comentar na crítica recente à agenda educacional socialista da FRELIMO. E assim, ele não deu uma definição, mas uma explicação que pressupunha que eu já soubesse o que “o Homem Novo” simbolizava e que ele se tornara objeto de crítica.

Bem... (3 segundos) outros podem ver isso diferentemente, mas esta é minha interpretação pessoal do significado do Homem Novo. Eu penso que era... (4 segundos) uma verdadeira tentativa de chamar a atenção para a dignidade do ser humano, para reconstruí-lo depois de tantas décadas de opressão. É isso que significa para mim. Outros podem não concordar comigo.

A resposta do Sr. Cordeiro ilustra como o modo que rememoramos se torna uma apresentação do eu e/ou de grupos com os quais nos identificamos. Mas, se o recontar e as lembranças do passado servem, de alguma maneira, às necessidades no presente, também significa que alguns daqueles alinhamentos e dissociações que emergem durante os eventos de história oral podem ser retroativos. Foi assim que o Sr. Cordeiro viu a ideologia do “Homem Novo” nos seus dias de apogeu? Foi assim que o Sr. Cordeiro viu o “Homem Novo” na privacidade de sua própria cabeça enquanto eu o estava gravando? Ou era como ele queria posteriormente que se lembrasse o Homem Novo?

Esse fenômeno “goste-de-mim-goste-das-minhas-memórias” me fez questionar o conflito de identidade e memória em relação a mim mesma. Quanto mais tempo eu ficava em Moçambique, menos as memórias e as expressões de luto dos meus narradores eram distintas das minhas próprias. Então, afinal, estava procurando as memórias de quem? E as narrativas de quem?

Rememoração vicária e a entrevistadora vulnerável: quando o pessoal se torna epistemológico

Eu estava atônita por me encontrar fazendo aquelas perguntas – novamente. Não era eu boa conhecedora da literatura histórica, que explora os limites entre o pessoal e o coletivo, a história e a memória (Crane, 1996; Knapp, 1989; Nora, 1989; Teski & Climo, 1995)? Não tinha eu acompanhado os debates na pesquisa pós-estruturalista e feminista, relacionados com a política de identidade (Collins, 1990; Hooks, 1989), teorias da prática (Bourdieu, 1977) e epistemologia (Behar & Gordon, 1995; Harding, 1991; Lather, 1991)? Não tinha eu sido suficientemente provocada e sensibilizada por suas questões referentes à relação entre a biografia do pesquisador e o seu projeto intelectual?

Inicialmente, esse saber me fez sentir-me segura de que eu tinha uma boa compreensão de onde as biografias terminavam e as histórias começavam e, na verdade, a quem pertenciam as biografias e as histórias a respeito das quais eu estava falando: eu tinha coletado as vozes deles (narradores), suas biografias e memórias como uma forma de construir uma história da experiência educacional de Moçambique. Eu estava bem ciente

de que minhas experiências influenciaram a maneira pela qual os eventos de história oral se desdobraram e estava ciente da minha interpretação. Mas, depois de toda essa reflexão, eu ainda tinha um entendimento nebuloso do modo pelo qual minha rememoração influenciara a minha subjetividade.

Eu estava ignorando que os eventos de história oral tinham se cruzado com outra narrativa corrente: a minha própria narrativa. Essa narrativa também continha memórias das experiências sobre as quais eu estava coletando histórias orais. Essas memórias não somente vieram da participação nos eventos de história oral, mas de minhas próprias experiências de vida em Moçambique, experiências que tinha compartilhado, entre uísques e cervejas e comidas típicas, com muitos amigos queridos.

Esses narradores e amigos eram pessoas por quem eu me interessava, e no processo de construir pontes interpessoais, suas memórias tinham se transformado indiretamente nas minhas. “Memórias vicárias... acontecem quando as memórias de outros se tornam uma parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias mas não tinham experienciado os eventos aos quais as memórias se referem...” (Teski & Climo, 1995, p. 9). Teski & Climo argumentam que memória vicária é frequentemente explorada pelo estado; a comemoração dessas memórias herdadas se tornam uma experiência compartilhada virtualmente (com aqueles que as “viveram”) e uma experiência compartilhada proximamente (com aqueles que se lembram delas indiretamente). De modo geral, compartilhar memórias vicariamente pode se tornar parte do trabalho de diversos grupos de solidariedade para transmitir um senso de comunidade. Observação e redes de trabalho participante de longo prazo podem fazer pesquisadores, e certamente fizeram a mim, vulneráveis à memória vicária.

Eu comecei a repetir as dúvidas de Yow (1997): “Será que gostei demais dos meus narradores? Fui eu tão atraída pela força de suas narrativas, que eu estava perdendo a capacidade de distinguir suas vozes da minha própria? Na intimidade criada, enquanto amigos e narradores estavam lembrando e contando, eu me tornei um “observador vulnerável” (Behar, 1996). Isso me fez sensível aos seus sentimentos, mas também tornou difícil para mim, sem um exame acurado, distanciar minhas experiências pessoais daquelas dos narradores. Eu percebi que meu trabalho de identidade através dos eventos de história oral não é diferente dos meus narradores: quanto mais eu participava da evocação das lembranças e do recontar, mais eu também estava tentando comunicar alguns aspectos de mim mesma. E, assim, se as histórias orais não pareciam “captar” as experiências que eu pensava que elas podiam, era, em parte, porque eu estava esperando que os outros narrassem algo que eu estava vivenciando.

Isso levanta questões éticas que dizem respeito à representação. Quando nós nos dispomos a examinar questões de justiça social, quanto de nossos pontos de vista como pesquisadores é influenciado pelo significado pessoal que nós externalizamos naquelas idéias e esforços? O que sentimos que nossa participação em tais projetos diz de nós mesmos? Nosso trabalho acadêmico pode estar inextricavelmente ligado ao nosso jeito de ser mas, quando o saber é confundido com psicoterapia, torna-se algo instrumental. Em histórias orais, o narrador se torna quase alheio à estória, já não faz parte dela, sendo objetivado numa estória que é, primeiramente, uma expressão do trabalho de identidade do entrevistador.

Mas, agora que eu estava começando a compreender minha “situação” no evento de história oral, um ponto ainda me preocupava. Se eu estava ofuscando os limites entre minha experiência e aquela de meus narradores, sugeria que, pelo menos, eu estava envolvida com uma “fatia” da experiência moçambicana com mudança social e senso de perda que “realmente” aconteceu. Então, por que as histórias orais não captam essa nuança? Por que eles não estavam me contando essas estórias?

Como nós rememoramos é também o que nós rememoramos: a intimidade do contexto e o contexto da intimidade

Minha resposta para essa questão veio no meio de um jantar festivo, em Maputo, no verão de 1997. Eu conhecia poucas pessoas lá e ninguém conhecia meu interesse específico por histórias orais. Eu entrei na cozinha, onde as pessoas estavam reunidas e as encontrei trocando “estórias de guerra” pós-independência. Em pouco tempo nós estávamos rindo às gargalhadas, à medida que as pessoas ao redor de uma mesa de jantar passavam o “caril” e contavam suas memórias favoritas dos dias “maus mas bons” que foram marcados pela guerra, seca, fome... e camaradagem:

“Vocês se lembram de todo o “carapau”* e couve que nós comemos? Eu devia saber cerca de 100 maneiras diferentes de cozinhá-los”;

“E as filas! Nós tínhamos que estar na fila às 4 da manhã sem ao menos saber para que era, porque havia filas para tudo. Uma vez, eu esperei três horas e tudo que eu consegui foi um feio soutien”;

Você se lembra da Sra. X? Aquela mulher sempre tinha que ser a primeira da fila. Minha irmã me acordava super cedo de tal forma que nós pegávamos o seu lugar na fila.”

Entre as risadas e as estórias contadas, houve momentos mais sombrios, quando alguma coisa fez todo mundo se lembrar de que aqueles

* “Carapau” – um tipo de peixe, cavalinha. Neste caso específico de Moçambique, “carapau” tornou-se quase um símbolo nacional do período pós-independência e do sofrimento daquele povo (Nota da autora).

dias terminaram – e com eles, muitas das coisas que eram desejadas no presente. Relembrar o passado tornou-se um modo de “esquecer” um pouco do presente sem o qual eles podiam viver: hiper-individualismo, desigualdade, prostituição infantil, corrupção, cinismo e desespero. No contexto histórico do presente, e entre amigos, era melhor relembrar um tempo em que a esperança nascia eterna, o futuro era tão brilhante, e havia um senso de unidade e visão. Os gracejos da adversidade marcavam experiências que as pessoas compartilhavam: todos comeram “carapau” e couve, todos esperaram nas filas. Ocorreu-me que todos os contextos que tinham gerado esse tipo de lembranças e eventos lembrados – o tipo que eu estava procurando – tinham acontecido em ocasiões através das quais as pessoas pudessem fortalecer as ligações entre elas. No lembrar e no contar, os moçambicanos podiam recriar o espírito de comunidade e de camaradagem que lhes fazia falta. O começo do meu diário, citado anteriormente, registrou isto sem querer: “Mais outra noite de amizade e de miséria coletiva”.

As histórias orais não podiam, realmente, reproduzir o ritmo dessa estória coletiva. Enquanto elas captavam parte do mesmo senso de perda, elas não podiam captar essa estória porque esse modo particular de rememoração requeria um contexto particular de rememoração. A narrativa “amizade-na-miséria” requeria um grupo no qual as pessoas pudessem lançar suas narrativas dentro de um quadro de memórias; tendo uma estória assinalado seu pertencimento ao grupo. Eu não podia fazer isso na entrevista de história oral. Não era somente uma questão de método. Naquele momento, era eu que não fazia parte da estória. A “voz” narrada nessas estórias era uma voz coletiva; era uma experiência “do nós”, e, talvez, por essa razão, requeria um contexto “do nós” para as pessoas narrarem.

Histórias Oraís como forma de lembrar e contar

O que essa odisséia me ensinou sobre a maneira pela qual as histórias orais dão voz a sua(s) narrativa(s) e narram sua(s) voz(es)? A voz da narrativa da história oral não somente emerge da relação entre história e biografia, o pessoal e o coletivo do narrador, mas também dentro e entre narrador e historiador. Além disso, a dinâmica historiador-narrador é mediada no trabalho de história oral pela construção social da memória. Embora como outras narrativas pessoais, supõe-se que as histórias orais “dêem voz” aos narradores cujas experiências freqüentemente representam aqueles de grupos marginalizados; tanto historiadores como narradores contribuem com um evento de história oral com estórias para lembrar e contar. Historiadores orais escolhem as vozes que eles desejam narrar

escolhendo alguns narradores e não outros e eles, freqüentemente, escolhem as estórias que eles desejam que os narradores lhes dêem voz, procurando algumas memórias e outras não. Em vez de serem participantes neutros e objetivos nos eventos de história oral, essas escolhas se tornam modos pelos quais historiadores orais vicariamente rememoram e contam.

Esse processo dinâmico de rememorar e recontar está profundamente entrelaçado na oralidade das histórias orais. Em vez de alargar a compreensão das histórias orais, nosso crescente reconhecimento da voz e da narrativa parece ter restringido nossa visão a respeito delas. A pesquisa e o acesso a programas de reconhecimento da voz facilitaram a transformação das histórias orais para a forma escrita mas, no processo, seu significado reduziu-se aos seus elementos transcritíveis. No entanto, isso reduz os sentidos (e alcance de experiências) com os quais nós entendemos como histórias orais contam e relembram. A maior parte disso permanece na porção “não falada” das histórias orais – nos gestos e pausas, naquilo que o historiador e o narrador sabem que está sendo dito e o quanto que o narrador e o historiador sabem que o outro sabe que o outro sabe...

Ao mesmo tempo, as estórias que eu pude e que eu não pude coletar ensinaram-me que os modos pelos quais nós narramos nossa voz são inextrincavelmente relacionados às nossas percepções de como nossas estórias narram aspectos importantes de nossa identidade. Nossas noções de “quem nós somos”, e como expressamos isso nas estórias que contamos e relembramos são influenciadas pelas construções locais da concepção de pessoa. Mas a concepção de pessoa que nós atribuímos à “voz” pode nem sempre contar a estória – como nossos preconceitos ocidentais sugerem – de um agente autônomo, ‘vôo-livre’. Às vezes, a pessoa do “eu” somente existe em relação ao coletivo “nós” (Schweder & Bourne, 1984). Os modos de rememoração com que eu me deparei em Moçambique sugerem que o ponto no qual o pessoal encontra o coletivo na “voz” não é fixado de uma cultura para outra e, talvez, nem mesmo de uma experiência para outra.

Se o que nós lembramos e contamos, e os modos pelos quais fazemos isso, são expressões de construções locais de pessoa e de voz, então algumas memórias compartilhadas por comunidades específicas podem requerer uma experiência de compartilhamento-grupal para lembrar e contar. E talvez algumas memórias sejam mais significativas quando elas são compartilhadas com alguns públicos e não com outros, ou melhor narradas sem a presença de um entrevistador. E se eu tivesse dado aos narradores um gravador e pedido a eles para gravar eles mesmos, como contariam suas experiências educacionais para seus filhos e netos? E se eu tivesse pedido aos moçambicanos para convidarem qualquer pessoa que eles quisessem que participasse de seus eventos de história oral? Eu não

creio que isso distorceria a exatidão dos “fatos” que os narradores lembrariam. Mas minha odisséia sugere, justamente, que estórias são melhor recontadas em certos contextos do que em outros.

E, portanto, antes de nós decidirmos se deveríamos pesquisar memórias com questionários, ou com redes de borboleta, precisamos primeiro compreender o que determinadas memórias significam para as pessoas e os grupos que as têm em determinados momentos. Assim como não deveríamos usar análise de regressão para compreender o fenomenológico, nós precisamos questionar se a história oral, como ela é convencionalmente concebida, é o melhor contexto de narração para captar aquelas memórias. Ao contrário, nós precisamos ser mais críticos em relação ao significado que há por trás de memórias particulares que nós coletamos durante um trabalho de história oral. Eu volto a minhas “perguntas de abertura”. Eu pensei que a mais importante descoberta a respeito delas eram as próprias perguntas. Agora, eu acho que eu não cheguei ao ponto principal de tal descoberta. Por que, justamente, o narrador associa alguma questão particular com uma série de memórias aparentemente desconexas? Quando nós compreendemos como essas memórias estão conectadas para o narrador, estamos mais perto de entender seu significado mais profundo.

Com relação a meu próprio fluxo narrativo, essa odisséia me ajudou não apenas a apreciar, mas também a ser ainda mais crítica dos elementos autobiográficos do meu trabalho. Eu tinha me esquecido do conselho de C. Whight Mills para “confiar, mas também ser cética da sua própria experiência... Experiência é tão importante como a fonte de um trabalho intelectual original” (Mills, 1959, p. 197). Mills nos faz lembrar que a arte do trabalho intelectual interessante e significativo está na nossa criação de vidas interessantes e significativas. Enfocar as questões centrais da experiência humana depende, sobretudo, do nosso grau de engajamento com a “matéria” de nossas abstrações, pois isso é o que nos dá interesse nas questões que nós colocamos e nas soluções que nós procuramos. É principalmente nesse sentido que o recordar e o recontar dos eventos de história oral tornam-se ocasiões nas quais a identidade tanto do narrador como do historiador é exercitada (Gluck & Patai, 1991; Yow, 1997).

Notas

¹ O sistema educacional mantinha em paralelo um sistema dual legal o qual separava “nativos” de portugueses. A assimilação era um processo através do qual os negros moçambicanos podiam se tornar aceitos pelo status português. Eles tinham que ter o grau de quarta série e se submeter a um exame no qual eles podiam provar que eles andavam, falavam, se vestiam, comiam e dormiam (em camas) como os portugueses.

² Eu realizei um trabalho paralelo em Portugal, embora eu vá restringir minha discussão aqui ao meu trabalho em Moçambique.

³ Cardoso, M. (pseud.) (1991). Entrevista pessoal. 31 de maio. [Masculino, n. 1934; Nascido em Moçambique Central; atendia o ensino missionário primário e as escolas de habilitação para professores indígenas e continuou a lecionar nas escolas missionárias até o início dos anos sessenta].

⁴ Se “permitia” parece presunçoso, eu lembraria ao leitor o papel dos historiadores orais nas narrativas oralizadas. Eu digo “permitia” porque eu encontrei transcrições de histórias orais em que os historiadores interrompiam o narrador se ele vagava para muito longe do tópico do historiador.

⁵ Nhamahuco, M (1997). Entrevista pessoal. 24 de agosto [Nascido cerca de 1919 em Zavala, Inhambane, Moçambique; foi educado nas escolas missionárias. Atendia as escolas de habilitação para professores nativos e lecionou até a aposentadoria em 1972].

⁶ Essas observações se introduziram em minhas notas de campo, mas foram resumidas nas notas do meu diário de 2 de julho de 1991, pouco antes de eu sair de Maputo. Embora tais percepções não sejam nunca generalizáveis, eu aviso o leitor que isso era assim mesmo, nessa “fatia” particular de história de Moçambique. Por causa da guerra, o movimento era restrito às principais capitais, e viagem por rodovia era feita somente com risco de perigo pessoal. Maputo era assim, uma cidade “fechada” com um número de estrangeiros bastante pequeno, e, como estrangeira, eu tinha acesso à esfera da “sociedade” de Maputo (artistas, políticos, diplomatas) que não era usualmente associada a estudantes graduados. As fronteiras fechadas da cidade podem ter contribuído para aquele jeito de “louca-agitação” e para a dispersão rápida dos boatos.

⁷ Cordeiro, M (1991) (pseud. Masculino, n. 1942). Entrevista pessoal. 18 de julho. Embora as histórias orais sejam uma tentativa de proporcionar um fórum para múltiplas vozes, eu fui obrigada na época a recorrer a “Human subject review board” para preservar a confidencialidade das pessoas que eu entrevistei. Embora o Sr. Cordeiro fosse um funcionário público, eu não usei seu nome real, desde que sua entrevista não tinha sido feita na sua repartição pública. (NB - “Human subject review board” é uma comissão que tem que aprovar todos os estudos com “sujeitos humanos” para acertar que os participantes não vão ser explorados durante a investigação. Começou em estudos de medicina, mas agora existe para todas as disciplinas. É requerido que o participante assine um documento em que declara que lhe foi explicado o objetivo da pesquisa e que participa livremente. Em muitos casos, o pesquisador tem que garantir que o participante fique anônimo. As regras têm mudando no caso de história oral).

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined communities*. London: Verso.
- BHABHA, Homi K. (Ed.). (1990). *Nation and narration*. London and New York: Routledge.
- BEHAR, Ruth, & GORDON, Deborah A. (Eds.). (1995). *Women writing culture*. Berkeley: University of California Press.
- BEHAR, Ruth (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press.
- BLAKE, Brett Elizabeth (1997). *She say, he say: Urban girls write their lives*. Albany: SUNY Press.
- BOURDIEU, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CALHOUN, Craig (Ed.). (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.
- COLLINS, P. Hill (1990). *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- COMAROFF, John, & COMAROFF, Jean (1992). *Ethnography and the historical imagination*. Boulder: Westview Press.
- CRANE, Susan A. (1996). (Not) writing history: Rethinking the intersections of personal history and collective memory with Hans von Aufess. *History and Memory*, 8, 1 (Spring/Summer), 5-29.
- CROSS, Michael (1987). The political economy of colonial education: Mozambique 1930 - 1975. *Comparative Education Review*. (November), 550-569.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990). *Flow*. New York: Harper Perennial.
- DAVIDSON, Anne Locke (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender and academic achievement*. Albany: SUNY Press.
- DIRKS, Nicholas B., ELEY, George, & ORTNER, Sherry B. (1994). *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- ERRANTE, Antoinette (1994). *The School, the Textbook and National Development: Colonial and Post-Revolutionary Primary Schooling in Portugal and Mozambique, 1926-1992*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- ERRANTE, Antoinette (1995). Growing Up Assimilating: Oral Histories of Colonial Missionary Schooling in Mozambique. *Paedagogica Historica*, Supplemental Series, Vol. 1: Education and the Colonial Experience, 213-231.
- FARRELL, Edwin (1994). *Self and school success: Voices and lore from inner-city students*. Albany: SUNY Press.
- FENTRESS, James, & WICKHAM, Chris (1992). *Social Memory*. Oxford: Blackwell.
- FOX, Richard G., & STARN, Orin (Eds.). (1997). *Between resistance and revolution: Cultural politics and social protest*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.
- FRELIMO. 1972. "Combater, produzir, estudar." *A voz da revolução* 9 (April/May): 496-508.
- FRELIMO. 1973. "Seminário pedagógico nacional". *A voz da revolução* 16 (March):1.
- FRIEDMAN, Jonathan. 1992. "The past in the future: History and the politics of identity." *American Anthropologist* 94: 837-859.

- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- GLUCK, Sherna Berger and Daphne Patai, eds. 1991. *Women's words: The feminist practice of oral history*. New York: Routledge.
- GOBODO-MADZIKIZELA, Pumla. 1995. "Remembering and the politics of identity." *Psych-analytic Psychotherapy in South Africa* (Summer): 57-62.
- GOFFMAN, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- HARDING, Sandra (1991). *Whose science? whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- HARTSOCK, Nancy C. M. (1998). *The feminist standpoint revisited and other essays*. Boulder, CO.: Westview Press.
- HONWANA, Alcinda Manuel (1997). Healing for peace: Traditional healers and post-war reconstruction in Southern Mozambique. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 3, 3 (293-305).
- HOOBS, Bell (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA.: South End Press.
- HUNT, Scott A., & BENFORD, Robert D. (1994). Identity talk in the peace and justice movement. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 4 (January), 488-517.
- IRWIN-ZARECKA, Iwona (1996). *Frames of remembrance: The dynamics of collective memory*. New Brunswick, N. J.: Transaction.
- ISAACMAN, A, & ISAACMAN, B (1983). *Mozambique: From colonialism to revolution, 1900-1982*. Boulder: Westview.
- KAUFMAN, G. (1974). The Meaning of Shame: Toward a Self-Affirming Identity. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 568-574.
- KIMMEL, Michael S. 1990. *Revolution: A sociological interpretation*. Philadelphia: Temple University Press.
- KNAPP, Steven (1989). Collective memory and the actual past. *Representations*, 26, (Spring), 123-149.
- LATHER, Patti (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- MACHEL, Samora. 1977. *O partido e as classes trabalhadoras Moçambicanas na edificação da democracia popular. Documentos do 3º Congresso da FRELIMO*. Maputo: Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO.
- MARRIS, Peter (1974). *Loss and Change*. London: Routledge and Kegan Paul.

- MILLS, C. Wright (1959). On intellectual craftsmanship. In *The Sociological Imagination* (pp. 195-226). New York: Oxford University Press.
- MOHANTY, Chandra Tapade (1994). On Race and voice: Challenges for liberal education in the 1990s. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (pp. 145-166). New York: Routledge.
- MOZAMBIQUE (1979). *Primeiro seminário nacional sobre a língua portuguesa*. Maputo: Ministry of Education & Culture.
- MSABAHA, Ibrahim (1995). Negotiating an End to Mozambique's Murderous Rebellion. In I. W. Zartmann (Ed.), *Elusive Peace: Negotiating an End to Civil Wars* (pp. 204-230). Washington: Brookings Institute.
- NORA, Pierre (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, **26**, (Spring), 7-25.
- ORTNER, Sherry B. (1997). Thick resistance: Death and the cultural construction of agency in Himalayan mountaineering. *Representations*, **59**, (Summer), 135-162.
- ORTNER, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History [Great Britain]*, **26**(1), 126-166.
- PENVENNE, Jeanne Marie. (1995). *African workers and colonial racism: Mozambican strategies and struggles in Lourenço Marques, 1877-1962*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- POLAKOW, V. (1993). *Lives on the Edge: Single Mother and their Children in the Other America*. Chicago: University of Chicago Press.
- PORTELLI, A. (1981). "The Time of my Life": Functions of Time in Oral History. *International Journal of Oral History*, **2**(3), 162-180.
- RETZINGER, M. S. (1991). *Violent Emotions: Shame and Rage in Marital Quarrels*. Newbury Park, CA.: Sage.
- SCOTT, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance*. Yale: Yale University Press.
- SEWELL Jr., W. H. (1997). Geertz, Cultural Systems, and History: From Synchrony to Transformation. *Representations*, **59**(Summer), 35-55.
- SHWEDER, R. A., & BOURNE, E. J. (1984). Does the Concept of the Person Vary Cross-Culturally? In R. A. Schweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion* (pp. 158-199). Cambridge University Press: Cambridge, MA.
- STEIN, H. F. (1987). *Developmental Time, Cultural Space: Studies in Psychogeography*. University of Oklahoma Press: Norman and London.

- TARROW, S. (1991). 'Aiming at a Moving Target': Social Science and the Recent Rebellions in Eastern Europe". *P.S.: Political Science and Politics*, 24(March), 12-20.
- TESKI, M. C., & CLIMO, J. J. (Eds.). (1995). *The Labyrinth of Memory: Ethnographic Journeys*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- TONKIN, E. (1992). *Narrating our Pasts: The Social Construction of Oral History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARROW, S. (1991). 'Aiming at a Moving Target': Social Science and the Recent Rebellions in Eastern Europe". *P.S.: Political Science and Politics*, 24(March), 12-20.
- VIEIRA, S. (1978). O homem novo é um processo. *Seara Nova*, 1594/1595, 23-32.
- VOLKAN, V. D. (1988). *The Need to Have Enemies and Allies: From Clinical Practice to International Relationship*. New York: James Aronson.
- WEIS, L., & FINE, M. (Eds.). (1993). *Beyond Silenced Voices: Class, Race and Gender in United States Schools*. Albany: SUNY Press.
- YOW, V. (1997). "Do I Like Them Too Much?": Effects of the Oral History Interview on the Interviewer and the Vice-Versa. *Oral History Review*, 24(Summer), 55-80.