

ÁFRICA: PASSADO, PRESENTE, PERSPECTIVAS

Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas



Newton Antonio Paciulli Bryan
Wilson do Nascimento Barbosa
Wilson Gomes de Almeida
Organizadores

África: passado, presente, perspectivas

Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas

Newton Antonio Paciulli Bryan
Wilson do Nascimento Barbosa
Wilson Gomes de Almeida
Organizadores

África: passado, presente, perspectivas

Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Pixabay

Copyright © by autor, 2020.

E2446 – BRYAN, N. A. P.; BARBOSA, W. do N.; ALMEIDA, W. G. de. (Orgs.). África: passado, presente, perspectivas. Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-86678-09-3

 10.29388/978-65-86678-09-3-0

Vários Autores

1. Educação 2. Cultura africana 3. Ensino de História I. Newton Antonio Paciulli Bryan, Wilson do Nascimento Barbosa, Wilson Gomes de Almeida II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFIM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtalli – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caglio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

I - Contribuição para o ensino da História e Cultura Africana	11
<i>Newton Antonio Paciulli Bryan - Wilson Gomes de Almeida</i>	
II - Desafios para a implementação da lei 10.639: apontamentos sobre possíveis impactos da reforma do ensino médio no ensino de história da África	27
<i>Adriano Bueno da Silva</i>	
III - Presença e influência da cultura árabe no norte da África	41
<i>Mansur Lutfi</i>	
IV - História da África: novas abordagens	67
<i>Marina Gusmão de Mendonça</i>	
V - Diálogos entre oratura, literatura e educação	89
<i>Débora Mazza - Nima I. Spigolon</i>	
VI - Metodologia da Negritude e das Culturas Negro-Africanas no Brasil	105
<i>Wilson do Nascimento Barbosa</i>	
VII - História Cultural e Etnicidade Negra	131
<i>Wilson do Nascimento Barbosa</i>	
VIII - Moçambique: olhares sobre a educação bilíngue e seus professores	147
<i>Samima Patel</i>	
IX - Literatura angolana contra a (des)ordem colonial	163
<i>Rita Chaves</i>	
X - Moçambique no mundo global	175
<i>José Luís Cabaço</i>	

XI - Prioridades e desafios do desenvolvimento futuro dos países africanos 189

Muryatan S. Barbosa

SOBRE OS AUTORES 201

Contribuição para o ensino da História e Cultura Africana*

Newton Antonio Paciulli Bryan

Wilson Gomes de Almeida

Uma coletânea multidisciplinar

A concepção e organização da presente publicação buscou refletir a abordagem multidisciplinar adotada na concepção do Curso Questões do Desenvolvimento da África Pós-colonial, realizado na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) no primeiro período letivo de 2017. Entretanto, sua forma de organização original, com docentes da casa e professores convidados através da modalidade de aulas abertas que ministraram palestra e debateram tema da sua área de especialização para oportunizar aos participantes uma reflexão acadêmica sobre aspectos gerais, foi ampliada contando com abordagens especializadas sobre a história, a cultura e as realidades africanas. Nessa perspectiva foram oferecidos conteúdos abrangendo amplo diapasão temático, com o que se pretendeu contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da disseminação crítica com abordagens relacionadas às dinâmicas afro-brasileiras e histórico-cultural africana visando a sua compreensão no contexto educacional brasileiro à luz de requerimentos da Lei 10.639/2003 no tocante à capacitação docente.

As raízes africanas do Brasil se evidenciam imediatamente por ter a maioria de sua população originária desse continente contíguo a suas fronteiras geográficas, abstraindo-se a faixa oceânica, decorrente do tráfico de escravos promovido pelos impérios coloniais durante séculos. Essas raízes marcam profundamente todas as expressões culturais que caracterizam o Brasil moderno: os saberes, as artes e as técnicas.

Entretanto, apesar dessas evidências, tem sido quase que ausente nos currículos escolares em todos os níveis o estudo aprofundado da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Várias foram as iniciativas que localmente e de forma pioneira procuraram suprir essa necessidade essencial de resgatar as raízes africanas da sociedade e cultura brasileira. Lamentavelmente elas comu-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.11-26

mente têm apresentado um caráter episódico decorrente principalmente da falta de apoio oficial. Felizmente, nas últimas décadas, após um intenso debate público, foi promulgada uma lei federal instituindo a obrigatoriedade do seu ensino na educação básica.

Como já referido, a presente coletânea tem como objetivo apresentar reflexões e dados sobre aspectos fundamentais desse tema à comunidade escolar brasileira. Na sua maioria, os textos que dela fazem parte foram apresentados e discutidos em um seminário promovido pela coordenação de licenciaturas da Faculdade de Educação da Unicamp. Outras contribuições foram agregadas posteriormente em resposta à nossa solicitação a pesquisadores que abordaram temas que não haviam sido abarcados nesse curso e que foram considerados importantes para sua complementação e aprofundamento.

Continente de grande dimensão, berço de civilizações milenares e dotado de imensa diversidade cultural e societal, a África coloca dilemas cruciais ao seu estudo. Procuramos, neste trabalho, abarcar o continente na sua totalidade, assim, introduzimos também o debate sobre a cultura do norte-africano, de matriz árabe, e da sua influência na constituição da identidade cultural africana. Entretanto, dada a amplitude do tema e considerando a disponibilidade de material acadêmico para consulta, optamos por estabelecer um recorte histórico para nossa abordagem pondo como marco inicial a emergência do movimento de libertação nacional dos povos africanos e, como figura exemplar desse processo originado nos anos 1950, o líder africano Patrice Lumumba.

Referência do curso Questões do Desenvolvimento da África Pós-colonial, Patrice Eméry Lumumba (nascido em Onalua/Congo Belga, 2 de julho de 1925), foi um líder político africano adepto do pacifismo. Filho de pais camponeses pobres foi educado nos valores comunais e tradições humanistas africanos. Teve sua iniciação na educação formal em escola missionária católica, e continuada em escola vocacional protestante mantida por metodistas suecos, onde realizou os estudos ginasiais. Concluídos os estudos básicos, com a idade de 18 anos, Lumumba transfere-se para a cidade de Kindue onde trabalha como operário na companhia Syndicat Minier Africain (Symaf).

Ingressou na militância política aos 23 anos de idade engajando-se nas lutas pela libertação do Congo do jugo belga enfrentando a repressão colonial e tendo sido por esse motivo preso inúmeras vezes. Autodidata, aprofundou seus conhecimentos gerais e sobre o modus operandi do sistema colonial através da prática sistemática da leitura e do exercício da escrita colaborando para jornais como o “Uhuru” e “Independence” de circulação no território congolês, sendo marca registrada do pensamento político e discursos a defesa da inde-

pendência nacional e da unidade africana – como os pronunciados na I Conferência Pan-Africana dos Povos (Accra/Gana, 1958) e no Seminário Internacional sobre Cultura (Ibadan/Nigéria, 1959).

Aliado à sua condição de sindicalista, funda em 1958 o Movimento Nacional Congolês (MNC), única agremiação do gênero constituída em bases não tribais e do qual se torna o principal líder. Nessa condição luta pela bandeira da construção da unidade nacional do Congo em torno de uma república federativa em oposição às lideranças secessionistas.

Nas eleições parlamentares de maio de 1960, que se seguiram à conferência belga congoleza realizada em Bruxelas em que foi acordada, entre os nacionalistas congolezes e a potência colonial, a independência do Congo, o MNC e partidos coligados conquistaram a maioria dos votos; segue-se a proclamação da independência do Congo a 20 de junho do mesmo ano e Patrice Lumumba é nomeado primeiro-ministro da ex-colônia e nova república.

Na solenidade da independência Lumumba pronuncia um discurso (não previsto no protocolo) na presença do rei Balduino, da Bélgica, e de outros dignitários estrangeiros, no qual denunciou sem meias palavras os crimes hediondos do colonialismo belga sobre o povo congolês e traçou as perspectivas do futuro Congo livre, atitude corajosa que significou (com as primeiras medidas nacionalistas que adotou como primeiro-ministro, como por exemplo a recusa em herdar a pesada dívida monetária contraída pela metrópole junto ao Banco Mundial para benefício de corporações belgas instaladas no Congo) o equivalente a assinatura do seu próprio atestado de óbito.

Em setembro de 1960 sob pressão belga e a ingerência direta dos Estados Unidos da América e outras potências neocoloniais como Inglaterra, França e Alemanha, Lumumba foi demitido pelo presidente Joseph Kasavubu, perseguido e preso por militares obedientes a Bruxelas sob o comando do coronel Joseph Mobutu. Barbaramente torturado e assassinado, Lumumba, com 35 anos de idade, teve seus restos mortais incinerados e destruídos com ácido com o objetivo de impedir ao povo congolês erigir um Memorial em sua honra, onde poderia buscar inspiração e energias para prosseguir a luta pela emancipação completa do Congo na senda anti neocolonial.

A carta que Lumumba enviou a sua mulher Pauline (publicada na revista *Jeune Afrique*), quando já previa que seria assassinado pelos militares congolezes subordinados ao poder colonial, é ao mesmo tempo uma despedida e um legado político ao povo africano:

“[...] Não estamos sós. A África, a Ásia e os povos livres e libertados de todos os cantos do mundo estarão sempre ao lado dos milhões de congoleses que não abandonarão a luta senão no dia em que não houver mais colonizadores e seus mercenários no nosso país. Aos meus filhos, a quem talvez não verei mais, quero dizer-lhes que o futuro do Congo é belo e que o país espera deles, como eu espero de cada congolês, que cumpram o objetivo sagrado da reconstrução da nossa independência e da nossa soberania, porque sem justiça não há dignidade e sem independência não há homens livres.

Nem as brutalidades, nem as sevícias, nem as torturas me obrigaram alguma vez a pedir clemência, porque prefiro morrer de cabeça erguida, com fé inquebrantável e confiança profunda no destino do meu país, do que viver na submissão e no desprezo pelos princípios sagrados. A História dirá um dia a sua palavra; não a história que é ensinada nas Nações Unidas, em Washington, Paris ou Bruxelas, mas a que será ensinada nos países libertados do colonialismo e dos seus fantoches. A África escreverá a sua própria história e ela será, no Norte e no Sul do Sahara, uma história de glória e dignidade.

Não chores por mim, minha companheira, eu sei que o meu país, que sofre tanto, saberá defender a sua independência e a sua liberdade.

Viva o Congo! Viva a África!”.

Múltiplos olhares sobre a educação, história e cultura

A presente coletânea compreende um largo espectro temático contemplando desde aspectos históricos gerais sobre os primórdios da formação histórico-social e cultural, passando por questões da modernidade e da contemporaneidade africana, para transbordar em reflexões prospectivas sobre a África e seus povos.

Em Desafios para a implementação da Lei 10.639: apontamentos sobre possíveis impactos da reforma do ensino médio no ensino de história da África Adriano Bueno debruça-se sobre o lugar e os percalços que a abordagem da temática africanística enfrentou no debate legislativo por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e a sua não inclusão como caput na Carta Magna dela resultante. Bueno evidencia a edição da Lei 10.639 como resultante do acolhimento pelo governo federal, sob a presidência de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011), de antigas reivindicações encaminhadas pelos movimentos sociais engajados nas questões de cidadania e igualdade racial.

Discorre igualmente sobre o percurso recente do ensino de história da África e cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro a contar de 2003, ano da sua oficialização. Nesse aspecto ressalta a fundamental importância de se assegurar a continuidade de ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução da Lei No. 10.639 como condição indispensável para a sua efetiva realização e continuado aperfeiçoamento.

O autor manifesta sua preocupação com o futuro reservado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena face as mudanças no cenário político-administrativo nacional em consequência do *impeachment*, em meio do mandato, condenada por crime de responsabilidade não provado, da presidente da República, Dilma Rousseff, assumindo, em 2015 (interinamente) e a partir de 2016 (em caráter definitivo) o então vice-presidente, Michel Temer e no pós eleições presidenciais de 2018 com a subsequente diplomação como presidente da República do capitão Jair Bolsonaro. Ao editar, em 2016, através de Medida Provisória (de No. 746), a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, também designada “Novo Ensino Médio” – atropelando o debate em torno do Projeto de Lei (nº 6.840) sobre a reforma do ensino médio em tramitação no Congresso Nacional desde 2013 – convertida posteriormente, na Lei 13.415 (2 de setembro/2017) o governo Temer introduz elementos de incerteza no concernente a diferentes aspectos das diretrizes de base da educação para o ensino médio, notadamente a introdução da contratação de profissionais com notório saber para desempenhar atividade docente, a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos e, no concernente o destino reservado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Isso porque a inserção da disciplina na grade curricular ficou condicionada aos requerimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 22 de dezembro de 1917, esta fortemente influenciada pelas demandas de qualificação profissional na ótica restritamente empresarial (em detrimento da formação cidadã), sob a égide da financeirização da educação e do ensino primordialmente voltado para o mercado. Essa contrarreforma de nítida posição conservadora que vem sendo ensaiada pelos governos que vem sucedendo desde 2015 desmonta o clima propício ao ensino e pesquisa da História e Cultura Africana e Afro-brasileira que havia sido criado pela lei de 2003.

Iniciada na região mediterrânea do Magreb, a influência da cultura árabe no continente africano é uma presença que se encontra em constante processo de expansão. Desde a Antiguidade, na esteira da expansão comercial no Mediterrâneo e no Saara, a cultura, língua árabe e a religião islâmica mesclam-

se com as nativas da África marcando sua presença em todos os atuais países africanos. Mansur Lutfi, no seu artigo *Presença e influência da cultura árabe em África*, nos apresenta um guia com valiosas sugestões para desenvolver um programa de estudos desde a Antiguidade, ao examinar a história da região desde a rivalidade entre Roma e Cartago pelo controle do mar e terras do Mediterrâneo que se consubstanciou nas guerras púnicas cujo desfecho garantiu a supremacia de Roma na região. Com o fim do império romano, ocorre a expansão árabe e da religião islâmica a partir do século VII em toda região mediterrânea européia e norte-africana, até sua derrocada marcada pela Batalha de Lepanto no século XVI e a expansão do domínio dos estados-nação europeus sobre o Magreg. Na Conferência de Berlim (1884-1885), tema que é recorrente nos vários textos seguintes, convocada para fazer valer a nova correlação de força entre os países europeus, ocorre uma nova partilha da África e Ásia, dando os contornos das áreas sob domínio colonial até a eclosão dos movimentos de afirmação e libertação nacional no século XX.

Em *História da África: novas abordagens*, Marina Gusmão de Mendonça aborda os principais momentos da historiografia sobre África. O primeiro e não menos importante reside na hermenêutica pontificada por Hegel em *Lições sobre a Filosofia da História* segundo a qual “os africanos são crianças eternas, envoltos na negrura da noite sem a luz da história consciente”, logo, arremata o filósofo germânico, “África é o espírito a-histórico”.

Entendimento que se transmuta, observa a autora, na esteira da necessidade de contextualizar a existência africana e dos seus povos no processo de colonização que se seguiu à partilha do continente e a exploração dos recursos necessários à acumulação capitalista, ensejando a transição do ‘espírito a-histórico para a história africana explicada pela Europa. É quando se inicia a edificação da concepção eurocentrista da história dos povos da África.

Mendonça realça o papel e influência dos expoentes da Escola dos Anais para o início da derradeira virada da abordagem historiográfica, numa perspectiva totalizante, pontuando, ademais, que fatos históricos transcendentais como as duas guerras mundiais – e de permeio o advento da Revolução Russa e o avanço do nazifascismo – fraturaram a confiança civilizatória europeia propiciando a emergência de uma historiografia africana. Com isso, a perspectiva colonial cede lugar à abordagem dos povos não-europeus nos domínios da história econômica, social, política e cultural. Fator não menos importante nesse sentido, o acelerado processo de descolonização aportou decisivamente para o desenvolvimento da História da África como disciplina específica e campo de pesquisa científica, no qual, estudiosos africanos se juntaram a especia-

listas europeus. É quando começaram a se desenvolver também, na própria África, estudos sobre o continente conduzidos por africanos, perfilando como pioneiro dessa geração de pesquisadores o senegalês Cheikh Anta Diop. Embora representando um avanço as novas histórias autóctones desse período ainda padeciam de forte influência dos modelos historiográficos europeus, apenas contornado com a emergência da chamada história “resistente”, sendo momento especialmente assinalável a organização da História Geral da África (HGA), editada a partir da década de 1980, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Mais do que a crítica ao eurocentrismo que fundamenta a historiografia preponderante sobre a África, impõe-se o desenvolvimento de um polo africano com a constituição de uma personalidade histórica autônoma e o estabelecimento de novos parâmetros conceituais e metodológicos para a pesquisa dentro do preceito segundo o qual “*A História da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita*”.

Débora Mazza e Nima Spigolon, em *Diálogos entre literatura, oratura e educação*, apresentam uma reflexão sobre a importância da valorização das manifestações orais em suas múltiplas formas – poemas, jogos, lendas, ritos etc. - e da epistemologia a elas relacionadas para a realização de um processo educacional efetivo e libertador. Chamam a atenção do leitor que é pela via da oratura que se transmite os conhecimentos tradicionais que, mesmo na sociedade moderna, tem garantida um papel significativo com o advento das novas tecnologias. Contudo, quando a realidade vivenciada nas escolas é examinada em detalhe, fica patente a existência de um conflito entre a cultura nela dominante, predominantemente letrada e organizada em torno de currículos compostos de disciplinas que “esquartejam a dinâmica da vida cotidiana”, e a cultura popular de base oral, com saberes não sistemáticos vinculados com o mundo vivido. Conflito esse marcado por uma assimetria de poder já que a cultura escolar é tida como a única válida por dar acesso a um conhecimento sistematizado e válido do real. As autoras, ao desvelar as entranhas desse conflito, procuram mostrar que a via para sua necessária superação passa pela constante problematização:

A oratura e a literatura são estratégias humanas de construir repertórios e repositórios dos conteúdos humanos. Portanto, respeitar essas dimensões é interagir e se reconhecer parte do movimento contínuo que problematiza: como os humanos dialogam com os mundos natural e social?

Quais as linguagens construídas? Como conferir estatutos às linguagens ancestrais que antecedem a escrita e perduram apesar da escrita? Como reconhecer os repertórios da oratura? Como problematizar a supremacia da literatura?

Essas questões que as autoras formulam são fundamentais para se repensar a escola e a educação na realidade africana, assim como na latino-americana, onde a oratura e a literatura convivem em permanente tensão, agravada pela herança colonial sobrevalorizando a escrita, que não se resolve pela escolha de uma contra a outra mas apontam caminhos na busca de novos modos de interação.

Wilson do Nascimento Barbosa em *Metodologia da Negritude e das Culturas Negro-Africanas* distribui sua explanação em três momentos: o método aplicado à investigação científica; o tema da negritude enquanto objeto de estudo; o trabalho do investigador empenhado no estudo e no aprofundamento das temáticas africanistas, designadamente, negritude, história da África, culturas negro-africanas. O autor elucida a importância e papel do método na investigação científica enfatizando elementos constitutivos de que se deve apetrechar o pesquisador na busca do conhecimento teórico e empírico. Aponta, como componentes intrínsecos ao método, a definição da lógica como disciplina filosófica e o método dialético, ferramentas auxiliares na construção do conhecimento dos processos naturais e sociais nas suas especificidades e totalidade, enquanto movimento universal. Ao enfatizar que o método tem uma parte mais filosófica, e outra parte mais técnica, de certo modo, instrumental, descreve os eixos ou pontos metodológicos principais para uma formulação correta do problema ou objeto de estudo. Barbosa situa a emergência da questão da negritude no limiar do advento da Revolução Industrial e a consequente ocupação do território e a incorporação do africano, via escravização, na engrenagem da acumulação capitalista que se seguiu à partilha (Conferência de Berlim), abrangendo os períodos colonial e neocolonial, este ainda vigente. Elucida como *pari passu* com o aparecimento das burguesias locais, produtos do imperialismo e do neocolonialismo, desenvolvem-se nesse substrato o discurso e a luta dos primeiros lutadores libertários, aqueles criadores do movimento de emancipação premidos pela opressão e encorajados pela difusão do liberalismo e da luta democrática resultante das revoluções europeias (1789, 1830, 1848, 1871), e sua contribuição para o despertar da consciência política negra nos dois lados do Atlântico. Mostra que o movimento político da negritude assume dimensão maior na luta da comunidade negra norte-americana, no com-

bate dos imigrantes negros (americanos e africanos) na França e na Grã-Bretanha, na luta nas colônias inglesas na África e dos movimentos reivindicatórios do Golfo da Guiné. Conflitos que se generalizam a partir do fim da segunda guerra mundial, propulsionados por atores institucionais como igrejas protestantes, missões anglicanas e metodistas, calvinistas escoceses, seitas cristãs na África e igreja dos negros no sul dos Estados Unidos e Caribe, e os movimentos literários, e também por personalidades públicas como William Edward Burghardt (W.E.B.) Du Bois (1868-1963), Blaise Diagne (1872-1934) e muitos outros, somando-se perto de uma centena de lideranças nas antigas possessões e nas metrópoles.

Por último, Wilson Barbosa situa os pré-requisitos da análise da negritude na ambiência brasileira que vai da influência e legado dos movimentos abolicionistas e pós-abolicionistas locais (1940-1980), passando pela formação do novo movimento negro (1978-2002), liderado pelo M.N.U. (Movimento Negro Unificado), até os dias atuais. Para esse desiderato, segue-se uma proposta de ementário metodológico contendo os princípios e procedimentos de observância para o investigador brasileiro sobre a negritude num contexto em que para além das múltiplas exigências e variadas especificidades deve-se ponderar os naturais desafios a serem enfrentados até a produção do relatório final do estudo/pesquisa.

Em *História Cultural e Etnicidade Negra*, Barbosa discorre sobre a importância e as motivações para a construção da História Cultural, com base nas metodologias modernas, de uma história focada no essencial, isto é, que participe das lutas do presente, como proposto por seu fundador Voltaire, em oposição à narrativa das aparências destinada à difusão das pequenas moralidades, mais apropriadas ao escamoteio das realidades dos reais processos da formação histórico-social. Significa encontrar uma história cultural que se preste a conversar com as multidões oprimidas e aparentemente despersonalizadas engendradas no Brasil no contexto da formação da sociedade capitalista. Ao apontar o que é essencial para o caso brasileiro, Barbosa coloca em tela de fundo as dinâmicas e processos que moldaram o que se convencionou designar “sociedade brasileira” constituída de dois subconjuntos étnicos locais – dominadores e dominados.

Já em *Uma Dialética do Branco e do Preto*, Barbosa discute o ser, o estar e o lugar de fala, significa dizer os direitos civis, ou mais apropriadamente o não-direito, reservados à massa escura, isto é, aos escravos e seus descendentes e aos indígenas na sociedade brasileira no percurso histórico ao mesmo tempo que expõe a essência da “cultura branca” ostentada pelos membros da

classe dominante brasileira no exemplo de conceitos e práticas tais como mérito, igualdade de oportunidades e tantos outros que conformam o amalgama da sociedade de classes e as práticas segregacionistas das elites, questões que desafiam os intelectuais comprometidos com o espírito de uma mudança progressista, a reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a compreensão da estrutura que a mesma hoje apresenta, a contribuição na inventariação de suas experiências e seus recursos, e a mobilização de seus elementos mais ativa para uma participação positiva no engajamento de sua etnicidade.

Objetivar a Estrutura Cultural destaca a natureza da temporalidade histórica de uma estrutura cultural dada abrangendo até duas gerações que aplicado ao brasileiro significa horizonte em torno de 90 anos (1890-1980) e as questões que essa mudança de estrutura coloca para negros, ameríndios e mestiços e sua herança e práticas culturais e os recursos para a sua correta apropriação, compreensão e interpretação. Tanto mais que as culturas – todas – são, também etno culturas.

Barbosa realça *O Lugar da Etno cultura* como elemento motriz de explicitação da cultura negra existente na sociedade brasileira enquanto pauta de transformações necessárias e momento de emersão da autoconsciência negra, porquanto uma cultura que está viva não pode se pensar a não ser como (a) manutenção da cultura própria (b) e a oportunidade de ser a si mesmo, quer dizer, criação cultural.

Focando a realidade africana atual, Samima Patel discute a situação atual de Moçambique e seus desafios para uma educação multilíngue. País multilíngue e multicultural, como a maioria dos países africanos e apresentando semelhanças com vários países do continente americano, Moçambique vem orientando sua política educacional no sentido de alfabetizar e de dotar o ensino fundamental de um currículo de modo a proporcionar a um número cada vez maior de alunos o ensino em duas línguas, dentre dezenove línguas faladas pelo seu povo. Até essa decisão crucial, a ênfase havia sido posta no ensino na língua do colonizador como meio para construir a unidade nacional. Para dar conta desse desafio, uma radical mudança de postura em relação ao passado de suma importância para a valorização da sua rica diversidade cultural e para a obtenção de um processo de ensino efetivo, têm sido desenvolvidos programas pelos órgãos oficiais em associação com agências de cooperação internacional para a formação dos profissionais que desempenham um papel-chave nesse processo: os professores bilíngues. Samima Patel, professora da Universidade Eduardo Mondlane, apresenta um histórico da educação em Moçambique desde o período em que foi colônia de Portugal, enfatizando os dilemas e

as várias mudanças de direção da política educacional no período posterior à libertação nacional ocorrida em 1975 e analisa criticamente o atual processo de formação de professores bilíngues. Iniciando com programas de formação em serviço para professores do sistema público de educação, atualmente essa política vem sendo também implementada pelas Instituições de Ensino Superior (Universidades e Institutos Pedagógicos) para a formação inicial de professores. Além de apresentar os múltiplos aspectos que essa política apresenta desde o processo de sua formulação até sua implementação, Samima Patel expõe os resultados de suas pesquisas em campo, pondo o leitor em contato direto com as manifestações de autoria dos professores em processo de formação e em atividade profissional bilíngue. Muitas dessas falas denotam uma visão com resquícios de cultura colonizada ao se tratar do ensino de línguas e culturas africanas, pondo, como desafio fundamental para a formação de professores, a discussão de questões histórico-ideológicas e filosóficas que permitam superar essa visão. Sintetizando sua concepção de formação de professores bilíngues e da relação dos órgãos públicos com esses profissionais em atividade, Samima Patel considera fundamental que

O professor seja visto como agente ativo de todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, que também sejam produtores do conhecimento e não simples receptores que acatam cegamente tudo o que é imposto pelos planejadores e curricularistas das instituições centrais.

Decorrente da expansão europeia em busca de “especiarias”, a partir do século XV, impôs-se globalmente um construto social de homem civilizado, branco e europeu, que mantém sua hegemonia até hoje, implicando a negação do Outro. Contra essa visão de homem e sociedade se insurgem os autores de obras literárias das antigas colônias que lutam pela independência nacional e descolonização das mentes.

Examinando o caso da literatura angolana e seus autores nesse processo, Rita Chaves faz um percurso, discutindo as teses de teóricos da literatura e sociedade de diferentes origens – africanos e europeus – desde a conquista territorial resultante da empresa colonial, passando pela partilha da África pelas potências europeias na Conferência de Berlim em 1884 e os movimentos de libertação anticoloniais no século XX. A Partilha da África sob a égide do chanceler prussiano Bismarck, então bem-sucedido na realização de seu projeto de construção de um estado-nação alemão através da imposição de um modelo único de cultura, língua e Estado a uma miríade de pequenos estados onde vi-

goravam diferentes manifestações culturais, visou a redividir o mundo colonial entre os estados que exerciam seu domínio sobre esse território procurando, também, fazer valer o poder e ambição das potências emergentes. O desenho resultante da Conferência de Berlim foi a criação de espaços de domínio por um único estado europeu, dividindo povos e juntando outros de língua, cultura e organização social diferentes. Os novos espaços criados, decorrentes da correlação de forças entre os países coloniais, foram dominados através da imposição de instituições criadas ou adaptadas, para essa nova realidade. Mecanismo fundamental para esse domínio foi a imposição da língua oficial do estado-nação dominador e a repressão às manifestações culturais e linguísticas dos povos dominados. Rita Chaves assinala que essa “contenda” entre os países coloniais “condicionou o curso da História” resultando em uma situação que “se nas línguas africanas melhor se pode definir a autoafirmação de sua população, sua utilização potencializa a incomunicabilidade entre as partes que integram cada país”. Os escritores angolanos se propõem a tarefa de superar fronteiras e criar simbolicamente a união mesmo assumindo a existência da multiplicidade de línguas e formas de expressão. Criam, assim, uma literatura de combate à ordem colonial:

Superando as fronteiras do novo país, essa sensação de vitória sobre o colonizador durante muitos anos deu-nos a nós, os entusiasmados leitores da Literatura Angolana, a convicção de que a escrita ao participar do esforço de subversão da ordem colonial teria recuperado o seu papel sagrado. Nas mãos dos angolanos ela recumpriria a função de nomear, ato que conferia sentido às coisas.

Em *Moçambique no Mundo Global*, José Luís Cabaço estabelece um diálogo com a historicidade dos acontecimentos, dos seus protagonistas, da conjuntura em que se desenvolveram em África, no exemplo moçambicano, identificando analogias entre a época da invasão colonial e a ofensiva econômica e cultural dos tempos presentes da mundialização do capital, ou como convencionou, globalização, mediados por métodos de expoliação afins, os primeiros fundados no racismo, na ideia de superioridade de uma raça sobre a outra, e os segundos assentados preponderantemente na suposta “superioridade” civilizacional.

O autor desvela a metamorfose do *modus operandi* do colonialismo português em Moçambique que vai (1) da ocupação efetiva do território no final do século XIX e a exploração dos seus recursos naturais visando a prosperi-

dade da metrópole, (2) passando pelo controle e a exploração intensiva das colônias ultramarinas durante o período nacional corporativo quando Portugal pratica uma política de autoisolamento em relação ao capitalismo internacional, (3) até o pós Segunda Guerra, quando busca ajustar a política colonial aos ventos da independência nacional que sopram sobre o continente africano.

Aborda ademais os fatores que induziram Portugal, na contramão do que relutou permitir em sucessivas décadas, ao engendramento nas colônias, isso por volta dos anos 60, da emergência de uma camada média formada por mestiços, asiáticos e de negros “assimilados”. Eram, pontua o autor, os efeitos da pressão dos ventos de mudança” que varriam o continente.

Trata ademais da sinuosa trajetória moçambicana pós-independência que vai do projeto político orientado à construção do Estado-Nação, obstaculizado por descaminhos na sua condução interna e confrontado com impedências externas no contexto da “guerra fria”, na qual os países do terceiro mundo se inseriam, mas, sobretudo, no âmbito regional austral, hostilizado por dois estados segregacionistas, a África do Sul do apartheid e a Rodésia racista e em cujo contexto desenrolou-se a guerra (1976-1992), inicialmente caracterizada como “conflito de baixa intensidade” mas que se foi metamorfoseando no caudal das pressões da bipolaridade internacional e também das tensões domésticas ignoradas ou não resolvidas.

Situa o ulterior desenvolvimento de Moçambique no contexto do fim da velha polarização URSS-EUA, os desequilíbrios monetários e a insolvência que empurra o país aos braços das instituições de Bretton Woods, *com o retorno do domínio incontrolável e global do capital financeiro internacional, quando as potências ocidentais restauravam a sua vocação imperial que fora abalada pela descolonização, pelas lutas guerrilheiras anti-imperialistas, pela crise social no interior das metrópoles.*

A claudicação do país ao sistema financeiro internacional e a sazão ao capital financeiro se traduziu na sensível redução do papel do estado na vida da nação e a deslocação das políticas de desenvolvimento para a priorização dos programas de “reajuste estrutural” com consequências sociais verdadeiramente dramáticas.

Segue-se ao enfraquecimento do estado e às privatizações dos ativos estatais estratégicos e em meio a crescente degradação da função pública com a expansão da corrupção e a depauperação social a emergência de dois atores chamados à sua mitigação: os doadores, também designados “parceiros na co-operação internacional”, dos quais Moçambique depende enormemente para o equilíbrio da sua conta em divisas fortes, e as organizações não-governamen-

tais e instituições religiosas com papel destacado na condução da vida civil, embora, como salienta o autor, falta-lhes a autoridade legitimada e o poder de coação que caracterizava a ação das metrópoles, nos idos coloniais.

Em *Prioridades e desafios do desenvolvimento futuro dos países africanos*, Muryatan Santana Barbosa oferece uma perspectiva que vai na contramão dos anos que se seguiram ao período pós-independência até os nossos dias, marcados pelo desenvolvimento subalterno e, portanto, guindado à herança colonial e aos imperativos neocoloniais na senda da chamada crise internacional da dívida, com a moratória mexicana; o foco é um olhar prospectivo para o desenvolvimento progressista, multifacetado e autônomo possível para o futuro de África.

Na primeira parte do artigo (*O dilema africano*), o autor chama a atenção para o gigantismo continental africano e suas riquezas, ao mesmo tempo em que destaca os problemas que matizam a região numa ação combinada pela recusa à domesticação neocolonial apenas de fachada sustentada pelas elites locais, e pela ação perversa das corporações transnacionais presentes em diferentes países da região que determinam o papel e lugar das ex-colônias na divisão internacional do trabalho, basicamente como supridoras de matéria-prima para a matriz europeia, ou novos demandantes na América e Ásia.

Ressalta outrossim a capacidade técnico-administrativa e gerencial construída no período pós-independência o que possibilita aos países africanos embrenhar-se na senda do planejamento de políticas públicas condizentes com os requerimentos do combate ao subdesenvolvimento, a mitigação da pobreza ainda persistente no continente, e o lançamento das bases para a redenção econômica e social de cada país.

Ao enfatizar que a independência da maioria dos atuais estados africanos foi produto, em primeiro lugar, da ingente luta desenvolvida pelos seus povos, Muryatan adverte que fatores endógenos persistentes, como a troca desigual no comércio exterior com as antigas potências coloniais

Na sequência (*A descolonização é um processo*), trata da forma como os diferentes países enfrentaram os desafios da descolonização no imediato pós-independência, os logros alcançados sob a égide das prioridades políticas, mormente no campo social. Enfatiza, ademais, que a batalha pela independência econômica despoletada mais tardiamente em cada país, consoante seu estágio de desenvolvimento, ainda constitui um processo a vencer, o que significa dizer, pelas palavras do autor: “Apesar da enorme capacidade de adaptação dos africanos às transformações, ainda que induzidas de fora, tal situação requer da África uma política de segurança democrática e continental, que seja

produzida e coordenada pelos próprios africanos. Mas essa tomada de decisão depende de uma plena descolônização política e cultural de suas elites”.

Este quadro não se alterou qualitativamente neste início do século XXI. Do ponto de vista quantitativo, como é sabido, a ascensão internacional da China trouxe ganhos consideráveis no comércio exterior para os países da América Latina e da África. No caso africano, do ponto de vista econômico mais amplo e, por vezes, geopolítico, a presença chinesa aumentou consideravelmente a margem de manobra dos países africanos diante dos EUA e dos países europeus. E este foi um dos elementos importantes para a consolidação de governos mais progressistas nestas regiões neste período. Sendo que alguns destes, inclusive, conseguiram melhorar a vida de suas populações locais. Ou seja, produziram não apenas crescimento, mas desenvolvimento.

Na terceira parte (*As prioridades*) é destacada a multivariada potencialidade de recursos naturais dos países africanos, o que corrobora imensas possibilidades para uma cooperação entre eles baseada na complementariedade de interesses, na busca do desenvolvimento econômico e social. Sendo assim, “A prioridade para esses países é sem dúvida ‘ligar o motor de partida’”, ou seja, encontrar uma maneira de desencadear sucessivas ondas de crescimento de seu mercado e de sua produção doméstica, a fim de maximizar o ganho de seu comércio exterior.” Constituem óbice para essa virada a ofensiva neocolonial sistemática e permanente que mantém inúmeros países do continente dilacerados ou paralisados nos seus propósitos de (re)construção nacional. É enfatizado o inegável papel benfazejo da unidade programática e de ação dos países africanos como condição crucial para o seu ulterior desenvolvimento progressista, autossustentado e soberano.

Concluindo suas reflexões, Muryatan Barbosa aponta um novo horizonte político aberto pelos “autênticos movimentos populares”, que estão se desabrochando independentemente a partir da organização popular que vem ocorrendo na luta por seus legítimos interesses, que apontam para a construção de uma sociedade democrática, multiétnica e sustentável, enraizada na cultura africana.

Jean-Jacques Rousseau em páginas notáveis do seu *Ensaio sobre a origem das línguas*, que o antropólogo Claude Lévy-Strauss considera como nascedouro das modernas ciências humanas, dizia que para se conhecer o Homem, necessariamente deveríamos “lançar o olhar ao longe” e fazer do encontro das diferenças que os homens apresentam a descoberta das qualidades comuns. O conjunto das contribuições multidisciplinares que compõem a presente coletânea nos convida a conhecer e refletir sobre a História e Cultura Africana.

na abordando-a não como algo referente a um Outro exótico mas como constituinte de nossa própria identidade. As diferenças que a África manifesta quando a estudamos segundo diferentes abordagens e os seus dilemas atuais são também uma fértil fonte de inspiração para a busca de alternativas para atuarmos sobre os nossos problemas.

A introdução do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares é, portanto, uma iniciativa que abre horizontes na comunidade escolar para refletir sobre nossa identidade e abre caminho para a construção de uma sociedade realmente democrática, democratizando a cultura escolar fazendo-a refletir criticamente sobre nossas origens e sobre o valioso legado recebido da África.



Desafios para a implementação da lei 10.639: apontamentos sobre possíveis impactos da reforma do ensino médio no ensino de História da África*

Adriano Bueno da Silva

Introdução: a luta do movimento negro por um currículo antirracista

A educação formal sempre foi observada pelo movimento negro como um lugar estratégico para o combate ao racismo, sendo o principal mecanismo através do qual nossa cultura é compartilhada entre gerações. Os debates acerca do currículo escolar sempre ocuparam espaço privilegiado na pauta da militância antirracista desde a reorganização do movimento negro nos anos finais da Ditadura Militar, cujo marco inicial é a fundação do MNU (Movimento Negro Unificado) em 1978. Durante a transição democrática, diante da janela histórica aberta pela crise do regime autoritário, o movimento negro lutou para encaixar suas pautas durante a elaboração da Constituinte de 1988:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.¹

Uma das principais conquistas do movimento negro durante a elaboração da Constituição de 1988, o Inciso XLII do Art. 5º transformou a prática de racismo em crime inafiançável e imprescritível sujeito à reclusão. O ensino de História da África, embora tenha constado como demanda durante os debates, não foi incorporado ao texto de nossa Carta Magna².

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.27-40

¹ Sugestão 2.886, enviada por Carlos Alves Moura, Diretor do Centro de Estudos Afro-Brasileiros; e por Maria Luiza Junior, Coordenadora Geral da Convenção “O Negro e a Constituinte”, com a subscrição das entidades que estiveram na Convenção, entre elas o MNU (Bases da Assembléia Nacional Constituinte 1987-1988);

² (NERIS, 2018)

Sendo assim, é importante constatar que uma das principais iniciativas pautadas pelo movimento negro e inclusa no texto constituinte visava incidir sobre o fato consumado (a discriminação enquanto prática de racismo). Uma iniciativa como a inclusão de História da África nos currículos, que teria caráter preventivo por incidir sobre a raiz da reprodução do racismo, só viria a se tornar lei mais de uma década depois.

Encerrado o processo constituinte, inicia-se imediatamente depois uma batalha no parlamento, com parlamentares - destaque para Benedita da Silva e Paulo Paim, ambos do PT - empunhando a bandeira da História da África. Finalmente, em 1999, Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira apresentam o PL 259³, que 4 anos depois seria sancionado na forma da Lei 10.639.

Se a Lei 10.639/2003 inaugura as mudanças na legislação educacional sob o prisma do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT) apenas 9 dias após a sua posse, abrindo um ciclo de avanços no campo da educação para as relações raciais que duraria 14 anos; a Lei 13.415/2017 anuncia o fim deste ciclo de mudanças no campo da educação para as relações raciais, 23 dias após a posse de Michel Temer (PMDB), inaugurando um período de retrocessos que se aprofundaria após as eleições de 2018. Este é o primeiro contraste que salta aos olhos quando buscamos observar as duas leis e o que ambas sinalizam enquanto marcadores históricos.

Um outro contraste digno de registro diz respeito ao modo como cada projeto de lei foi produzido: de um lado, um governo democraticamente eleito pelo povo brasileiro põe em pauta uma matéria que vinha sendo debatida desde o final dos anos 80 pelo movimento negro, tendo sido expressa em diversas proposições parlamentares ao longo de 4 legislaturas; de outro, um governo tampão que nasceu de um golpe apresentando via Medida Provisória uma matéria controversa que não havia sido debatida com a sociedade brasileira.

A Lei 13.415/2017 não foi uma medida específica de promoção da igualdade racial como a Lei 10.639/2003. Mas em sua amplitude, a Reforma do Ensino Médio afetará a educação para as relações raciais. Nosso objetivo aqui é esboçar como e em que medida o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira poderá ser afetado.

³ (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999)

O Contexto da Reforma do Ensino Médio: acirramento da luta de classes

Em 2 de dezembro de 2015, antes mesmo do término do primeiro ano do mandato da presidenta Dilma Rousseff (PT), o presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (PMDB) aceitou a denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal.

Em 12 de maio de 2016, após relatório favorável na Comissão; e após votação favorável ao parecer desta Comissão nos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado, Dilma foi afastada até conclusão do processo. Por fim, no dia 31 de agosto de 2016 a presidenta Dilma, eleita com 54.501.118 votos em 2014, teria seu mandato cassado e o presidente interino Michel Temer (PMDB) assumiria em definitivo.

Todo este processo desenrolou-se em um cenário composto por manifestações de massa que aglutinavam centenas de milhares de pessoas nas ruas do país, com a oposição tirando proveito da queda de popularidade do governo da Dilma, decorrente dos efeitos da crise econômica e de concessões austeras na condução da política econômica.

Após a sua vitória em 2014 em um processo eleitoral extremamente acirrado (51,64% dos votos válidos), Dilma havia anunciado uma equipe econômica para seu novo governo e editado medidas provisórias⁴ que, na contramão de seu programa eleitoral desenvolvimentista e de ampliação de direitos sociais, apontavam para uma política econômica baseada na austeridade fiscal, com mudanças nas regras de acesso a benefícios trabalhistas como seguro-desemprego, auxílio-doença, pensões e abono salarial.

A queda da presidenta Dilma, longe de resolver os impasses em questão, jogou ainda mais lenha na fogueira acesa no país, em especial pelas circunstâncias, com a perícia do Senado inocentando Dilma através de um laudo e o Ministério Público não considerando as "pedaladas" como crime. Os presidentes que antecederam Dilma também realizaram manobras fiscais que não foram consideradas crimes e a Dilma não teve seus direitos políticos cassados.

O ambiente de acirramento da luta de classes ainda persistiria pelos próximos anos em decorrência da quebra da normalidade democrática estabelecida via "impeachment" sem crime de responsabilidade e do governo ilegítimo que nasceria desta ruptura, com sua pauta não referendada pelas urnas.

⁴ Sobre as Medidas Provisórias 664 e 665 de 30 de setembro de 2014, ver: DIEESE, 2015;

A Reforma do Ensino Médio: uma medida autoritária em meio a muita confusão e pouco debate público

Com apenas 23 dias no poder Temer pauta a Reforma do Ensino Médio diante de um país polarizado, tendo sua legitimidade questionada pelos críticos do "impeachment" e radicalizando na implementação de políticas construídas na contra-mão das que foram defendidas no processo eleitoral. O PMDB havia formulado durante o cenário de convulsão social vigente no Brasil o programa "Ponte para o Futuro", uma espécie de plataforma eleitoral do golpe. O ambiente de polarização e elevação de ânimos estava longe de se estabilizar.

O uso do recurso de uma medida provisória para a implementação da reforma foi muito questionado. Sendo um projeto cuja implementação é de médio prazo no mínimo, haveriam outras formas de fomentar o debate público, uma vez que a MP não garantiria implementação imediata. Ao justificarem o voto contrário na Comissão Mista da MP 746, a senadora Fátima Bezerra (PT) e a deputada Maria do Rosário (PT) afirmaram:

A Medida Provisória trata-se de um ato do Executivo com força provisória de lei (mi. 62, CF), que tem como objetivo possibilitar a adoção de medidas jurídicas em face de circunstâncias relevantes e urgentes que imponham a ação imediata do Estado, caso inexistam outros instrumentos jurídicos capazes de satisfazerem a demanda. O mandamento constitucional é nítido, pressupõe a existência de circunstâncias extraordinárias para a adoção de MPs, sendo qualquer outro uso deste instrumento, inconstitucional e atentatório a separação dos Poderes.⁵

Em 23 setembro de 2016 o presidente em exercício Michel Temer publicou a MP 746⁶, a Reforma do Ensino Médio. Prevista inicialmente para estar vigente até 2 de março de 2017, após sua tramitação na Câmara Federal e no Senado, a MP 746 foi aprovada e convertida na Lei 13.415 no dia 16 de fevereiro de 2017, a toque de caixa. O caos estava instalado e a pressa em articular uma reforma tão importante via medida provisória sem nenhum debate público com a sociedade elevavam a insegurança quanto às eventuais mudanças na

⁵ Ver MP 746;

⁶ Medida Provisória 746, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação", entre "outras providências";

Lei de Diretrizes e Bases da Educação que poderiam colocar por terra a Lei 10.639.

Logo após a aprovação da reforma os boatos de que as leis 10.639⁷ e 11.645⁸ haviam sido derrubadas pela reforma começam a se espalhar⁹, todos eles recheados de imprecisões ou erros, intencionais ou não.

Em seu texto de origem, protocolado no Congresso Nacional, a MP 746 previa alterações no Art. 26 da Lei 9.394 (a LDB¹⁰). A Lei 10.639 e depois a Lei 11.645, por sua vez, haviam promovido alterações fundamentais no Art. 26-A da LDB. O texto da MP 746 era substitutivo e dava margem para uma interpretação ambígua: ao apontar as alterações que passariam a vigorar no Art. 26, não ficava suficientemente legível para professores e militantes do movimento

⁷ Lei que alterou a LDB e instituiu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio, nas redes pública e privada, e incluiu o 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar;

⁸ Lei que alterou a LDB, que já havia sido alterada pela Lei 10.639, para agregar ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira o ensino de História e Cultura Indígena;

⁹ *Uma das mensagens que circularam nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas:*

"Pessoal, as alterações na LDB saíram hoje!!! Da noite pro dia, só pra variar Publicada a nova legislação da educação, envolvendo o ensino médio e também mudanças no fundamental.

Não é mais obrigatório o ensino de cultura afrobrasileira.

Não é mais garantida a universalidade do ensino básico.

Não é mais garantida a gratuidade do ensino público básico (tanto no fundamental quanto no médio).

Não é mais obrigação do Estado garantir educação infantil para todos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Está difícil de acreditar: http://www.planalto.gov.br/.../_Ato2015-.../2016/Mpv/mpv746.htm...

No link da LDB indicado acima encontra-se no corpo do texto as alterações dessa MP.

Nesse novo formato eles anulam todos os parágrafos incluídos pelas leis 10.639 e 11.645.

Veja mais essa aberração do judiciário. Vamos denunciar.

O cúmulo será a aprovação da Nova LEI ORGÂNICA da Magistratura Nacional (LOMAN).

O projeto cria, por exemplo, auxílio-educação para filhos com até 24 anos de juizes, desembargadores e ministros do Judiciário em escolas e universidades privadas; auxílio-moradia equivalente a 20% do salário; transporte, quando não houver veículo oficial; reembolso por despesas médicas e odontológicas não cobertas por plano de saúde, e licenças para estudar no exterior com remuneração extra.

Se você repassar para somente dois amigos nas primeiras horas, em 28 horas toda população brasileira vai tomar conhecimento desse ABSURDO.

Não deixe de repassar, ao menos a 2 amigos; é o suficiente até gerar esta progressão de números."

(Grifo da mensagem)

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996;

negro se o "Art. 26" em questão correspondia apenas ao Art. 26 ou ao conjunto de artigos cujo "prefixo" era o número "26" (26 e 26-A).

Um outro fator gerador de confusões foram as mudanças que já haviam sido feitas pela Lei 11.645 no parágrafo 26-A. Ao incluir a história e a cultura indígena preservando todo o conteúdo anterior referente à história e cultura afro-brasileira da Lei 10.639 (2003) a Lei 11.645 (2008) inseriu um novo texto, substitutivo no parágrafo 26-A. Como o parágrafo na versão anterior passou a aparecer sobretaxado (riscado) no texto da lei, um olhar mais desatento (ou pouco acostumado aos trâmites legislativos) tendeu a avaliar erroneamente que a reforma havia de fato "derrubado" a Lei 10.639¹¹.

O Novo Ensino Médio: mais próximo do capital, mais distante da formação para as relações raciais e a cidadania

Superada a polêmica sobre o suposto "fim" das leis 10.639/11.645, resta investigarmos em que medida a reforma poderá afetar o ensino de História e Cultura Africana (e Indígena) no Brasil.

¹¹ Redação do parágrafo 26-A da LDB após a Reforma do Ensino Médio:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

É praticamente um consenso entre especialistas que o ensino médio brasileiro alcança resultados ruins e possui altos índices de evasão escolar. Divergências aparecerão no momento em que se pensa a estratégia a ser adotada para lidar com estes dilemas. A depender de onde se quer chegar, seja a uma formação para a cidadania plena ou a uma formação mais direcionada para o mercado de trabalho, o remédio a ser aplicado via reforma pode variar.

Ao abrir caminho para a contratação de profissionais com “notório saber”¹² para o preenchimento de postos de trabalho em escolas onde faltam professores com licenciatura, a reforma pode “abrir a porteira” para uma aproximação entre o mercado de trabalho e as escolas, com empresas direcionando o trabalho docente para seus interesses através da ampliação das formações “rápidas e práticas” para a atuação em sala de aula. Já existem empresas atuando desta forma no Brasil¹³ e a tendência será de aprofundamento¹⁴. Este modelo de contratação via “notório saber” para cursos técnicos e profissionalizantes já é adotado no Sistema S¹⁵.

Que papel o ensino de História e Cultura Africana e Indígena terá num ambiente onde o currículo será cada vez mais pautado pelos interesses do mercado? Ao atrair quadros docentes de “notório saber” com bagagens mais práticas adquiridas no mercado de trabalho, em que medida teremos professores ainda mais despreparados para lidar com o conteúdo transversal das leis 10.639/11.645 em sala de aula? Não trata-se, portanto, de reivindicar reserva de mercado, mas sim de refletir sobre o perfil dos professores que a reforma pretende atrair e como a presença deles afetará ou não o ensino de História da África no ensino médio.

Outra mudança substancial que a reforma pauta é o aumento da carga horária. Educação integral¹⁶ pressupõe investimentos, uma vez que ela exige dedicação integral de professores, que devem estar na escola por mais tempo, além de gastos com alimentação dos alunos, para ficarmos apenas em dois exemplos práticos¹⁷. Não será exatamente uma surpresa se parcerias público privadas¹⁸ aparecerem no futuro como solução para a ampliação dos investi-

¹² Bacharéis sem licenciatura ou profissionais com experiência de trabalho em determinadas áreas;

¹³ A rede Ensina Brasil, por exemplo, que articula a Fundação Lemann, o Instituto Península, o Itaú Social, a Fundação Estudar e o Bain & Company;

¹⁴ PASSA PALAVRA, 2016;

¹⁵ Sobre contratação via “notório saber”, ver o Art. 6 da Lei 13.415;

¹⁶ Sobre escola integral, ver o Art. 13 da Lei 13.415;

¹⁷ Ver também Portaria Número 1.145, de 10 de outubro de 2016;

¹⁸ Sobre as parcerias, ver parágrafos 6 e 8, do Art. 4 da Lei 13.415;

mentos, uma vez que a reforma visa justamente estreitar a relação entre o ensino e o mundo produtivo. Lembremos também que estamos no contexto da PEC 55¹⁹, que congelou gastos sociais por 20 anos no Brasil. A reforma prevê formação técnica ou profissional via “vivência prática de trabalho no setor produtivo” ou em “ambientes de simulação”, para os quais prevê justamente as famigeradas parcerias público privadas. Cabe mencionar aqui também o fato de a reforma ter sido pautada em perfeita sintonia com o PL 4330²⁰, que estabelece terceirizações em atividades fim, ou seja, escolas poderão terceirizar suas aulas, com todas as consequências disto para os grandes capitalistas do setor (sistemas de ensino, sistemas de formação de professores e sistemas de oferecimento de materiais didáticos, entre outras possibilidades)²¹.

Num país marcado por movimentos de ocupação de escolas pautados por alunos, que demonstraram grande interesse e ampla capacidade de reformulação de grades, conteúdos e até mesmo inovações de gestão escolares, a reforma é também uma proposta que visa garantir aos alunos um pretense protagonismo, apropriando-se de um anseio legítimo dos alunos por mudanças para adequar o ensino aos anseios do capital por uma força de trabalho mais produtiva. Os defensores da reforma repetiram à exaustão o objetivo de “tornar a escola mais atrativa e significativa para o aluno”, com o jovem “traçando seu projeto de vida” através dos “itinerários formativos”²². Mas em que medida os itinerários formativos serão de fato escolhas pessoais dos alunos não pautadas pelas necessidades do mercado de trabalho se o eixo sistematizante da reforma cuida justamente de aproximar a escola dos interesses do capital?

As Lei 10.639 e 11.645 estipulam que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar", isto é, são conteúdos transversais. Se o ensino médio será repartido em itinerários formativos pela reforma, como fica a aplicação da transversalidade da Lei 10.639 na formação técnica e profissional?

¹⁹ A Proposta de Emenda à Constituição 55, de 2016, a PEC do Teto dos Gastos Públicos, "alterou o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, entre outras providências", congelando investimentos sociais por 20 anos;

²⁰ O Projeto de Lei 4330, do Deputado Sandro Mabel (PL/GO), apresentado em 26 de outubro de 2004, entre outras medidas, autoriza a terceirização nas atividades fins, a chamada terceirização total;

²¹ PASSA PALAVRA, 2016;

²² Sobre os itinerários formativos, ver o Art. 4 da Lei 13.415;

Conclusão: uma luta constante contra retrocessos

Para que a Lei 10.639/03 não se torne “letra morta”, é necessário um esforço constante de levantamento e balanço de sua implementação, sua aplicação prática e seus resultados. Nos dias 6 e 7 de novembro de 2007, por uma iniciativa da UNESCO e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/Secad), uma oficina de trabalho em Brasília discutiu a implementação da Lei 10.639/03, elaborando um documento que um mês depois foi debatido em reunião com o Ministro Fernando Haddad²³. Nesta reunião foi indicada a instituição de um Grupo de Trabalho²⁴ cujo foco foi “*elaborar metas, propor estratégias e definir indicadores nacionais de implementação e acompanhamento da Lei 9.496/1996, alterada nos seus artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/2003*”. Este grupo teria também a tarefa de “*elaborar documento do Plano Nacional de Implementação e Acompanhamento da Lei 9.496/1996, alterada nos seus artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/2003*”²⁵. Este esforço de acompanhamento e avaliação governamental foi descontinuado de 2016 para cá, o que torna o debate e a reflexão acadêmica sobre o tema ainda mais urgente e necessária.

Com o fim do ciclo de governos petistas após o golpe contra Dilma Roussef abre-se um período de resistência contra o desmonte das políticas que vinham sendo implementadas inaugurado pela Reforma do Ensino Médio. Outro retrocesso para a Educação Antirracista pode ser observado pelo exame comparativo entre a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC de 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, Karina Gonçalves Cardozo analisa esta terceira versão do texto da BNCC como uma proposição pautada pelo eurocentrismo, com a História da África ocupando um lugar periférico²⁶. Esta abordagem da BNCC expressa em 2017 um esforço de retorno ao cenário pré-2003, um cenário onde a África e os africanos no Brasil eram tema de menor importância e suas contribuições para a formação do povo brasileiro eram minimizadas. A

²³ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)

²⁴ Portaria Interministerial MEC/MJ/Seppir n. 605, de 20 de maio de 2008 (in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)

²⁵ Diário Oficial da União, Seção 1, n. 96, p.12, 21 de maio de 2008 (in MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008)

²⁶ (CARDOZO, 2018)

proposta do Novo Ensino Médio era apenas um primeiro passo para uma série de ações governamentais de desmonte que ainda viriam.

Em que pese o tamanho da tarefa de realizar um exercício de projeção de como a Reforma do Ensino Médio afetará o ensino de História da África frente a brevidade das linhas deste artigo, que servem no máximo como "pontapé inicial" para o debate, podemos desde já avaliar como negativo o saldo da reforma para a Lei 10.639, ainda que o tamanho do estrago só possa ser medido com maior profundidade futuramente, em estudos de mais fôlego e após implementação prática. Uma reforma construída às pressas com nítido interesse unilateral de agradar o capital, atendendo meros interesses do mercado de trabalho e focando em maior produtividade só poderia, como contrapartida, deixar de lado - quando não eliminar totalmente - questões relevantes para a formação cidadã dos brasileiros no ensino médio como a Lei 10.639 e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPIR, junho de 2009. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 3 de julho de 2018.

_____. **LEI 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em 3 de julho de 2018.

_____. **LEI 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 3 de julho de 2018.

BRASIL. LEI 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>> Acesso em 11 de julho de 2018.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, 23 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>> Acesso em 11 de julho de 2018.

_____. **PORTARIA 1.145, de 10 de Outubro de 2016.** Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=11/10/2016>> Acesso em 24 de julho de 2018.

_____. **PROJETO DE LEI 259, de 11 de Março de 1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. Dossiê do Projeto de Lei 259. Brasília, DF.

_____. **PROJETO DE LEI 4.330, de 26 de outubro de 2004.** Dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=246979&filename=PL+4330/2004> Acesso em 27 de julho de 2018.

_____. **PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO 55, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://>

www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337> Acesso em 28 de julho de 2018.

CARDOZO, K. G. **Ensino de História e a História Cultural: Contemplação da Temática na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental anos Finais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/55199/Downloads/Karina-Cardozo-Vers%C3%A3o-Final.pdf> Acesso em 24 de julho de 2020.

CNTE. **Análise da Medida Provisória 746, que Trata da Reforma do Ensino Médio**. 2016. Disponível em <http://www.avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf> Acesso em 24 de julho de 2018.

DIEESE. **Considerações sobre as Medidas Provisórias 664 e 665 de 30 de Dezembro de 2014**. São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2015/subsidiosConsideracoesMPs664665.pdf>> Acesso em 18 de julho de 2018.

MATSUKI, E. **Alterações da LDB saíram hoje; é a nova legislação da educação #boato**. Boatos.org, 22 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.boatos.org/politica/alteracoes-ldb-hoje-educacao.html>> Acesso em 14 de julho de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Novembro de 2008. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf> Acesso em 21 de julho de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular, Terceira Versão**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de julho de 2020.

NERIS, N. **A Voz e a Palavra do Movimento Negro na Constituinte de 1988.** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, Selo Casa do Direito, 2018.

PASSA PALAVRA. **Reforma do ensino médio:** uma estratégia empresarial. 2016. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2016/10/109597>> Acesso em 25 de julho de 2018.

PORTAL DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ. **Sugestão 2.886 de Maio de 1987.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes> Acesso em 12 de julho de 2020.



Presença e influência da cultura árabe no norte da África*

Mansur Lutfi

Procurarei estabelecer o foco em uma região geográfica que se situe no Maghreb e ao mesmo tempo no centro da África mediterrânea. Escolhi a Tunísia por ter uma história escrita desde o aparecimento do alfabeto e ter visto passar inúmeras civilizações por seu pequeno território como berberes, cartagineses, gregos, romanos, vândalos, bizantinos, normandos, árabes, almorávidas, almohadas, espanhóis, turcos otomanos, franceses etc.

Tracei brevemente a fase anterior à chegada dos árabes a essas terras onde o sol se põe, o Oeste, o Ocidente, o Gharb: o Maghreb e o Algarve.

Agradeço aos organizadores da disciplina e à Neumir Magalhães por ajudar a colocar a linguagem em uma forma mais palatável, pois se tratou de traduções em muitos trechos, e à Mercedes Blázquez García, pelo fornecimento de material bibliográfico sobre a Tunísia.

I – Das origens à primeira guerra púnica

1. Supõe-se que os primeiros hominídeos apareceram no Maghreb no início do quaternário, ou seja, um milhão de anos antes de nossa era. Eles formavam a Pebble Culture, ou civilização do cascalho. Fabricavam ferramentas a partir de pedras redondas e achatadas. A presença humana no território tunisiano é atestada no paleolítico inferior, comprovada pelas ferramentas bifaciais encontradas nos sítios de Gafsa, no sul e Sidi-Zin, litoral norte, região do Kef. 1

Uma savana propícia aos herbívoros cobria essa região de clima quente e úmido. No paleolítico médio a savana se transforma em floresta do tipo mediterrâneo e se povoa de uma fauna eurasiática imigrada: cervos, ursos, javalis.

2. O Homo sapiens

É no IX milênio a C, com uma população de homens de Mechta el-Arbi, que apareceu na África do Norte o Homo sapiens. Uma segunda civilização, dita capsiana, de Capsa/Gafsa, sítio no qual os vestígios foram descobertos,

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.41-66

emergiu no VI milênio. Provavelmente do tipo negroide, nômades, viviam de caça e coleta. No IV milênio a C, início do período neolítico, populações originárias do Sahara e do Egito vieram se instalar na Tunísia. Tratava-se dos protolíbios, que se misturam com os capsianos, formaram uma etnia nova da qual descendem os berberes.² Viviam da criação de gado e foi bem mais tarde, com o aparecimento do dromedário na África do Norte, que o verdadeiro nomadismo ganhou força.

3. Os fenícios/púnicos

É com a chegada dos colonos fenícios que a Tunísia entra plenamente na história. Povo semítico, os fenícios³, cuja atividade principal era o negócio: exploração de recursos locais como a púrpura e vidro, e desenvolvimento no I milênio a C, de relações comerciais terrestres e marítimas. Estão na origem da fundação de empórios e colônias como Chipre, costas do Egeu; Utica e Cartago; Nora e Sulcis na Sardenha; e Sicília. Em torno de 1200 a C, os fenícios se constituíam na principal potência comercial do Mediterrâneo. Nem os gregos, que tiveram que fazer face aos invasores dóricos, nem os assírios foram uma ameaça real.

4. Sumário

VIII sec. a C: repelidos para o sul e o oeste pelos fenícios, os berberes nômades se sedentizam, formando os reinos númidas dos Massiles e dos Masaesiles.

VII a V sec. a C: A expansão de Cartago pelas ilhas Baleares, Sardenha, Sicília é freada pelos gregos. Em 480 a C, uma coalizão das cidades gregas sicilianas de Siracusa e Agrigento derrota uma expedição púnica. Cartago estende então sua influência em direção ao interior do Maghreb.

264-241 a C: Primeira guerra púnica. Roma e Cartago disputam a Sicília. É o desembarque de Appius Cláudio em Messina que desencadeia a primeira das três guerras púnicas. Vencida, Cartago abandona a Sicília.

II – Das guerras púnicas ao Império Bizantino

1. Sumário

A dinastia Severiana

O lento declínio da África romana

Hamilcar, Hannon e Hannibal

218-201 a C: Segunda guerra púnica. Aníbal/Hannibal atravessa os Alpes para atacar Roma. Em 202, Cipião/Scipion, o africano, derrota Aníbal em Zama. Roma se apodera da Espanha, do Mediterrâneo e da África.

“É preciso destruir Cartago”

149-146 a C: Terceira guerra púnica. Os conflitos entre os cartagineses e o reino berbere dos Massiles oferecem a Roma o pretexto para um ataque que termina pela destruição total de Cartago.

A província da África

I sec. a C: Primeira tentativa de colonização de Cartago em 122 a C, retomada em 44 por Júlio César e concluída por Augusto.

I e II sec d C: Sucesso da Colônia Júlia, o novo nome de Cartago, que se torna a capital da África romana e o porto do trigo da África que Roma carecia.

A romanização de Cartago

III e IV séc. d C: Tertuliano, são Cipriano e santo Agostinho principalmente fazem da região um dos bastiões do cristianismo no ocidente. Cartago acolhe diversos concílios.

2. A chegada de Geiséric e os vândalos

430 d C. Geiséric se apropria de Cartago fazendo dela a capital dos vândalos.

O romano Bonifácio, governador da África sob Honorius, apelou aos vândalos após ter caído em desgraça, mas não soube parar a invasão deles. Em 432, ano de sua morte, foi batido por Geiséric (428-477), rei dos vândalos, e expulso da África. Este povo germânico, formado por tribos instaladas na Dinamarca e Escandinávia, havia migrado no sec. II para a Pomerânia antes de atravessar o Reno, em 407, e de invadir o oeste do Império Romano. Roma havia encarregado os visigodos de reconquistar a Espanha, ocupada pelos alanos, suevos e vândalos. Estes últimos tinham se tornado piratas no Mediterrâneo antes de desembarcarem na África sob Geiséric. Em 439 tomaram Cartago.

Mas a invasão não parou mais. Tomaram Córsega, Sardenha, Sicília e as ilhas Baleares antes de saquear Roma em 455.

3. A África bizantina

Em 533, o exército do Império Bizantino, de Justiniano, comandado por Belisário, passa ao ataque. Ao fim de um ano de combate, 534, o vândalo Geli-mer se rende sendo uma parte de seu exército deportada para a Ásia e a outra encontrou refúgio entre os mouros. Os vândalos cessaram de existir como povo, fundindo-se com a população nativa. Justiniano se empenha em apagar

os traços da ocupação vândala: renova as cidades romanas; constrói fortalezas a fim de enfrentar a ameaça das tribos berberes e se proteger de invasores pelo mar. Pode-se ainda ver no Maghreb um grande número de construções bizantinas. Mas a África bizantina não durou mais tempo que a dos vândalos: apenas um século. Em 648, os bizantinos foram derrotados pelos árabes em Sufetula, atual Sbeitia.

III – Na ifriqiya muçulmana

1. A expansão do Islam

A extraordinária expansão do Islam, um século após a morte do Profeta em Medina, no ano 632, tinha a leste chegado às fronteiras da Índia e, a oeste, através do norte da África, às bordas da França. Essa expansão deixou no imaginário popular a figura de cavaleiros de pele morena, emergindo ao galope do deserto, o Corão em uma das mãos e uma cimitarra na outra. Eram invencíveis porque morrer sobre um campo de batalha constituía para eles uma sorte desejável que lhes permitia, pensavam, ascender diretamente ao paraíso. A invasão árabe e a chegada do Islam tiveram sobre a Tunísia um impacto bem maior que todas as invasões precedentes, mas, para citar o historiador Jamil M. Abun-Nasr⁴, “a influência profunda e durável do Islam nessa região não é realmente o feito dos conquistadores árabes”. Com uma única exceção, os califas se importavam pouco em converter à sua religião os povos não árabes que governavam. O proselitismo era obra de seitas heréticas que, não podendo pregar em seu próprio local de origem, iam converter no estrangeiro. Os berberes, habitantes locais, souberam rapidamente tirar partido de tudo o que lhes podia ser útil entre seus mestres políticos e militares. Tinham a arte de explorar as fraquezas e souberam descobrir cismas graves que dilaceravam o Islam.

As grandes divisões recaíam sobre a legitimidade das famílias do Profeta (sem descendente masculino) e sobre o direito de sucessão hereditária dos califas. Outra fonte de conflito eram as simples injustiças morais: uma teoria, objeto de discussão na época, afirmava que um pecador muçulmano estava privado dos direitos do verdadeiro crente. Mas era impensável sonhar destituir um califa degenerado.

Na Tunísia, polêmicas complexas se relacionavam às dinastias, como aquela dos omeyyadas/ummayyadas, ramo dos descendentes do Profeta; ou às famílias reinantes como aquela dos aghlabidas; às seitas, tal como o kharijismo ou às doutrinas, como o malekismo. Elas recobrem, mais que as rivalidades entre soberanos ou entre teólogos, as lutas pelo poder que tinham se revestido

de muitas formas: dominação militar ou religiosa ao seio dos governantes; tensão entre o Califado e uma aristocracia árabe bem implantada na Tunísia e que veiculava ideias novas; diferenças de doutrina, com alguns pregando a igualdade entre muçulmanos, e outras se considerando naturalmente superiores aos mais piedosos dos berberes.

2. A conquista muçulmana da África, 647 a 698

A conquista árabe do Maghreb, que engloba os atuais territórios da Líbia, Argélia, Marrocos e Tunísia começa em 647 por uma série de incursões realizados por chefes militares que haviam conquistado o Egito em nome do Islam. Mas a conquista propriamente dita só começou com o surgimento da dinastia dos Omeyyadas⁵, com ambições imperiais, que deveria conduzir ao enfrentamento com os bizantinos para se assegurar da supremacia no Mediterrâneo.

Em 670 um exército árabe penetrou na Tunísia. Chegando por via terrestre, contornou as fortalezas bizantinas se afastando da costa. Os árabes eram uma potência terrestre e se encontravam em desvantagem face às fortalezas litorâneas que podiam ser abastecidas e receber reforços por mar. Era necessário aos árabes estabelecer uma base que forçaria o inimigo a lhes enfrentar por terra, já que sua cavalaria lhe daria vantagem. Assim sendo, fundaram a cidade de Kairuan a partir de onde poderiam atacar as resistências bizantinas e berberes dessa província que a partir daí chamaram de Ifriqiya, do nome latino África.

Os árabes tomaram a cidade de Cartago e venceram uma força aliada bizantina e berbere, perto da cidade de Bizerta, ao norte. A resistência mais encarniçada lhe foi oposta por um reino berbere, governado por uma mulher, Kahina, que os venceu em duas ocasiões antes de ser derrotada em El Jem. Isso marca o fim da resistência berbere. O vencedor foi Ibn an-Nu'man. Agora ele deveria lutar contra os bizantinos que tinham reconquistado Cartago.

Hassan ibn an-Nu'man decidiu construir um porto militar importante, pois o da velha cidade de Cartago lhe pareceu insuficiente. Mas havia um problema com a lagoa onde se encontrava o porto, que era separado do mar por um istmo. Para isso vieram trabalhadores coptas (cristãos do Egito) que construíram estaleiros e navios. A nova cidade recebeu o nome do povoado que os romanos chamavam Thunes e que se tornou Túnis.

A integração dos berberes se fez graças a sua conversão à religião dos recém-chegados. Entretanto conservaram sua originalidade, aderindo à heresia kharijita que proclamava a igualdade de todos os muçulmanos. Essa escolha se

explica pelo fato de os berberes continuarem a serem os vencidos. Eles se engajaram no exército do governador Mussa Ibn Nusayr e sob o comando de um dos berberes, Táriq, participaram da conquista da Espanha em 711 e da invasão da França, até Poitiers, em 732.

3. A idade de ouro do reino dos Aghlabidas (800-909)

A própria aristocracia árabe local se irritou com a ingerência do Califa abássida nos negócios locais. Os eruditos de Kairuan, por estarem muito afastados de Bagdad, possuíam liberdade de pensamento. A vida dissoluta dos califas suscitava sérias críticas desses eruditos.

Em 797, uma rebelião eclodiu em Túnis, que se expandiu até atingir Kairuan. O governador mandatário do califa não pode restaurar a ordem. Um chefe local, Ibrahim ibn al-Aghlab (756-812), à testa de um exército disciplinado, se aproveitou para intervir. Obteve do califa Harun al Rachid, a Ifriqiya como feudo hereditário. Ofereceu em contrapartida, pagar um tributo anual de 40 mil dinares.

Ibrahim ibn al Aghlab e seus descendentes, os aghlabidas, governaram em nome dos califas sobre o norte da África até 909. A bandeira do califa foi conservada e seu nome continuaria a ser mencionado nas orações de sexta-feira, mas os aghlabidas, que haviam adquirido o título de emires, eram na realidade inteiramente autônomos.

O emirado dos aghlabidas é considerado como a idade de ouro da Ifriqiya muçulmana, no curso do qual foram construídas a Grande Mesquita de Kairuan e a de Túnis, e, ao longo da costa, a fim de evitar represália dos europeus, numerosos e soberbos mosteiros fortificados, os ribat⁷. Fizeram prosperar a economia, retomando a agricultura que havia sofrido muito com a invasão dos vândalos e que os bizantinos só tinham recuperado em parte.

O comércio com o Sudão⁸ através do Sahara tornou-se florescente, fornecendo ouro e escravos. Levou ao desenvolvimento da ourivesaria, marroquineria (bolsas e sapatos de couro), marchetaria (trabalho decorativo em madeira). As campanhas militares empreendidas no exterior aumentaram o prestígio dos emires aghlabidas; expedições lançadas a partir da Sicília, atingiram seu auge na pilhagem da basílica de Roma em 846.

Para uma compreensão das divisões dinásticas que ocorreram dentro da família do Profeta e levaram à constituição do sunismo e do xiismo, este com várias subdivisões, apresento esta tabela abaixo:

3. As ramificações do xi'ismo [in LEDUC, Pascal, Syrie et Jordanie, ed. Guides Marcus]

Começamos com dois irmãos, Abu Taleb (fal.619) e Abd Allah (fal. 571). Abu Taleb teve o filho ALI (fal. 661) e Abd Allah teve o filho Muhammad (571-632) que por sua vez teve um único descendente, Fátima.

Ali, que era primo de Muhammad; casando-se com Fátima se tornou seu genro, e primeiro iman (sucessor do profeta). O casal teve dois filhos, o primeiro, Al Hassan (morto em 669) se torna o 2º iman; o outro, Al Hussein (morto em 680) torna-se o 3º iman.

Al Hussein tem como um descendente, Jafar As-Sadiq (fal. 712) e que foi o 6º iman.

As-Sadiq teve Ismael (desaparecido em 762) que foi o 7º e último iman dos xi'itas Setimanos ou Ismaelitas. E teve também Mussa Al Kazim (fal. 799), 7º iman dos xi'itas duodecimanos.

Ali Al Hadi (fal. 868) deu sequência a Al Kazim e foi o 10º iman . Muhammad B. Nuseir, 11º iman, foi o fundador do ramo alauíta, enquanto outro descendente, Muhammad Al Mahdi, (desaparecido em 878), 12º e último iman xi'ita Duodecimano.

Voltando a Ismael, 7º iman, temos que um grupo na Tunísia reivindica a descendência de Fátima e funda a Dinastia Fatímida do Cairo (909-1170). Deles deriva o fundador do ramo Druso, Nashtakim Al Duruzi e os Ismaelitas da Síria.

4. Dissenções religiosas no interior do Islam na Tunísia

As grandiosas realizações arquitetônicas e feitos guerreiros não impediram o descontentamento crescente dos oficiais superiores árabes e dos religiosos de Kairuan. Desconfiado, Ibrahim ibn al-Aghlab deixou sua residência em Kairuan para se instalar em uma fortaleza vizinha. Ele se cerca de uma tropa de segurança e de uma guarda composta de escravos. A hostilidade dos círculos religiosos nasceu do desprezo com o qual eram tratados os berberes convertidos ao Islam.

O movimento sunita, tendência "ortodoxa" do Islam, e a doutrina malekita⁹, desenvolvida em Kairuan, que pregava a igualdade de todos os muçulmanos, independentemente da raça, lançaram as bases da oposição kharijita à dominação dos árabes e dos califas no Maghreb. Esta seita islâmica fundada em 657 proclamava entre outras coisas que, independentemente de todo laço de parentesco com o Profeta, todo crente poderia ascender à dignidade de califa. Tal doutrina igualitária seduzia naturalmente os pequenos comerciantes e

os camponeses, cujos direitos eram tratados com desprezo, causando uma cisão profunda entre a elite e o povo.

O nono e último emir aghlabida, Ibrahim II, pareceu no início substituir vantajosamente seu irmão Muhammad II, “frívolo e extravagante”, rei aos 13 anos, que repartia seu tempo entre a caça aos groues e “uma vida de agradável dissolução” (ele morreu subitamente aos 24 anos). Seu sucessor era, ao contrário, devotado à justiça, com uma sinceridade que, infelizmente, virou fanatismo. Decidido a defender os pequenos, ele fez massacrar sem discernimento os ricos e os poderosos. Cita-se a história de um árabe de fortuna, do cabo Bon que foi levado a Kairuan sem motivo e crucificado. Sem dúvida o emir se deu conta de que a aristocracia árabe terminaria por reagir; assim fez reforçar seu exército de escravos negros e construiu uma outra residência à Reqqada, a 8 km de Kairuan. Ibrahim II abdicou em 902 sob pressões exercidas pelo Califa. Seu sucessor foi assassinado um ano depois por seu próprio filho que, não contente com o parricídio, matou também seu irmão para estar seguro de subir ao trono.

Esses abusos jogaram em favor dos ismaelitas, austera seita fundada em 750 (que logo se constituiu na mais importante comunidade no seio do xiismo), que reprovava há tempos nos aghlabidas o relaxamento de seus modos, notadamente em matéria de consumo de bebidas alcoólicas. Os xiitas fomentaram uma rebelião que forçou o último dos aghlabidas, Ziyadat Allah III, a deixar o poder em 909. O chefe dos insurgentes foi Ubayd Allah, pretense descendente de Fátima, que dizia ser o mahdi¹⁰. Ele fundou a dinastia dos Fatímidas.

5. Os reinos dos fatímidas e dos ziridas (909-1159)

Ubayd Allah nutria projetos ambiciosos. Queria conquistar o Egito; expulsar de Baghdad os califas usurpadores. Após uma expedição fracassada que o levou até Alexandria (Al Iskanderiya), ele fundou uma nova capital, Mahdia, no lugar de um antigo porto. Todos os peregrinos em caminho para Meca eram obrigados agora a parar em Mahdia e pagar uma taxa substancial para desfrutar desse “privilégio”. Esmagados pelos impostos destinados a financiar visões militares do governo, o povo, estimulado pelos sunitas perseguidos, se sublevaram. Mas os fatímidas conseguiram neutralizar as insurreições. Em 969, puderam enfim realizar seu sonho de conquista do Egito: transferiram sua capital para a cidade recém-fundada, O Cairo¹¹, onde eles deveriam reinar até 1171, ano no qual são destronados por Salah ad-din (Saladino).

Os Fatímidas, agora estabelecidos no Egito, deixaram à família Ziride o cuidado de administrar o país. Pouco a pouco, a Ifriqiya se emancipa e a ruptu-

ra com os Fatímidas foi proclamada em 1048. Estes, por vingança, pediram auxílio à tribo nômade Banu Hilal e Sulaym, que percorriam o Egito desde o século VIII. Dotados de títulos de propriedade pré-estabelecidos, cinquenta mil homens se abateram sobre o país, que eles devastaram. As invasões hilalianas tiveram por efeito secundário a difusão da língua árabe, que se espalhou no interior. De fato, essas invasões favoreceram a arabização em geral da população autóctone. A língua berbere desapareceu quase completamente; talvez a emergência de uma língua comum tenha contribuído para combater o fosso que havia entre os dois povos. A Tunísia, entregue ao caos, não possuindo mais um governo central, ainda sofreu numerosas invasões e as pilhagens se sucederam: genoveses, pisanos e amalfitanos atacaram Túnis e o porto de Mahdia. Os normandos da Sicília, de Rogério II, entre 1134 e 1148, se apoderaram de Mahdia (residência do último emir zirida, há muito tempo sem poder), de Gabès, de Sfax e da ilha de Jerba.

6. Os Almohadas e os Hafsidas (1159-1574)

A novidade veio do oeste em 1159, com a dinastia berbere-marroquina dos Almohadas, secundados pelas tribos berberes que pacificaram toda a África do Norte e estabeleceram um governo na Tunísia, de onde expulsaram os normandos. Em 1230, o governador colocado pelos almohadas, Abu Zakariyya, tomou o título de emir, proclamou a independência de seu Estado e fez pronunciar a prece em seu nome. Assim nasceu a dinastia hafsida. Seu filho, Abu Abd Allah, Muhammad I, que portava seu título honorífico de O Mustansir bilah¹², foi reconhecido por Meca e ascendeu ao título de califa.

Sob seu reinado o comércio com a Europa e o Sudão prosperou. El Mustansir transformou Túnis, sua capital, e aí fez construir um esplêndido palácio e criou o Parque Abu-Fihr. Soube abrir o país ao estrangeiro: mercadores venezianos, pisanos e genoveses receberam a permissão de se instalar nos portos hafsidas.

7. A VIII cruzada

O país parecia tão civilizado e governado com tanta sabedoria que o papa Inocêncio IV (1243-1254) excluiu mesmo toda possibilidade de cruzada. Mas, Louis IX de França, inicialmente por razões estritamente religiosas — corria o boato de que o emir estava desejoso de se converter — desembarcou em Cartago a 18 de julho de 1270. Foi a oitava e última cruzada. Entretanto, os comerciantes franceses que tinham sido autorizados a se instalar em Túnis, apoiava-

dos pelo irmão do rei, Charles d'Anjou, tinham outras reivindicações, pois o emir recusava-se a honrar as grandes dívidas que tinha contraído.

Túnis teve que suportar um cerco de um mês e o emir Mustansir estava a ponto de fugir para Kairuan quando Louis IX morreu de diarreia pelo cólera. Charles d'Anjou chegou com os reforços no mesmo dia, mas, encontrando o emir inclinado a fazer as pazes, ordenou a cessação das hostilidades. O tratado obrigou o emir a pagar um pesado tributo, enquanto a dinastia hafsida se mantivesse, ou seja, até o fim do século XVI.

Os cristãos nunca abandonaram a esperança de chegar a converter a Tunísia, e os hafsidas nunca hesitaram em explorar essa ilusão. Um dentre eles, que buscava obter o apoio de Jacques (Tiago) II de Aragon, lhe deixa entender que ele se encontrava prestes a se converter.

Em 1313, um célebre missionário, Francisco de Assis, foi mandado ao local e passou dois anos esperando um chamado que nunca veio. Além disso, a reconquista parcial da Espanha pelos exércitos cristãos influenciou profundamente sobre o destino do estado hafsida.

8. A Conquista Árabe-Berbera da Espanha

Ao invadir a Tunísia em 430, os vândalos vindos da Espanha tinham, eles próprios, fugido dos visigodos. Esses tinham estabelecido sua capital em Toledo.

Em 711, um exército berbere conduzido por Tariq ben Ziyad atacou os visigodos e tomaram Toledo e pediu reforços a seu superior árabe, Ibn Nusayr. Este, que chegou com um exército de dezoito mil homens viu a vantagem que ele poderia ter da situação. Os berberes foram descartados e perderam assim todos os benefícios de sua vitória na Espanha.

Os conquistadores árabes gozaram da mesma autonomia, em relação ao Califado, que os aghlabidas na Tunísia, e suas famílias circulavam frequentemente entre o Maghreb e a Andaluzia. Desencorajaram a instalação dos berberes no país, entretanto os engajaram com satisfação como soldados. As populações da Espanha foram ou assimiladas à cultura árabe-islâmica ou autorizadas a conservar sua fé cristã ou judia.

9. Almorávidas, Almohadas e Marinidas

Almorávidas, em árabe al-murābitūn. Soberanos berberes da tribo dos sanhaja, do deserto do Marrocos, que reinaram sobre o oeste da África do Norte e a Espanha muçulmana, (fim do século XI e início do XII).

A fim de introduzir o Islam no Império de Ghana, um dos chefes lamtūna (fração dos sanhāja) pediu ajuda a ibn Yassin que instalou um ribat no Senegal (o convento-militar, al-murābitūn : aqueles do ribat, donde deriva o nome almorávidas). Em 1042, ele pregou o Islam aos berberes do Sahara e aos negros do Takrūn; organizou um exército composto de recém-convertidos, atacou o Império de Ghana que sucumbiu em torno de 1076. Ele partiu à conquista da África do Norte para aí instalar a ortodoxia, sob a forma do rito malakita. Após a morte de ibn Yassin, ibn Tāshfin, fundador de Marrakech, o sucede. Sob sua direção, o Marrocos e o oeste da Argélia foram unificados (1063-1082).

Quando Alfonso VI, de Castilla y León, quis retomar Toledo (1085), os emires árabes da Espanha chamaram Ibn Tāshfin que obteve a vitória na batalha de Zallaka (1086). Ele englobou assim os Reinos de Taifas (emirados árabes da Espanha) aos territórios conquistados na África do Norte. Sob 'Ali ibn Yusef (1106-1142), sucessor de ibn Tāshfin, a união entre a Andaluzia e o Maghreb foi consolidada e a civilização da Andaluzia penetrou nas cidades africanas. A revolta dos Almohadas e a vitória deles pôs fim aos reinos almorávidas.

Almohadas, em árabe al-muwahhidūn, soberanos berberes que reinaram sobre a metade da Espanha e a totalidade do Maghreb, de 1147 a 1269. O fundador deste poder foi ibn Tūmart, berbere dos montes Anti-Atlas. Reformador religioso, ele criticou a estrita observância do rito malekita pelos almorávidas propondo a volta às fontes religiosas (Usūl). A base da doutrina era a crença na unidade divina absoluta (al-muwahhid, de tawhid: “unidade divina”). Inspirando-se nos xiitas, ele se proclamou, em 1211, mahdi e iman; conclamou a guerra santa, jihad, contra os almorávidas. Quando faleceu, em 1130, 'Abd-al-Mūmin tomou Tlemcen, Fès e Marrakech, em 1147. Instaurou sua autoridade na Espanha, conquistou a África do Norte até a Tripolitânia e se atribuiu o título de califa. Os almohadas começaram a declinar após a derrota do quarto califa, Muhammad an-Nasīr (1199-1213) contra os cristãos em Navas de Tolosa (1212). A instalação dos Marinidas em Marrakech pôs fim ao reino dos Almohadas (1269).

Marinidas [Banū Marīn]. Dinastia berbere do grupo zanata que reinou sobre o Marrocos e temporariamente sobre o Maghreb (séculos XIII a XV). A intervenção dos reis marinidas na Espanha contra os reis cristãos de Castilla permitiu apenas manter os nasrīdes em Granada até o fim do século XV. Na África do Norte, abu al-Hasan (1331-1351), que foi o principal soberano marinida, ocupou Tlemcen (1337) e depois Túnis (1347). Após sua derrota em Kairuan, ele teve que se refugiar no Marrocos. Seu sucessor, abū Inan (1351-1358) empreendeu de novo a conquista do Maghreb e se apoderou de Túnis (1357).

Mas essas aventuras esgotaram os marinidas que negligenciaram os problemas internos do Marrocos, onde um estado permanente de rebelião levou a sua queda (sec. XV). Os marinidas foram grandes construtores e deixaram esplêndidos monumentos em várias cidades maghrebinas, notadamente em Fès e Tlemcen.

10. A reconquista e o exílio dos judeus e dos muçulmanos da Espanha

Na segunda metade do séc. XV, quando os castelhanos empreenderam pouco a pouco a conquista do país, os muçulmanos vencidos podiam conservar seus bens e a praticar a sua religião, embora fossem estimulados a partir.

A conversão ao cristianismo daqueles que tinham escolhido ficar teve pouca adesão. Em 1499, uma política de conversão forçada foi posta em prática. Dezenas de milhares de muçulmanos e de judeus da Andaluzia deixaram a Espanha no início do sec. XVI. Esses imigrados trouxeram com eles um precioso conhecimento, como aos fazendeiros que se instalaram na península do Cabo Bon e aos artesãos nos ghettos das cidades. Eles se especializaram na confecção de chapéus de feltro e de numerosos outros produtos destinados à exportação. Visavam a assim preservar a sua identidade.

O arcebispo que tinha preconizado a conversão, Cisneros, pressionou a rainha Isabel de Castela, a fundar um império no Maghreb. O rei Fernando tinha, no entanto, olhos sobre o sul da Itália. As incursões dos espanhóis sobre o norte da África se limitaram a estabelecer postos de guarnições costeiras, enquanto o interior das terras era deixado aos chefes locais. Esses postos, os presídios, não eram muito importantes, mas eles ganhavam passo a passo o território muçulmano, que inquietos, se voltaram à potência dominante vizinha, o Império Otomano. Nos primeiros tempos, o país apelou aos piratas turcos, depois, durante três séculos, a Tunísia viveu sob a dominação dos Otomanos.

No início do sec. XVI, a Ifriqiya parecia jogada para o pasto de espanhóis e turcos - os novos senhores do Mediterrâneo - bem como aos piratas.

IV – Da conquista turca¹³ ao protetorado francês

1. Quando os irmãos barbarruiva espumavam o mar

O Império Otomano, além da guerra contra os espanhóis pelo domínio do Mediterrâneo, se viu envolvido nos conflitos do Maghreb causados pelos piratas turcos, os irmãos Aruj e Khayr ad-Din, Barbarruiva (Baba Oruç).

Esses irmãos operavam a partir do porto de La Goulette, em Túnis, em virtude de um acordo com os governantes hafsidas, sucessores dos almohadas,

aos quais entregavam parte do butim. A pirataria se mostrou lucrativa e, em 1510, os Barbarruiva foram autorizados a fundar uma outra base na ilha de Jerba. A morte do mais velho dos irmãos, em uma querela em Argel, deixa o campo livre a Khayr ad-Din.

Sem força suficiente para enfrentar os espanhóis, Khayr estabeleceu aliança com o sultão otomano Selim I, que lhe enviou uma tropa de dois mil janízaros, além da artilharia. Tomou Argel, a governou por oito anos e transformou o porto em base naval. Impressionado com seu desempenho, o sultão lhe oferece o título de almirante da frota otomana e o encarrega da conquista de Túnis.

Barbarruiva foi além: venceu os hafside, seus antigos aliados, perto de Kairuan, tornando-se senhor de toda a Tunísia. Mas, em 1535, Carlos V, rei da Espanha, desembarcou em Túnis com uma frota de cerca de quatro mil navios e trinta mil homens. Os escravos cristãos que supunham que os espanhóis os recompensariam por os haver apoiado, abriram as portas da cidade a Carlos V. Quando a tomaram, perto de 60 mil habitantes, homens, mulheres e crianças, foram massacrados. Durante três dias, Túnis foi saqueada. Barbarruiva teve que fugir às pressas para Istanbul.

A política mediterrânea se apoiava sobre inumeráveis acordos secretos. Francisco I, rei da França, tinha feito um acordo com os turcos contra a Espanha, e Barbarruiva se achava mais ou menos apoiado pela marinha francesa. Inquieto com esses acordos, Carlos V, propôs ao pirata de se realinhar com a causa espanhola, lhe oferecendo um reino que se estenderia de Argel a Trípoli e que, portanto, englobaria a Tunísia. As negociações não se concluíram, “em razão da falta de confiança mútua entre as duas partes”. Em 1544, um tratado entre Carlos V e Francisco I terminou por esvaziar Barbarruiva.

Os hafside só puderam assistir a essas reviravoltas. Em seguida a uma breve conquista de Túnis por Barbarruiva, o sultão hafside Mulay Hassan pediu ajuda aos espanhóis. Carlos V o restabeleceu em seus direitos, em um país semiarruinado e presa de rebeliões.

2. A Batalha de Lepanto, 1571

Lepanto era uma cidadela veneziana quando os otomanos tentaram sitiá-la, sem sucesso, em 1477. Em 7/10/1571 otomanos sofrem uma humilhante derrota naval ao longo da costa grega pelas esquadras da Santa Liga: espanhola, veneziana, genovesa e pontifícia.¹⁵

Os otomanos conservaram Chipre e terminaram por tomar Lepanto dos venezianos em 1699.

Os espanhóis derrotaram em 1571 os turcos em Lepanto tendo Veneza e o papado como aliados. No entanto, os turcos consideraram os espanhóis os únicos inimigos.

A partir daí, constroem uma nova frota, tendo como objetivo a conquista das possessões espanholas na Tunísia, da qual tomam o controle em 1574 e, desde então, foram os únicos senhores do Maghreb, exceto o Marrocos.

3. A Dominação Turca

Os turcos souberam governar eficazmente a Tunísia e a fazer prosperar. Provavelmente nunca houve mais de oito mil turcos na Tunísia, e a metade era de janízaros.¹⁶

Quanto à administração, estava confiada aos mamelucos. Equivalentes civis dos janízaros, eles eram, como estes, sequestrados bem jovens de seus pais escravos, a fim de constituir uma espécie de corpo de elite civil. Eram mais comumente de origem grega, dos Balkans ou do Cáucaso. Muitos dentre eles terminaram por se tornar poderosos e continuaram a se enriquecer importando um número crescente de escravos de guerra.

Para começar foi instalado em Túnis um regime análogo àquele de Argel:

1-Dirigido por um paxá, título do governador de uma província, nomeado pelo sultão;

2-O agha dirigia a milícia, cujos oficiais superiores formavam um Conselho de Governo. O conselho foi substituído após uma revolta da milícia, em 1590, por um novo Conselho formado de 40 deys.

3-deys ou oficiais subalternos, elegiam um de seus à cabeça da milícia (agha).

4-bey, comandante das tropas e o qabtan, almirante em chefe,

O bey não tardou a se tornar o chefe do governo. Foi o caso de Othman-dey, o terceiro entre eles, que eclipsou o paxá, o relegando a funções honoríficas. Mas, a potência dos beys, altos funcionários, progrediu ao mesmo tempo em detrimento daquele dos deys, tanto e tão bem que o segundo deles, Murad, de origem corsa, obteve o título de paxá e o direito de transmitir seu cargo a seu filho. Murad fundou a dinastia muradida, que se manteve durante três quartos de século na chefia do país.

4. A Tunísia dos Beys¹⁷

Os beys continuaram, em princípio, a obedecer a Istambul, mas eles governavam o país ao seu bel prazer, enquanto o Império Otomano era sacudido por numerosas crises, tanto econômicas quanto políticas. Ao mesmo tempo, o comércio entre a Tunísia e os países europeus retomou o dinamismo. No começo do século XVIII, um complô militar derrubou a dinastia muradida e seu representante assassinado. Husayn ibn Ali, à testa do novo poder, suprimiu o título de dey, puseram no lugar uma monarquia hereditária, pôs seus esforços na criação de um verdadeiro Estado tunisiano. Essa dinastia husaynida se manteve no poder até 1957, malgrado algumas diferenças sucessórias da qual se aproveitava o dey de Argel (o bey Muhammad, filho de Husayn, foi obrigado a lhe pagar tributo). Mas a economia prosperou, notadamente graças ao comércio dos produtos agrícolas, dos quais o bey tinha o monopólio, e também à pirataria, e o país se beneficiou de uma quase independência em face do sultanato.

5. O apetite dos europeus até a Conferência de Berlin (1878)

Na primeira metade do século XIX, a prosperidade da Tunísia excitou os apetites de conquista comercial e política dos Estados europeus recém-industrializados, notadamente a França, Inglaterra e Itália. A primeira, fortemente implantada na Argélia a partir de 1830, estava igualmente presente nos negócios tunisianos pelas trapaças de seus conselheiros junto aos beys. Os dois outros controlavam uma parte das trocas comerciais e da produção industrial. Os atos de pirataria, sempre numerosos, haviam impulsionado os europeus a entrar em acordo para agir. Em 1819, um corpo expedicionário franco-inglês desembarcou em Túnis a fim de exigir do bey que ele renunciasse a essas atividades. Em 1826 e 1827, as vitórias navais conseguidas pelos ingleses e franceses puseram um termo às atividades e privaram os beys de sua principal fonte de renda.

A autonomia dos beys se achou ainda mais reduzida quando os consulados receberam o direito de deterem o papel de juiz nos processos envolvendo europeus, direito de que eles abusaram, o que deu lugar a disputas intermináveis. A isso se juntaram escândalos financeiros que implicaram membros do governo do mais alto escalão.

O bey Ahmad¹⁸(1837-1855) tentou desesperadamente dar à sua régência ares europeus, pensando que o acesso da Tunísia ao mundo da alta diplomacia a protegeria das ambições francesas, italianas e britânicas. Tomando por exemplo Napoleão I, do qual ele pendurava por todo lugar retratos, fez de

tudo para reformar o exército, até então refúgio de uma classe desocupada e privilegiada, seguindo o modelo europeu moderno.

Mas a situação tunisiana não tinha mais conserto, com o país sendo incapaz de assegurar as despesas de luxo dos beys. De repente os bancos franceses e ingleses emprestaram somas importantes, enquanto que os produtos manufaturados europeus invadiam o mercado tunisiano. Pouco a pouco, potências ocidentais baixaram a mão sobre o país, de maneira indireta, mas radical, porque os beys, vítimas de seu próprio endividamento, tiveram que aceitar as exigências dos credores.

V – O Protetorado francês e o início da República

1. A “proteção” francesa na Tunísia

Após seu desembarque em Argel em 1830 e em Constantine em 1837, o interesse da França pela Tunísia cresceu. Tirou proveito da tragédia que assolava a Tunísia como epidemias, fome e a convulsão social que se instalou, e avançou seus peões. Enviou conselheiros a pedido de dois beys reformadores, Ahmad (1837-1855) e Muhammad III as-Sadiq (1869-1882). Esses conselheiros que exerciam o papel de embaixadores, eram na maioria franceses que ajudaram a modernização da infraestrutura, implantaram a rede telegráfica e ferroviária; promoveram o exército, a Declaração dos Direitos dos Tunisianos e a outorga de uma Constituição. Toda essa mudança endividou o Estado tunisiano, empurrando-o para uma grave crise financeira que o obriga a aceitar uma comissão financeira internacional dirigida pela França, Inglaterra e Itália.

No Congresso de Berlim de 1878, as grandes potências reunidas por Bismarck, chanceler da Alemanha, se concentraram em desmantelar o Império Otomano e na partilha da África.

A Inglaterra concordou que a França ficasse com a Tunísia. Em contrapartida, a França aceitou a dominação inglesa em Chipre. Ao avaliar tais acordos, o chanceler Bismarck nutria a esperança de assim atenuar a dor francesa pela perda recente da Alsácia e Lorena para a Alemanha. Restou à Itália a Tripolitânia, uma província da Líbia.

Diante da recusa do bey a um pedido da França para que assinasse um acordo que marcasse o protetorado francês e o domínio dos pontos estratégicos, restou aos franceses buscar um motivo para agir. Em março de 1881, o presidente do conselho, Jules Ferry, decidiu por uma intervenção militar na Tunísia a fim de deter uma incursão dos kroumiers na Argélia. Contando com a força da cavalaria já sediada na Argélia, cruzou a fronteira e chegou a Túnis.

Dias mais tarde a frota francesa ocupou o porto de Bizerta. A mediação oferecida pelo bey para intermediar com os rebeldes foi recusada pela França. Outras tropas entraram em Túnis, e em maio de 1881, Muhammad as-Sadiq assinou o Tratado de Bardo, que consistia em um assessoramento de um ministro residente que fosse responsável pela defesa e pelos negócios com o estrangeiro, ficando o bey à frente da regência.

2. O Protetorado Francês, 1881-1956

Pela Convenção de Al Marsa a França oficializou o protetorado; a função do bey passou a ser apenas honorífica. Durante os movimentos populares de 1911 e 1912, dirigentes de um movimento criado pela burguesia, os Jovens Tunisianos, foram presos e seguiu-se a instauração do estado de emergência que durou até a I Guerra. Nessa guerra, dos 64 mil soldados tunisianos que lutaram pela França, 10 mil morreram ou desapareceram. Com o fim da guerra, a política de autodeterminação americana teve grande aceitação entre os Jovens Tunisianos.

3. O Movimento Nacionalista

Os religiosos conservadores se sentiram mais inquietos com as reivindicações dos Jovens Tunisianos do que as autoridades francesas. Em 1920 nasceu o Partido Destour, que permaneceu ativo apesar de influenciado por suas origens elitistas. Pouco preocupado com as reivindicações populares, o partido concentrava seus interesses em assuntos jurídicos e era comum que se aconselhasse junto às universidades francesas.

O contingente de pobres e sem tetos nas grandes cidades era numeroso na situação econômica confusa após a I^a Guerra, e não se identificavam com esse interesse do partido. É nesse período que entra em cena Habib Bourghiba.¹⁹

Não tendo sido aceito totalmente, nem pela elite muçulmana tradicional, nem pelos colonos franceses, se lançou na política, decidido a reformar o país. Explorou habilmente a indignação popular, defendendo a cultura tunisiana, privada de meios de expressão.

Em um artigo publicado em 1929 declara-se favorável ao uso do hijab por constituir seu uso uma manifestação de identidade cultural tunisiana ao mesmo tempo em que se engajou nas propostas do bey Ahmad, que consistiam, entre outras, na abertura da Tunísia ao ocidente. Ao final de sua longa carreira política, ter permanecido distante das correntes islamistas constituiu para ele a maior ameaça.

Grande parte de sua doutrina era centrada na religião. Discordou do apoio ao Congresso Eucarístico em Cartago, em 1930, e se indignou com a instalação de uma estátua do cardeal Lavignerie, dedicado missionário do sec. XIX, na Medina de Túnis. Nesse momento o Destour se encontrava dividido por questões de práticas funerárias: poderiam muçulmanos tunisianos, que tinham adotado a cidadania francesa, serem enterrados no cemitério muçulmano? Consideravam alguns que tinham renegado sua fé e deixaram de priorizar a lei islâmica.

Um jurista malekita propôs conciliação, tornando o funeral possível, desde que no leito de morte, se obtivesse o arrependimento dos pecados.

4. O nascimento do Neo-Destour

Enfraquecido pelas controvérsias, o Destour censura Bourghiba por ter sido contra o sepultamento de uma criança mestiça, naturalizada, em um cemitério muçulmano em Monastir.

Em 1934, Bourghiba deixa o partido, funda o Neo-Destour e inaugura o jornal *L'Action Tunisienne*. O partido foi proibido pouco depois e continuou ilegal por vinte anos. Bourghiba foi preso de 1934 a 1936 em razão do enfrentamento entre seus partidários e o do Destour. Na sequência de manifestações de abril de 38, desencadeadas pelo processo do jovem militante Ali Bel-houane, Bourghiba foi de novo preso, de 38 a 42, dessa vez na França, onde a guerra o surpreendeu. As reivindicações tunisianas se chocavam nessa época com a intransigência dos colonos franceses.

5. A Tunísia envolvida na guerra

A II Guerra teve repercussões singulares na Tunísia. Os agentes de Mussolini aí tinham desenvolvido uma política muito ativa, porque o ditador italiano tinha interesse no país. Os nacionalistas tunisianos não podiam escapar da vigilância francesa destinada a limitar suas ações, mas a derrota de junho de 1940 desorganizou o governo do protetorado.

Último descendente de uma linhagem de beys, quase esquecida, Moncef surgiu na cena política se erigindo como único campeão do nacionalismo tunisiano. Ele cortejou os favores tanto do Destour como do Neo Destour, arrebatou multidões e cobrou do estado francês uma reforma da constituição. Moncef bey e o partido Neo-Destour, acusados de serem pró-nazi, reanimaram a vida política tunisiana e Moncef se tornou o político mais famoso da época.

6. A liberação

Os Aliados entraram em Túnis em maio de 1943, após uma rude batalha contra o Afrika Korps de Rommel no deserto. Uma semana depois, as Forças francesas livres depuseram Moncef bey. De sua prisão em Marseille, Bourghiba exprimiu seu apoio às forças do Eixo, mas, em segredo, fez chegar uma mensagem a seus colaboradores, lhes ordenando silenciar suas diferenças políticas e ajudar a França. Os alemães o fizeram transferir a Roma, onde os italianos tentaram em vão obter seu apoio. Finalmente, avaliando que sua presença na Tunísia criaria problemas para a França e aliados, os italianos o libertaram. Entretanto eles se enganaram. Ao retornar ele denuncia violentamente as potências do Eixo e apela aos tunisianos a os combaterem. Ao fim da guerra, os franceses não estavam mais interessados em executar as reformas na Tunísia. Os problemas a resolver já eram numerosos na Argélia.

7. Construindo a independência

Habib Bourghiba vai ao Egito onde a Liga Árabe acabava de ser fundada, e percorre também o mundo, em todo lugar onde a causa de seu país era suscetível de ser entendida. A França aceitou negociar, mas fez poucas concessões. A situação complicava. A autoridade nominal estava nas mãos do bey, não do governo francês.

Desiludidos de encontrar uma solução política, os nacionalistas seguiram o exemplo de seus vizinhos argelinos. Desde 1952, se refugiaram nas montanhas e lançaram operações de guerrilha contra colonos franceses. Os colonos ativistas fundaram então a Mão Vermelha, organização que combatia os nacionalistas, e que foi responsável pelo assassinato de Farhat Hached, fundador do sindicato UGTT.

As violências e as vítimas foram menos numerosas que na Argélia, os fellaq (combatentes tunisianos, 1952-1956) nunca foram mais de três mil.

Em julho de 1954, Pierre Mendès France, presidente do Conselho de Ministros, veio a Cartago para prometer a autonomia interna. Esse gesto inesperado está na origem das negociações que se abriram no mês seguinte com o governo de Tahar ben Ammar. O Neo-Destour foi mantido afastado das discussões, enquanto H. Bourghiba era transferido da ilha de Groix (Bretagne) para o castelo de La Ferté d'Amilly. As cartas do jogo mudaram com o fim, em fevereiro 1955, do governo de Mendès France, e seu gabinete foi obrigado a se demitir após um debate na Assembleia sobre o norte da África. Isso permitiu a Bourghiba voltar à cena política: a 1º de julho, após dez anos de doenças e de exílio ela retorna triunfalmente a Túnis. Aceitou que a França conservasse as

pastas de Negócios Estrangeiros, do Exército, da Polícia e da Economia, concessões que levou a rivalidades com Ahmed ben Salah e Salah ben Youssef. Consideraram que Bourghiba pertencia a uma nova aristocracia de homens de poder, o clã de Monastir, enquanto seus dois colaboradores permaneciam fiéis ao movimento sindical, de forte tendência socialista e de ideal pan-árabe.

Ahmed ben Salah acumulou diversas funções no governo, mas foi acusado de alta traição em 1970 e condenado a dez anos de trabalhos forçados; mas conseguiu se evadir depois de três anos. Salah ben Youssef formou um exército rebelde no sul da Tunísia, recorrendo à luta armada e ao terrorismo. Ele fugiu em 1956 e continuou a luta contra Bourghiba a partir do estrangeiro. Foi assassinado em Frankfurt em 1961.

8. A independência e a proclamação da república

A França reconheceu a independência da Tunísia a 20/03/1956. Lamaine bey, com 76 anos, teve ainda que esperar um ano antes de ver confirmada a queda de uma linhagem de mais de dois séculos. Uma Assembleia Constituinte dominada pelos neo-destourianos (em seguida às primeiras eleições organizadas na Tunísia, a 15/04/1956) votou por unanimidade pela abolição do beylicado, a 25/07/1957 (depois do início da colonização essa entidade desempenhou apenas uma função simbólica) e proclamou a República. Habib Bourghiba tornou-se presidente dessa República. Reformas foram lançadas: ensino obrigatório, igualdade dos sexos diante da lei, nova legislação econômica e social. Mas, em breve, o presidente teve que enfrentar a crise de Bizerta, que começou em 1961 porque os franceses se recusavam a desocupar essa base naval ao norte do país. Não pode evitar um confronto que custou a vida de mil tunisianos. Mas Bourghiba conseguiu superar as críticas severas que lhe foram endereçadas e a seu partido.

Aos ocidentais restou a desconfiança em relação ao culto de personalidade que se instaurou: a rua principal de cada cidade do país portava, e porta ainda seu nome, encontrava-se em todo lugar estátuas e retratos do presidente, ouvia-se sem cessar intermináveis laudações à glória do Al Mujahid al-Akbar, o Combatente Supremo, título que ele se havia atribuído. O colossal mausoléu dourado de Monastir nunca foi oficialmente terminado, talvez porque isto simbolizaria a ideia de seu fim.

Bourghiba completou, apesar de tudo, muitas coisas. Acreditava que tinha diante de si uma tarefa imensa, nada menos que uma revolução social e econômica, e estava persuadido de que ele era o único capaz de conduzir bem. Para alguns ele foi vítima de seu próprio sucesso. Diminuindo a influência da lei

islâmica (sharia), a fim de que todos tunisianos, independentemente de sua religião pudesse ascender à igualdade jurídica, suscitou o ressentimento da ala dura dos muçulmanos. Estes o recriminavam de haver abolido a poligamia e concedido o mesmo direito a homens e mulheres em caso de divórcio. A melhora do serviço de saúde pública e educação levou a um aumento da natalidade e ao aparecimento de uma geração com ambições cada vez maiores, que o crescimento de uma nação sem petróleo não podia mais satisfazer.

9. A deposição de Bourghiba e as consequências

Em 02/10/1987 foi nomeado 1º ministro o gen. Zine al-Abidin ben Ali, até então min. do interior. Bourghiba, octogenário, gozava ainda de muito prestígio para impedir que o sistema que ele construiu se desintegrasse, escreveu o historiador Abu n-Nasr, mas viu o declínio do sistema e sabia que seus sucessores não poderiam impedir. Pouco após, soube-se que Bourghiba, que não tinha feito aparição pública há meses, tinha consentido em se retirar discretamente. Tratava-se de um golpe de estado pacífico, ocorrido na noite de 06/11/1987 pelo gal. ben Ali, que tendo reunido sete médicos, declarou Bourghiba senil. No dia seguinte ben Ali é nomeado presidente. Bourghiba morreu em 2000 em Monastir.

No começo do sec. XXI o mundo muçulmano sofreu a disputa entre facções político-religiosas e potências regionais como o Iran e Arábia pelo domínio político em todos os países do norte da África e do Oriente Médio, mescladas com interesses econômicos no petróleo. Potências ocidentais interferiram diretamente na Líbia, Síria, Egito, Iraque, Somália, Iêmen e outros para impedir que neles houvesse alteração no estado de submissão econômica e social. A Tunísia foi um dos únicos países que conseguiu a paz, mesmo sofrendo um mortífero atentado no Museu do Bardo.

10. Adendo – Os conflitos políticos teológicos no mundo muçulmano

Wahhabismo é um movimento do islamismo sunita geralmente descrito como "ortodoxo", "ultraconservador" "extremista", "austero" "fundamentalista" e "puritano". Seu principal objetivo é restaurar o "culto monoteísta puro". Seus seguidores muitas vezes opõem-se ao termo wahhabismo por considerá-lo pejorativo, preferindo ser chamados de salafistas ou muwahhid. A denominação do movimento refere-se a Wahhab (1703-1792), pregador e estudioso do século XVIII. Ele começou um movimento revivalista na região remota e pouco povoada de Nejd, no centro da Arábia Saudita, defendendo purificar o islamismo para devolvê-lo às suas raízes do século VII, por meio de uma purga

de práticas como o culto popular dos santos, de santuários e a visitação de túmulos de entes queridos, práticas generalizadas entre os muçulmanos, mas que ele considerava como "idolatria", "impurezas" e inovações dentro do islamismo. Posteriormente, ele formou um pacto com um líder local Muhammad bin Saud oferecendo obediência política e prometendo que a defesa e a propagação do movimento wahhabista significaria "poder e glória" e domínio de "terras e homens". O movimento está centrado no princípio de Tawhid, ou a "singularidade" e "unidade" de Deus. O movimento também usa os ensinamentos do teólogo medieval Ibn Taymiyyah e do jurista Ahmad ibn Hanbal. Ele aspira a volta às primeiras fontes islâmicas fundamentais do Alcorão e Hadith, rejeitando as escolas jurídicas tradicionais islâmicas, além das três primeiras gerações de muçulmanos como uma inovação desnecessária. As estimativas do número de adeptos ao wahhabismo variam, com uma fonte que dá um valor de cinco milhões de wahhabistas na região do Conselho de Cooperação do Golfo. De acordo com a Universidade de Columbia, a maioria dos wahhabistas do Conselho do Golfo estão no Qatar, nos Emirados Árabes Unidos (EAU) e na Arábia Saudita. De acordo com estimativas, 46,87% da população do Qatar e 44,8% dos habitantes dos EAU são wahhabistas, enquanto que 5,7% da população do Bahrein e 2,17% dos kuwaitianos também são parte do movimento. Os wahhabistas são a "minoridade dominante" da Arábia Saudita. Há 4 milhões de wahhabistas sauditas, ou 22,9% da população do país, concentrados em Najd. A aliança entre seguidores de ibn Abd al-Wahhab e sucessores de Muhammad bin Saud criou o Reino da Arábia Saudita, onde os ensinamentos Mohammed bin Abd Al-Wahhab são patrocinados pelo Estado saudita e são a forma dominante do islamismo no país até atualmente. Com a ajuda de financiamento das exportações de petróleo (e outros fatores), o movimento sofreu um "crescimento explosivo" partir da década de 1970 e agora tem influência em todo o mundo. O wahhabismo é acusado de ser "uma fonte de terrorismo global" e por causar desunião na comunidade muçulmana, rotulando os muçulmanos não-wahhabistas como apóstatas (takfir), abrindo assim o caminho para o derramamento de sangue. O movimento também foi criticado pela destruição de mazaars, mausoléus e outros edifícios e artefatos históricos de muçulmanos e não-muçulmanos. Os "limites" que determinam o wahhabismo têm sido classificados como "difíceis de identificar", mas no uso contemporâneo, os termos "wahhabistas" e "salafistas" são muitas vezes usados como sinônimos e considerado movimentos com diferentes raízes que se fundiram a partir dos anos 1960. O wahhabismo também tem sido chamado de "uma orientação particular dentro salafismo", ou um braço saudita ultra-conservador do salafis.

Referências

Bibliografia e filmografia básica

ABUN-NASR, J. M. **A history of the Maghrib in the islamic period.** 1ª ed. Cambridge Univ. Press, 1987.

AL-KHALILI, J. **The golden age of arabic science.** London : Penguin Books. 2010.

ARMSTRONG, K. **Em nome de Deus. O fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo.** Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª reimpressão. 2001.

_____. **O Islã.** Trad. Anna Olga de Barros Bueno. Rio de Janeiro : Objetiva. 2001. Título original inglês: ISLAM, a short history. 2000.

ATTIE FILHO, M. **Falsafa: A filosofia entre os árabes: - uma herança esquecida.** São Paulo: Palas Athena. 2002.

BÂ, A. H.. **Amkoullel, o menino fula.** Tradução Xina Smith de Vasconcellos. 3ª ed. . São Paulo : Palas Athena: Acervo África. 2013.

_____. **Filosofia, religião, sociologia, antropologia.** Título original francês: Amkhoullel, l'enfant Peul. Actes Sud. 1992.

BOWN, S. R. **1494. Como uma briga de família na Espanha Medieval dividiu o mundo ao meio.** Trad. Helena Londres. São Paulo: Globo. 2013.

BOUZID, Z.i (Org.). **L'emir Abdelkader, l'épopée de la sagesse.** Alger: Zaki Bouzid Editions 2007.

CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas.** SP: Melhoramentos, 2013.

CHEVALIER, J. **Le soufisme.** Paris: Presses Universitaires de France. 3 ed. 1996.

EL LEGADO ANDALUSÍ. **El arte de vivir. Granada:** Las rutas de al-Andalus. 3ª ed. Granada: Bega Comunicación. 1996.

FLAUBERT, G. S. **Uma ressurreição da cidade de Cartago.** Trad. Marques Rabêlo. Rio de Janeiro: Ediouro, Ed. Pongetti. Título original francês: Salammbô

FREELY, J. **O Grande Turco.** Sultão Mehmed II. Conquistador de Constantinopla e senhor de um império. Trad. Adriana de Oliveira. São Paulo: Grua. 2011. Título original inglês: The grand turk.

- HANANIA, A. R. **A Caligrafia árabe e a arte de Hassan Massoudy**. São Paulo: Martins Fontes. 1999
- HOURANI, A. H. **Uma história dos povos árabes**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo : Companhia das Letras. 2ª ed. 1999.
- IBN BATTÛTA. Muhammad Ibn' Abd Allah. **Voyages**. Tomo I. De l'Áfrique du Nord à la Mecque. Trad. Do árabe, C. Defremery, B.R. Sanguinetti) 1858. Col. La Découverte/Poche. Paris: La Découverte. 1997.
- LEITE, S. V. A. **O Simbolismo dos Padrões Geométricos da Arte Islâmica**. Cotia - SP : Ateliê Ed., 2007.
- MENEZES, M. do C. I. de. A presença do Islã na África: das origens à atualidade. *In* MORAES, L. E. P.; POMAR, V.; BUENO, A. (Org.) **África e Brasil. História, Cultura, Educação**. São Paulo: Página 13. 2015.
- MUSSA, A. B. N. **O enigma de Qaf**. São Paulo: Record. 2004. Dicionários
- NIMER, M. **Influências orientais na língua portuguesa**. Os vocábulos árabes, arabizados, persas e turcos. 2 ed. Revista. São Paulo: EDUSP. 2005.
- PAGE, M. **Portugal e a revolução global: como um dos menores países do mundo mudou a nossa história**. Trad. Gustavo A. Palma. R. de Janeiro: Nova Fronteira. 2011. Título original inglês: The First Global Village. 2011
- REIG, D. **Dictionnaire arabe-français**. Paris : Larousse. 1999. História
- ROBINSON, F. **O mundo islâmico**. Esplendor de uma fé. Trad. Letras. Título original, Islamic Word, 1984. Madrid: Ed. Del Prado. 1996
- SAID, E. W. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Rosa Eichenberg. São Paulo : Companhia das Letras. 2007. Título original inglês: Orientalism – Western conception of the Orient. Inglaterra: Penguin Books. 1995
- SERVIER, J. **Les berberes. Col. Que sais-je?** Paris : PUF, 4ª ed. Literatura de ficção
- TUNISIE. **Le grand guide de la Tunisie**. Traduit par Erick Audouard, Andrée Barthès, Catherine Fouré-Marouen, Élisabeth Luc, Kim Tram. Coleção Bibliothèque du Voyageur. Ed. Gallimard. 2003. Insight Guide, Tunisia, 1ª ed. 1991.

Filmografia

O colar perdido da pomba (Tawq al hamama al mafqoud; Le collier perdu de la colombe), escrito e dirigido por Nacer Khemir, legendas Guangming, dir. de fotogr: Georges Barsky, música de Jean Claude Petit. 86 min. França, Itália, Tunísia. 1991

L'ennemi intime. Florent Emílio; França, Les films du Kiosque, 2007

Os silêncios do palácio (Samt el Qusur; Les silences du palais); 128 min, Moufida Tlatli, Tunísia, 1994

A batalha de Argel (La battaglia di Algeri). Gillo Pontecorvo. Itália-Argélia. 1966

IV

História da África: novas abordagens*

Marina Gusmão de Mendonça¹

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições naturais e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. Hegel

Pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas, e as trevas não constituem tema de história. Hugh Trevor-Hoper

Os dois comentários acima constituem um emblema da visão ocidental sobre a História da África, na qual a desqualificação e o preconceito têm sido a tônica. Para os ocidentais, a África não tem história, e tudo o que se conhece foi concebido apenas a partir da colonização europeia².

Esta visão faz parte de uma concepção eurocêntrica e, evidentemente, racista do mundo, e se configura, por si só, como uma justificativa para a domi-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.67-88

¹ Bacharel em História e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre e Doutora em História Econômica pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP); possui Pós-Doutorado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília; Professora Adjunta do Departamento de Relações Internacionais da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – campus de Osasco; Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Marília (endereço eletrônico: marinamendonca@uol.com.br).

² Como apontou Joseph Ki-Zerbo, além de Hegel e Hugh Trevor-Hoper, muitos outros autores assumiram a mesma posição, como são os casos do historiador britânico Reginald Coupland (1884-1952) e dos historiadores franceses Pierre Gaxotte (1895-1982) e Charles-André Julien (1891-1991) (veja-se: KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d., v. 1, pp. 10-11).

nação, uma vez que povos ditos primitivos teriam sido trazidos à luz e à própria História pelo contato com o branco europeu. Como bem salientou Muryatan Santana Barbosa, “o eurocentrismo é [...] ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental”³.

Segundo essa perspectiva, os africanos não constituiriam sujeitos da História, mas apenas objetos, porquanto esta seria conduzida pelos povos supostamente civilizados e que, por esse motivo, fariam essa História. Porém, como bem assinalou Eric Hobsbawm,

[...] nenhuma tribo ou comunidade é ou jamais foi uma ilha, e o mundo, uma totalidade de processos interligados ou sistema, não é e nunca foi uma soma de grupos humanos e culturas independentes. O que se manifesta como imutável e auto-reprodutor não é somente o resultado do enfrentamento do processo constante e complexo de tensões internas e externas, mas muitas vezes produto de transformação histórica. [...] **Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela.** Sua história, como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo [...] e, certamente, no último milênio, não pode ser entendida exceto por meio das intersecções de diferentes tipos de organização social, cada um modificado por interação com os demais. [...] O importante é que a história consiste da interação de entidades sociais diversamente estruturadas (e geograficamente distribuídas) que mutuamente se remodelam [...] Nem a ‘Europa’ nem os ‘povos sem história’ em suas várias versões dos modos pré-capitalistas teriam se desenvolvido inteiramente da maneira pela qual cada um o fez sem os demais⁴.

Ou seja, a África, assim como as demais regiões do mundo, tem sim uma História, e seu estudo se faz necessário para que se possa compreendê-la, inclusive nas suas interações com outras civilizações e culturas. Portanto, há uma necessidade premente de se estudar e escrever a História da África, mas de um prisma africano, isto é, sob uma perspectiva que veja os africanos como sujeitos e não como objetos da História.

³ BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. São Paulo, nº 1, junho/2008, p. 47.

⁴ HOBBSAWM, Eric J. Todo povo tem história In: *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 12, pp. 186-190 (grifos nossos – MGM).

O desenvolvimento de uma História da África

Para que se possa analisar a evolução dos estudos históricos sobre a África, devemos considerar, antes de tudo, a existência de quatro grandes momentos de inflexão no seu desenvolvimento: 1) o período de introdução do conhecimento escrito, ocorrido a partir da expansão islâmica no Norte da África; 2) a expedição de Napoleão ao Egito, em 1798, que, ao revelar a imensa riqueza arqueológica da antiga civilização egípcia, tornou impossível ignorar a existência de uma História da África; 3) o momento da expansão colonial europeia, no século XIX, que levou ao estabelecimento de um ponto de vista europeu para a História da África; e 4) a década de 1930, quando se iniciou o movimento de modernização do Islã, surgiu a educação europeia na África e desenvolveu-se o nacionalismo entre as populações africanas, permitindo o aparecimento de escolas autóctones de História. A partir dessa consideração, é possível traçar as linhas gerais da evolução da História da África, desde a Antiguidade até os dias atuais.

Com efeito, na Antiguidade quase não se verificaram registros sobre a África Ocidental. O que encontramos são relatos sobre o Saara, sobre as incursões marítimas na costa Atlântica e informações de mercadores do Mediterrâneo sobre as regiões do Mar Vermelho e do Oceano Índico.

No período correspondente à Idade Média, porém, aumentam significativamente os relatos disponíveis, desenvolvidos principalmente por autores árabes, que fizeram descrições a partir de informações obtidas na época em que escreveram. Esse conhecimento pôde se expandir consideravelmente por meio da ampliação dos contatos comerciais, ou seja, das trocas realizadas por caravanas de camelos no Saara, do estabelecimento de comerciantes nas principais cidades do Sudão Ocidental e do comércio entre as costas oriental e ocidental. Mediante a introdução da escrita árabe na África tropical e no Sudão, os povos negros passaram a utilizar essa forma de registro, sem, contudo, abandonar as tradições orais.

No século XV, encontram-se os primeiros relatos realizados por europeus, a partir dos contatos estabelecidos com as regiões costeiras da África tropical. Porém, foi somente no século XVIII que surgiram trabalhos históricos e geográficos sobre o continente, com a utilização de fontes descritivas. A maioria dessas obras seria publicada em função dos debates desenvolvidos na ocasião em torno da questão do tráfico negreiro, embora se note a acentuação da tendência europeia de desconsiderar os povos não-europeus. Dessa forma, divulgaram-se, nessa época, as ideias de que a África

não possui história, de que a supremacia europeia em relação ao conhecimento é incontestável e de que, na verdade, a História da Europa constitui a chave para a compreensão do mundo.

No século XIX, a declaração de Hegel, feita em seu Curso de Filosofia da História, em 1830 – “*A África não é uma parte histórica do mundo*”⁵ - passaria a ser francamente aceita, fato que se manifesta até os dias de hoje. Isto permitiria o desenvolvimento de uma justificativa para a exploração real, moderna e científica do continente. Ou seja: ao mesmo tempo em que se combatia a escravidão e o tráfico, porquanto incompatíveis com o estágio de desenvolvimento do capitalismo, preparava-se uma acirrada disputa pelos mercados africanos.

No final do século XIX, a partilha da África traria a necessidade de sua justificativa moral. Isso levou ao reforço da visão hegeliana e à aplicação, aos povos africanos, do darwinismo social de Herbert Spencer⁶. A concepção de que a África não tem história seria aprofundada pelo surgimento da Antropologia como ciência, com seus métodos não históricos de estudar povos primitivos, e pelo desenvolvimento do cientificismo alemão, que via o trabalho do historiador fundado exclusivamente em análises de fontes originais e escritas, o que, evidentemente, não se aplicava à África.

Na primeira metade do século XX, tratava-se de organizar as colônias e fazê-las produzir em benefício das metrópoles europeias. Para tanto, era necessário justificar a presença do colonizador, o que se fez não só por meio das já mencionadas alegações de caráter “moral” mas, também, mediante o desenvolvimento de pesquisas que trouxessem à luz algum conhecimento sobre a África. Desenvolveu-se, assim, a Arqueologia que, no entanto, não mostrou qualquer interesse pela África negra, limitando-se a enfatizar o estudo da História Antiga e das origens do homem.

Por outro lado, as pesquisas realizadas por linguistas e antropólogos não permitiam o aprofundamento do conhecimento sobre o continente, porquanto limitavam-se a descrições sobre a variedade de tipos físicos, de sociedades e de línguas existentes. Finalmente, verificou-se o aparecimento de uma ampla literatura produzida por amadores que, como participantes da conquista e da colonização, não contribuíam para o desenvolvimento de um conhecimento do ponto de vista africano. Mesmo a Antropologia funcionalista

⁵ HEGEL apud KI-ZERBO, Joseph, s.d., op. cit., v. 1, p. 10.

⁶ Veja-se: SPENCER, Herbert. *El hombre contra el Estado*. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

de Malinowski⁷ e Radcliffe-Brown⁸ desencorajava o surgimento de uma História baseada em conjecturas.

À medida que avançava a colonização e crescia o interesse dos europeus, foram organizadas as estruturas coloniais, com o estabelecimento de sistemas educacionais. Isso acabaria por incentivar nos africanos o desenvolvimento de uma cultura escrita, estimulando o interesse pela História por parte daqueles grupos que adquiriram instrução dentro e fora da África. Por outro lado, a própria demanda por ensino levaria os africanos a registrarem o conhecimento sobre o povo, ao mesmo tempo em que o contato com missionários cristãos os levava a transcrever as tradições históricas orais.

A visão eurocêntrica da História sofreria um forte golpe na década de 1930, com os debates conduzidos principalmente por Marc Bloch, Lucien Fèbvre e Fernand Braudel⁹, expoentes da *Escola dos Annales*, e que levantaram a necessidade de uma nova visão da História, que englobasse uma perspectiva totalizante.

Porém, não apenas a visão eurocêntrica, mas a própria noção da superioridade europeia seria profundamente abalada depois da Segunda Guerra Mundial. De fato, o morticínio provocado pelas duas grandes guerras, permeadas pela depressão iniciada em 1929, pelo advento da Revolução Russa e pelo avanço do nazi-fascismo, provocou uma fratura na confiança anteriormente depositada na suposta missão civilizatória europeia. Por outro lado, a destruição dos países europeus, sobrepujados economicamente pelos Estados Unidos (EUA), levou ao declínio da capacidade das antigas potências de manterem integralmente o domínio colonial. Como assinalou Joseph Ki-Zerbo,

[...] a guerra, que acabava pela revelação apocalíptica da energia nuclear sobre Hiroxima e Nagasáqui, representava uma viragem decisiva na história universal e em particular na história da África. Centenas de milhares de negros participaram nela em teatros de operações [...] variados [...]. Foi essa, para centenas de milhares de negros, a ocasião de uma desco-

⁷ Bronislaw Kasper Malinowski (1884-1942) é considerado um dos fundadores da Antropologia social e criador da escola funcionalista (veja-se, a respeito: MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975).

⁸ Alfred Reginald Radcliffe-Brown (1881-1955) é considerado um dos fundadores da Antropologia estruturo-funcionalista (vejam-se especialmente: RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. *Radcliffe-Brown: antropologia*. São Paulo: Ática, 1995; e *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Barcelona: Anagrama, 1982).

⁹ Vejam-se: BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.; FÈBVRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1971; e BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1972.

berta brutal do homem branco, na sua verdade, sem máscara imperial nem ouropéis proconsulares¹⁰.

O desenvolvimento da História da África como disciplina específica e campo de pesquisa científica no pós-guerra seria resultado desses fatores. Por outro lado, como ressaltou Henk Wesseling,

[...] após 1945, o termo 'colonial' tornou-se cada vez mais sem atrativos, e os institutos que queriam continuar suas existências tiveram de encontrar nomes diferentes (de preferência neutros). Entretanto, não era simplesmente uma questão de trocar nomes. Houve também uma mudança de abordagem e de interesse. A história de além-mar desenvolveu-se em um campo de estudo muito mais amplo do que costumava ser a história colonial. Trata não somente dos sistemas coloniais e do encontro entre europeus e não-europeus em geral, mas também de história econômica, social, política e cultural dos povos não-europeus¹¹.

A partir de então, pôde-se desenvolver uma perspectiva africana sobre a História. A própria administração colonial contribuiu para isso. Com efeito, a colonização francesa criou estruturas para formação de quadros e pesquisadores, tais como o *Comité d'Études Historiques et Scientifiques de l'AOF*¹², o *Institut Français de l'Afrique Noire*, que passou a publicar um boletim em 1939, e a *Société Africaine de Culture*, criadora e divulgadora da revista *Présence Africaine*, publicada a partir de 1956. Dessa forma, na década de 1940, os intelectuais africanos passariam a definir o próprio enfoque sobre o passado, buscando fontes e definindo uma metodologia de pesquisa.

De outra parte, na Inglaterra, vários eventos contribuíram para o desenvolvimento de uma História da África. Exemplos disso são a publicação, em 1948, por William Ward, de uma História da Costa do Ouro¹³, a criação, na Universidade de Londres, do cargo de especialista em História da África, e o início de um programa de construção de universidades nas colônias. Todavia, deve-se salientar que, nessas instituições, os primeiros historiadores não eram africanos, tendo em vista a total ausência de quadros capacitados.

¹⁰ KI-ZERBO, Joseph, s.d., op. cit., v. 2, p. 158.

¹¹ WESSELING, Henk. História de além-mar In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 98.

¹² Sigla para África Ocidental Francesa.

¹³ Veja-se: WARD, William Ernest Frank. *A history of Ghana*. Nova York: Frederick Praeger, 1963.

Na evolução dessa perspectiva africana sobre a História, devemos considerar ainda a importância da publicação de *The Journal of African History*, em 1960, na Inglaterra, e a divulgação, nas décadas de 1950 e 1960, de quatro livros sobre o assunto, de autoria de estudiosos metropolitanos¹⁴: 1) *Old Africa rediscovered*, de Basil Davidson, em 1959; 2) *Histoire des peuples de l'Afrique Noire*, de Robert Cornevin, em 1960; 3) *A short history of Africa*, de Roland Oliver e John D. Fage, em 1962; e 4) *Afrique noire*, de Jean Suret-Canale, em 1958-1962¹⁵.

Como se vê, o movimento de independência e o interesse pela realidade africana acabariam por criar uma conjuntura política e intelectual favorável ao aparecimento de especialistas em História da África. Entre os pioneiros estão o nigeriano Kenneth Onwuko Dike, formado na Universidade de Londres, e os britânicos John Donnelly Fage, que lecionou na Universidade de Gana, John Desmond Hargreaves, que ensinou na Universidade de Serra Leoa, além de Christopher Wrigley e Cyril Erlich, professores do Makerere College, em Uganda. Quanto aos franceses, destacaram-se Joseph Ki-Zerbo, originário do Alto Volta, atual Burkina Fasso, e o Padre Engelbert Mveng, de Camarões, ambos educados na França, além de Raymond Mauny e Yves Person. Registre-se também o extraordinário trabalho sobre História Oral do belga Jan Vansina. E o Primeiro Congresso Internacional de Escritores e Artistas Negros, realizado em Paris, em 1956, daria mais um impulso para o desenvolvimento da História da África.

A partir de então, verificou-se um avanço significativo em diversos países. Na Inglaterra, Roland Oliver passou a ensinar na Universidade de Londres, enquanto na França foi criada, na Sorbonne, a cadeira de História da África. Na antiga União Soviética (URSS), o Instituto Etnográfico de Leningrado, atual São Petersburgo, começou a desenvolver um programa sistemático de pesquisa, publicando toda a documentação conhecida sobre a África subsaariana a partir do século XI.

Todavia, o surgimento de estudos sobre a África não se limitou a trabalhos realizados apenas por pesquisadores de origem europeia ou educados nas metrópoles. Como instrumento da luta pela libertação das colônias, na década de 1950 começaram a se desenvolver também, na própria África, estudos so-

¹⁴ Veja-se: BARBOSA, Muryatan Santana, 2008, op. cit., p. 51.

¹⁵ Vejam-se: DAVIDSON, Basil. *A descoberta do passado da África*. Lisboa, Sá da Costa, 1981; CORNEVIN, Robert. *Histoire des peuples de l'Afrique noire*. Paris: Berger-Levrault, 1962; OLIVER, Roland; FAGE, John. *A short history of Africa*. Londres: Penguin, 1966; e SURET-CANALE, Jean. *Afrique noire*. Paris: Éditions Sociales, 1958/1962, 2 v.

bre o continente conduzidos por africanos. E o primeiro grande expoente dessa geração de pesquisadores foi o senegalês Cheikh Anta Diop¹⁶, que retomaria uma tese elaborada no século XIX, segundo a qual o antigo Egito fora uma civilização de negros. De acordo com Muryatan Barbosa, o objetivo de Diop era duplo: “primeiro, defender a africanidade do Egito faraônico e, portanto, do mundo mediterrâneo antigo, de onde teria surgido a maior parte das civilizações indo-europeias. Em segundo lugar, apoiar o princípio da unidade cultural africana”¹⁷.

Outros trabalhos se seguiram, como o de Abdoulaye Ly, *Campanhas do Senegal*, de 1958, e o poema de Djibril Tamsir Niane, *Sundjata ou o épico mandinga*, de 1960. E nesse mesmo período, o historiador belga Jan Vansina divulgou um estudo essencial para o desenvolvimento de uma metodologia para a pesquisa da História da África, intitulado *A tradição oral*, de 1961¹⁸.

Contudo, o progresso foi lento. Na Europa, durante muito tempo o estudo de História da África ficou restrito praticamente às antigas metrópoles, enquanto nos EUA, até pelo menos a década de 1960, só havia manifestação de interesse pela África do Norte, de há muito integrada, como se sabe, ao mundo mediterrâneo. No entanto, e no âmbito da luta pelos direitos civis, os esforços empreendidos por afro-americanos culminaram com a inclusão da disciplina no currículo de diversas universidades, inclusive algumas das mais prestigiosas, como Harvard e Yale. Já na URSS, o apoio dado às lutas de independência e a aproximação de várias lideranças africanas com o marxismo levaram à criação de disciplinas voltadas para o ensino da História da África, especialmente no Instituto Etnográfico de Leningrado e na Universidade Patrice Lumumba¹⁹.

¹⁶ Cheikh Anta Diop (1923-1986) foi historiador, antropólogo, físico e político, especializado no estudo das origens das raças humanas e da cultura africana pré-colonial. Segundo ele, haveria uma continuidade de trocas culturais entre os povos africanos mais significativa que a variedade de desenvolvimento entre diferentes grupos étnicos. É considerado criador do afro-centrismo, movimento político de caráter nacionalista e de oposição ao racismo. Dentre as principais obras de Cheikh Anta Diop, destacam-se: *Nações negras e cultura*, publicado em 1954, *Anterioridade das civilizações negras*, de 1967, e *As origens africanas da civilização*, de 1974 (veja-se: DIOP, Cheikh Anta. *Nations nègres et culture*. Paris: Éditions Africaines, 1954; *Antériorité des civilisations nègres*. Paris: Présence Africaine, 1967; e *The african origin of civilization*. Nova York: L. Hill, 1974).

¹⁷ BARBOSA, Muryatan Santana, 2008, op. cit., p. 51.

¹⁸ Veja-se: LY, Abdoulaye. *La compagnie du Sénégal*. Paris: Présence Africaine, 1958; NIANE, Djibril Tamsir. *Soundjatata ou l'épopée du manding*. Paris: Présence Africaine, 1960; e VANSINA, Jan. *Oral tradition: a study on historical methodology*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965.

¹⁹ Veja-se: BARBOSA, Muryatan Santana, 2008, op. cit., p. 53.

Embora o movimento de independência fosse responsável por dar um grande impulso ao desenvolvimento de uma historiografia propriamente africana, as dificuldades continuavam imensas. Primeiramente, como ressaltou Muryatan Barbosa, muitos dos intelectuais que poderiam conduzir a tarefa acabaram por assumir cargos na administração dos Estados surgidos após a libertação²⁰. Por outro lado, questões políticas e ideológicas induzidas pela colonização influenciavam o desenvolvimento de uma história sob o prisma africano. De fato, como analisou Josep Fontana,

[...] um dos problemas mais graves e mais insidiosos, entre os muitos que o eurocentrismo criou, foi a influência do mesmo nas novas histórias autóctones, nas quais podem ser encontrados geralmente dois defeitos, que são comuns a um estágio inicial das historiografias do sul da Ásia, da África e da América Latina. O primeiro é a adoção dos modelos historiográficos europeus, o que levou à tentativa de descobrir, no próprio passado, as mesmas etapas que os historiadores europeus identificaram em seus países [...]. A transição de uma história colonial para outra nacionalista era especialmente complexa no caso da África, já que os velhos modelos interpretativos coloniais começavam por excluí-la da história [...] Imediatamente após a independência, os historiadores africanos viram-se estimulados a escrever uma espécie de história 'resistente', oposta à do imperialismo, que usava, porém, os modelos interpretativos europeus para reintegrar o continente no mesmo tipo de história que derivava daqueles esquemas²¹.

De todo modo, desde as décadas de 1960 e 1970, muitas obras de envergadura foram produzidas a respeito da História da África. Especialmente notável é o esforço empreendido por alguns intelectuais africanos, que levaram à organização da *História Geral da África*, resultando numa obra monumental, de oito volumes, editada a partir da década de 1980, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Por outro lado, as imensas dificuldades econômicas, políticas e sociais que os países africanos passaram a enfrentar depois da independência conduziria à necessidade de uma revisão da historiografia africana. Como lembrou Josep Fontana,

²⁰ Idem, *ibidem*.

²¹ FONTANA, Josep. *A história dos homens*. Bauru: EDUSC, 2004, p. 457.

[...] o fracasso econômico inicial dos países africanos independentes levou a uma interpretação próxima às teorias latino-americanas da dependência, jogando toda a culpa do atraso no colonialismo. Da velha visão colonialista de um passado africano primitivo, fruto da incapacidade de seus habitantes, que se havia modificado pela ação civilizadora dos europeus, passou-se [...] a uma recuperação otimista da própria história – com reivindicações extremas dos valores africanos, como o da ‘negritude’ do Antigo Egito – que supervalorizava o estado de civilização e desenvolvimento, em termos europeus, da África nos inícios da Idade Moderna. Desse ponto de partida, a explicação do atual subdesenvolvimento reduz-se a estabelecer as culpas do colonialismo²².

Nesse fracasso, seria um equívoco afirmar que apenas as nações capitalistas e o processo de sangria das riquezas africanas, por elas implantado a partir do século XVI, seriam responsáveis pelas dificuldades dos novos países em organizar verdadeiros Estados nacionais. As elites africanas têm tido, ao longo da História, um papel substancial nesse processo, aliando-se primeiramente com os traficantes europeus durante o período do comércio negreiro, a seguir com os agentes do poder colonial e, por fim, com os representantes das empresas estrangeiras que continuaram a extrair riquezas da África depois da independência.

Diante disso, mais recentemente tem surgido uma historiografia que contesta alguns dos pressupostos desenvolvidos pelos estudiosos das décadas de 1950 e 1960. Como aponta Muryatan Barbosa, *“a crítica ao eurocentrismo segue sendo uma questão central para os autores contemporâneos que tratam do assunto”*. Segundo ele,

[...] parte do trabalho de autores atuais [...] provém do questionamento de supostos pressupostos da herança crítica anterior, da primeira geração da historiografia sobre a África, tidos como igualmente reprodutores de uma visão de mundo eurocêntrica, tal qual a historiografia colonialista²³.

Nesse panorama sobre a evolução da História da África, cumpre finalmente assinalar as principais correntes historiográficas que influenciam grande parte dos estudos mais recentes, tanto aqueles de autoria de africanos,

²² Idem, p. 458.

²³ BARBOSA, Muryatan Santana, 2008, op. cit., p. 57.

como de estrangeiros: estruturalismo (Joseph Ki-Zerbo, Marc Ferro²⁴, Luiz Felipe de Alencastro²⁵), positivismo (Henri Brunschwig²⁶, Henk Wesseling²⁷), explicativismo (Bill Freund²⁸, Alberto da Costa e Silva²⁹), compreensivismo (John D. Fage³⁰) e culturalismo (John Thornton³¹).

Algumas questões conceituais e metodológicas

Vista a evolução da História da África como disciplina específica e ramo de pesquisa científica, é necessário ressaltar algumas questões fundamentais que marcaram o desenvolvimento da ideia dos povos africanos como sujeitos da História. A primeira delas diz respeito ao problema da periodização, que implica o questionamento do próprio conceito de História da África colonial e pré-colonial. Para Elikia M'Bokolo, esta é uma divisão completamente equivocada, porquanto extremamente preconceituosa. Segundo ele,

[...] temos de nos decidir de maneira definitiva a deixar de concentrar estes longos séculos sob o epíteto aparentemente cômodo, mas inteiramente anacrônico e errado, de 'pré-coloniais'. Registra-se, com efeito, pelo menos um erro de perspectiva, quando não um preconceito prenhe de implicações intelectuais, mas também políticas, quando se pretende dar um sentido à evolução muito longa e inacabada de um continente a partir do último século de sua história: o século colonial. Semelhante miopia não se explica apenas pelo fato deste século ser o mais próximo de nós. Deriva também do fato de muitos continuarem a aí encontrar a legitimidade das suas posições atuais. Ora, o mínimo que se

²⁴ Veja-se: FERRO, Marc. *História das colonizações: das conquistas às independências (séculos XIII a XX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

²⁵ Veja-se: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

²⁶ Veja-se: BRUNSCHWIG, Henri *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

²⁷ Veja-se: WESSELING, Hank L. *Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)*. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.

²⁸ Veja-se: FREUND, Bill. *The making of contemporary Africa: the development of african society since 1800*. Londres: MacMillan Press, 1998.

²⁹ Vejam-se: COSTA e SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996; e *A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Biblioteca Nacional, 2002..

³⁰ Veja-se: FAGE, John D. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1995.

³¹ Veja-se: THORNTON, John. *Africa and the africans in the making of the Atlantic World (1400-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

pode exigir do historiador é que se abstraia, até onde for possível, das pressões afetivas e sociais do tempo presente³².

De acordo com M'Bokolo, a substituição do conceito de África pré-colonial pelo de África tradicional também está eivada de problemas, e o maior deles seria a questão da “invenção das tradições”, conforme o termo cunhado por Eric Hobsbawm e Terence Ranger³³. Para Ranger, grande parte das chamadas tradições africanas foi inventada pelos colonizadores com o objetivo claro de facilitar a dominação, e muitas delas foram resultados de adaptações de tradições europeias transplantadas para o contexto africano. Segundo ele,

[...] os políticos, nacionalistas culturais e sem dúvida os historiadores africanos receberam dois legados ambíguos da invenção colonial das tradições inventadas importadas da Europa, que em algumas partes da África ainda exerce sobre a cultura dominante uma influência que praticamente já não existe na própria Europa. Em seu *Prison Diary* [...], Ngugi wa Thiong'o denuncia a elite contemporânea do Quênia: 'Os membros da burguesia cúmplice dos europeus de uma colônia de povoamento consideram-se afortunados. Não precisam viajar e morar no estrangeiro para conhecer e copiar a cultura da burguesia imperialista: pois não a aprenderam dos representantes coloniais culturais a cultura metropolitana? Nutridos no ventre do velho sistema colonial, alcançaram os píncaros de sua cumplicidade, encarando os europeus locais como o alfa e o ômega do refinamento aristocrático e da elegância feminil. [...] O colonizador jogava golfe e polo, ia às corridas de cavalo ou participava de caçadas reais, vestido com jaquetas vermelhas e calças de montaria ... Os alunos negros agora fazem o mesmo, só que com maior zelo: o golfe e os cavalos transformaram-se em instituições 'nacionais'. [...] O segundo legado ambíguo é o da cultura africana 'tradicional', representada por toda a estrutura da 'tradição' reificada, inventada pelos administradores,

³² M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009, v. 1, p. 11.

³³ Segundo Hobsbawm, “por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” (HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9.

missionários, ‘tradicionalistas progressistas’, anciãos e antropólogos coloniais³⁴.

Diante disso, M’Bokolo adverte que, no caso da África,

[...] o conceito de ‘civilizações tradicionais’, cuja elaboração, produção e significações constituem um dos objetos da história, não poderia por isso tornar-se, de maneira alguma, um instrumento teórico nas mãos do historiador. Com efeito, não permite ele que se encerre a África Negra numa espécie de opacidade cultural e num imobilismo do qual, para seu bem ou para seu mal, conforme as opiniões, só teria saído sob o efeito dos recursos ou das pressões exteriores?³⁵

Outra questão importantíssima para a reconstituição da História da África está relacionada ao fato de que a maior parte dos estudos referentes ao período anterior à colonização está concentrada entre os séculos VII e XVIII. Segundo M’Bokolo,

o século VII [...] é o momento em que, saindo dos ‘séculos obscuros’³⁶ [...], a África se presta, enfim, a todas as exigências do historiador. Para antes desta época, este é obrigado a colaborar, na maior parte das vezes em situação minoritária, com outros saberes – arqueologia, pré-história, paleontologia, biologia, genética, linguística ... – cujas interrogações e contribuições constantemente renovadas aparecem dotadas de uma fecundidade insubstituível. Mais ou menos a partir do século VII, o historiador dispõe de um poder soberano sobre um domínio cujos limites alarga constantemente e que é capaz, se for necessário, de partilhar com outras disciplinas. Sabe-se que a produção do saber histórico deste período só foi possível graças a consideráveis inovações metodológicas, tais como a

³⁴ RANGER, Terence. A invenção da tradição na África Colonial In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.), 1984, op. cit., p. 268 (grifos do autor).

³⁵ M’BOKOLO, Elikia, 2009, op. cit., v. 1, pp. 11-12.

³⁶ De acordo com M’Bokolo, o termo “séculos obscuros” foi cunhado pelo historiador Raymond Mauny em referência aos períodos da História da África pouco conhecidos. Segundo ele, a fórmula “*continua a ser suficientemente verdadeira nos dias de hoje para designar todos os períodos do passado africano a respeito dos quais os especialistas das diferentes disciplinas trabalhando para o conhecimento da humanidade e das suas obras na África se esforçaram – sem grande êxito – para encontrar e produzir dados e fatos sobre os quais construir outra coisa que não fossem mitos. Todavia, estes ‘séculos obscuros’ libertaram muitos segredos, e os véus sucessivamente levantados dão já a respeito das idades mais antigas do continente africano imagens muito afastadas das crenças que durante muito tempo funcionaram como conhecimentos*” (M’BOKOLO, Elikia, 2009, op. cit., v. 1, p. 17).

revalorização e a exploração das fontes orais, e teóricas, como a formulação de perguntas constantemente renovadas ao passado africano³⁷.

Ademais, para a realização da pesquisa, a narração e a análise dos fatos, é necessário abandonar os esquemas mentais conhecidos e referenciados na História europeia e ocidental, pois, como assinalou Pierre Bertaux,

[...] o historiador da África tropeça em dificuldades na sua investigação e na sua exposição. Ao dirigir-se a um público ocidental, fica tentado a empregar os termos familiares a este público. Entretanto, esta terminologia evoca noções que nem de longe correspondem às realidades africanas³⁸.

Um ponto essencial para o desenvolvimento da ideia dos povos africanos como sujeitos da História, permitindo a reconstrução de seu passado, diz respeito à própria metodologia a ser adotada, ou seja, aos problemas das fontes, da utilização de ciências auxiliares, e dos próprios princípios norteadores da pesquisa.

No que tange às fontes, estas podem ser classificadas em três grandes grupos: as arqueológicas, as escritas e as orais. Quanto às primeiras, isto é, as arqueológicas, têm sido, há muito tempo, das mais utilizadas na reconstituição histórica africana, permitindo-nos o conhecimento sobre algumas de suas mais significativas realidades passadas. Com efeito,

[...] os testemunhos mudos revelados pela arqueologia são em geral mais eloquentes do que os testemunhos oficiais dos autores de certas crônicas. A arqueologia [...] já deu uma contribuição valiosa à história africana, sobretudo quando não há crônica oral ou escrita disponível³⁹.

Quanto às fontes escritas, é preciso, antes de tudo, levar em conta a observação de Henk Wesseling. Segundo ele,

[...] por razões culturais, os africanos produziram menos material escrito sobre história africana que os europeus, e, por razões climáticas, pouco desse material chegou até nossas mãos. Isso significa que a maioria das fontes é exógena. Elas provêm de estrangeiros, sejam eles viajantes gre-

³⁷ Idem, p. 12.

³⁸ BERTAUX, Pierre. *Africa: desde la prehistoria hasta los años sesenta*. Madri: Siglo XXI, 1994, p. 13 (tradução nossa – MGM).

³⁹ KI-ZERBO, Joseph. Introdução In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v. 1, p. 26.

gos, romanos ou árabes, geógrafos, comerciantes ou administradores europeus⁴⁰.

De todo modo, as fontes escritas podem ser classificadas, segundo Joseph Ki-Zerbo, de acordo com as seguintes categorias: 1) fontes antigas (egípcias, núbias, greco-latinas); 2) fontes árabes; 3) fontes europeias ou russas (narrativas ou de arquivos); 4) fontes africanas ‘recentes’ (meroítas, etíopes, em língua ou em escrita árabe, em escrita africana moderna, em língua europeia); e 5) fontes asiáticas ou americanas. Ainda de acordo com Ki-Zerbo, *“as fontes árabes contam-se entre as mais importantes por várias razões. Em particular, porque podem elucidar grandes períodos obscuros desta história, e estamos longe de haver extraído delas toda a moela histórica com as substâncias que nos oferece”*⁴¹.

As fontes escritas são, contudo, limitadas, pois, como lembrou o próprio Ki-Zerbo,

[...] quando não são raras, [...] encontram-se mal distribuídas no tempo e no espaço. Os séculos mais ‘obscuros’ da história africana são justamente aqueles que não se beneficiam do saber claro e preciso que emana dos testemunhos escritos, por exemplo, os séculos imediatamente anteriores e posteriores ao nascimento de Cristo (a África do norte é uma exceção)⁴².

Ademais, há que considerar que a maior parte dos arquivos existentes foram criados e alimentados por estrangeiros, notadamente os colonizadores europeus, o que, evidentemente, restringe as suas condições de confiabilidade.

Por fim, há a tradição oral. Este tipo de fonte tem tido importância capital para a reconstituição da História da África, porquanto

[...] as civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram, em grande parte, civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita, como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade⁴³.

⁴⁰ WESSELING, Henk. História de além mar In: BURKE, Peter (Org.), 1992, op. cit., p. 110-111.

⁴¹ KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*, s.d., op. cit., v. 1, p. 15.

⁴² KI-ZERBO, Joseph. Introdução In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, p. 25.

⁴³ VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, cap. 7, p. 157.

Dessa forma, como bem salientou A. Hampaté Bã,

[...] quando falamos em tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimento de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos⁴⁴.

Não se pode esquecer, contudo, que a utilização desse tipo de fonte tem limitações óbvias, as quais podem ser superadas por meio de sua confrontação com fontes escritas e arqueológicas. De qualquer forma, *“onde não há nada ou quase nada escrito, as tradições orais devem suportar o peso da reconstrução histórica”*⁴⁵.

Em suma, a reconstituição da história da África se faz por intermédio de um trabalho minucioso, que deve mesclar fontes escritas, orais e arqueológicas, mediante o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de investigação. Afinal, como assinalou Henk Wesseling, *“a absoluta escassez de fontes proporcionou um enorme estímulo ao desenvolvimento de novas técnicas e métodos. O passado tinha de ser interrogado por outros meios”*⁴⁶.

Com relação às ciências auxiliares da História, estas são, especialmente, a Linguística e a Antropologia. Quanto à primeira delas, configura-se como um importantíssimo instrumento de reconstrução das migrações e do roteiro das influências sofridas pelos diversos povos africanos. Já a Antropologia, pode ser dividida em cinco grandes tipos de abordagens. O primeiro refere-se ao evolucionismo, influenciado pelo darwinismo social, e que vigorou principalmente entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Essa tendência constituiu uma justificativa para o próprio colonialismo, porquanto permitia explicar a dominação e a exploração dos brancos sobre povos supostamente primitivos como uma missão civilizatória.

Uma segunda abordagem diz respeito ao difusionismo de sentido único, pelo qual a África seria vista como um escoadouro para o conhecimento produzido por europeus, evidentemente considerado superior por seus divulgadores. A terceira abordagem é a funcionalista, cujo principal expoente é Bronislaw Malinowski, que contribuiu de modo significativo para a compreensão de sociedades tidas como primitivas. Aliás, *“os funcionalistas*

⁴⁴ BÃ, A. Hampaté. A tradição viva In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, cap. 8, p. 181.

⁴⁵ VANSINA, J. apud PRINS, Gwyn. História oral In: BURKE, Peter (Org.), 1992, op. cit., p. 165.

⁴⁶ WESSELING, Henk. História de além-mar In: BURKE, Peter (Org.), 1992, op. cit., p. 111.

*conseguiram outros importantes progressos graças a um método que não se limitava ao questionamento de informantes, mas valia-se sobretudo da observação participante e da exploração cuidadosa e prolongada do local de pesquisa*⁴⁷.

Todavia, uma ressalva deve ser feita. Na verdade, essa perspectiva nega dimensão histórica às chamadas sociedades primitivas, estabelecendo uma noção de presente antropológico que ignora as transformações históricas.

As duas últimas abordagens são a marxista e a estruturalista. No caso da Antropologia marxista, a História é entendida como consciência coletiva em ação. Já o estruturalismo constitui uma tentativa de desvendar os mecanismos inconscientes mas lógicos:

[...] a abordagem marxista, com a condição de não ser dogmática, e a abordagem estruturalista de Lévi-Strauss contribuem [...] com observações válidas, mas opostas, sobre a evolução dos povos ditos sem escrita. O método marxista, essencialmente histórico [...], insiste muito mais nas forças produtivas e nas relações de produção, na práxis e nas normas; o método estruturalista, por sua vez, quer desvendar [...] os conjuntos coerentes que sustentam e enquadram a ação dos espíritos e das sociedades⁴⁸.

Finalmente, quanto aos princípios norteadores da pesquisa, quatro aspectos devem ser considerados. O primeiro deles diz respeito à interdisciplinaridade, essencial para que se possa conhecer a História da África. Em segundo lugar, há que estabelecer uma cronologia, cujos marcos periódicos devem ser fixados pela realidade africana, e não a partir de uma visão eurocêntrica. A seguir, deve-se considerar a própria ideia de tempo histórico. Com efeito, a concepção moderna de tempo é baseada na escrita, nas religiões universalistas e na ideia de acumulação, noções absolutamente inadequadas para a compreensão da realidade africana.

A grande reviravolta na concepção africana do tempo se opera sobretudo pela entrada desse continente no universo do lucro e da acumulação monetária. Só agora o sentido do tempo individual e coletivo se transforma pela assimilação dos esquemas mentais em vigor nos países que influen-

⁴⁷ CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição a história em geral In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, cap. 3, p. 80.

⁴⁸ KI-ZERBO, Joseph. Introdução In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit, v. 1, p. 34.

ciam os africanos econômica e culturalmente. Descubrem então que, em geral, é o dinheiro que faz a história⁴⁹.

Como se vê, para o desenvolvimento de uma História da África e dos africanos, e não apenas uma História dos europeus na África, é fundamental que se abandone a visão eurocêntrica e que se estabeleçam novos parâmetros conceituais e metodológicos para a pesquisa. Joseph Ki-Zerbo assim resumiu a questão dos princípios norteadores da investigação a respeito da História da África:

Primeiramente, a interdisciplinaridade, cuja importância é tal que chega a constituir por si só uma fonte específica. [...] Outra exigência imperativa é que essa história seja enfim vista do interior, a partir do pólo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros; a consciência de si mesmo e o direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autônoma. [...] Além disso, essa história é obrigatoriamente a história dos povos africanos em seu conjunto, considerada como uma totalidade que engloba a massa continental propriamente dita e as ilhas vizinhas como Madagascar [...]. É claro que a história da África integra o setor mediterrâneo numa unidade consagrada por muitos laços milenares. [...] Tais laços fazem da África, de um lado e do outro da dobradiça do Saara, os dois bates de uma mesma porta, as duas faces de uma mesma moeda. [...] Além disso, esta história deverá evitar ser excessivamente fatural, pois com isso correria o risco de destacar em demasia as influências e os fatores externos⁵⁰.

Tendo em vista o que foi apontado, é preciso salientar, enfim, a necessidade de se desenvolver uma História da África a partir de um pólo africano, com a constituição de uma personalidade histórica autônoma. Isto requer uma tomada de consciência sobre o ser africano, preservando-se o direito à diferença. *“A História da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita”*⁵¹.

Só assim as conexões com o mundo poderão ser entendidas como resultado de influências recíprocas. Quanto à necessidade de novos parâmetros conceituais, ressalte-se que isto só será possível na medida em que a História

⁴⁹ HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, cap. 2, p. 71.

⁵⁰ KI-ZERBO, Joseph. Introdução In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, p. 35-41.

⁵¹ Idem, p. 21.

seja, finalmente, escrita em línguas africanas. Afinal, “*descolonizar a história é precisamente derrubar as falsas teorias e todos os preconceitos criados pelo colonialismo para melhor assentar seu sistema de dominação e exploração e justificar a política de intervenção*”⁵². Nesse sentido,

[...] o papel dos historiadores da África [...] assume particular importância, provavelmente pelo fato de a história africana ter sido mais negligenciada que a das regiões não europeias equivalentes e porque os mitos racistas a desfiguraram ainda mais que a estas últimas. Em razão de seu caráter multiforme, o racismo é, como se sabe, um dos flagelos mais difíceis de extirpar. Teorizado sob diversas formas desde o século XVI, ele se encarnou na história de modo agudo [...] Mas a cura dos preconceitos é demorada, pois o racismo se espalhou de forma difusa e imanente nos manuais escolares, nos filmes e programas de rádio e televisão facciosos, e na presença de ‘dados’ psíquicos mais ou menos consistentes trazidos às vezes pela educação religiosa e com mais frequência ainda pela ignorância e pelo obscurantismo. Nessa batalha, o ensino científico da história dos povos constitui a arma estratégica decisiva. [...] Os racistas não cessavam de proclamar que a história da África não tinha importância nem valor: os africanos não poderiam ser os autores de uma ‘civilização’ digna desse nome e por isso não havia entre eles nada de admirável que não houvesse sido copiado de outros povos. É assim que os africanos se tornaram objeto – e jamais sujeito – da história⁵³.

Referências

ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BÃ, A. H. A tradição viva In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa. Revista de História e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo, nº 1, junho/2008.

BERTAUX, P. **África: desde la prehistoria hasta los años sesenta**. Madri: Siglo XXI, 1994.

⁵² NIANE, D. T. Introdução In: NIANE, D. T. (Org.). *História geral da África: a África do século XII ao século XVI*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1988, v. 4, p. 35.

⁵³ CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral In: KI-ZERBO, Joseph (Org.), 1982, op. cit., v. 1, cap. 3, p. 75-76.

- BLOCH, M. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, s.d.
- BRAUDEL, F. **História e ciencias sociais**. Lisboa: Presença, 1972.
- BRUNSCHWIG, H. **A partilha da África negra**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CORNEVIN, R. **Histoire des peuples de l'Afrique noire**. Paris: Berger-Levrault, 1962.
- COSTA e SILVA, A. da. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Biblioteca Nacional, 2002.
- CURTIN, P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição a história em geral *In*: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v.
- DAVIDSON, B. **A descoberta do passado da África**. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- DIOP, C. A. **Nations nègres et culture**. Paris. Éditions Africaines, 1954.
- _____. **Antériorité des civilisations nègres**. Paris: Présence Africaine, 1967.
- _____. **The african origin of civilization**. Nova York: L. Hill, 1974.
- FAGE, J. D. **História da África**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- FÉBVRE, L. **Combates por la historia**. Barcelona: Ariel, 1971.
- FERRO, M. **História das colonizações: das conquistas às independências (séculos XIII a XX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FONTANA, J. **A história dos homens**. Bauru: Edusc, 2004.
- FREUND, B. **The making of contemporary Africa: the development of african society since 1800**. Londres: MacMillan Press, 1998.
- HAMA, B., KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana *In*: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v. 1.
- HOBSBAWM, E. J. Todo povo tem história. *In*: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KI-ZERBO, J. **História da África negra**. Lisboa. Publicações Europa-América, s. d., 2 v.

_____. Introdução. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v.

LY, A. **La compagnie du Sénégal**. Paris: Présence Africaine, 1958.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilizações**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009, v. 1.

NIANE, D. T. **Soudjata ou l'épopée du manding**. Paris: Présence Africaine, 1960.

_____. Introdução. In: NIANE, D. T. (Org.). **História geral da África: a África do século XII ao século XVI**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1988. v. 4.

OLIVER, R.; FAGE, J. **A short history of Africa**. Londres: Penguin, 1966.

PRINS, G. História oral In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Sistemas africanos de parentesco y matrimonio**. Barcelona; Anagrama, 1982.

_____. **Radcliffe-Brown: antropologia**. São Paulo: Ática, 1995.

SPENCER, H. **El hombre contra el Estado**. Buenos Aires: Aguilar, 1963.

SURET-CANALE, J. **Afrique noire**. Paris: Éditions Sociales, 1958/1962, 2 v.

THORNTON, J. **Africa and the africans in the making of the Atlantic World (1400-1800)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VANSINA, J. **Oral tradition: a study on historical methodology**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965.

_____. A tradição oral e sua metodologia In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982, v. 1.

WARD, W. E. F. **A history of Ghana**. Nova York: Frederick Praeger, 1963.

WESSELING, H. L. **Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)**. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.

WESSELING, H. L. História de além-mar. *In*: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

V

Diálogos entre oratura, literatura e educação*

Débora Mazza¹
Nima I. Spigolon²

Introdução

Desejo que essas vozes apagadas, em anos e séculos, na morte, ressoem novamente, evocando a vida que as envolvi no passado (CASCUDO, 1971, p. 10).

O patrimônio oral perdura mesmo nas sociedades que desenvolveram a tradição da escrita e se constitui em uma matéria prima que demarca a origem cultural. Seu conceito inclui

Textos poéticos narrativos e dramáticos próprios da literatura de tradição oral, ou seja, oratura, mas também formas de escrita ágrafa em linguagem visual, do domínio da picturalidade e especificidades lexical das línguas cujos falantes não adotam um sistema de escrita, que se revelam no léxico utilizado para representar o tempo, o espaço e o comportamento humano. (PINTO, 2013, p. 131).

As sociedades onde a maioria da população não tem acesso à leitura e a escrita, dispõem de formas de registro gráfico de mensagens e de mecanismos imateriais de preservação do legado. À medida que a escrita se expande

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.89-106

¹ Diretora Associada da FE/UNICAMP e docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educacionais (GPPES). Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos temas de: Educação e Escolarização, Pensamento social brasileiro, Florestan Fernandes, Circulação de pessoas, saberes e práticas e Políticas Públicas e Educação. E-mail: dmazza@unicamp.br

² Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar da FE/UNICAMP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). E-mail: nima@unicamp.br

nas sociedades ocidentais, essas formas foram progressivamente abandonadas ou socialmente desprestigiadas. Nesse contexto, a caracterização das culturas de tradição oral se definiu pela negativa, sem escrita, ágrafa. Apesar disso, a cultura moderna ocidental continua a recorrer ao registro e à difusão da memória próprios da oralidade. Não só os conteúdos tradicionais ou tradicionalmente transmitidos ou suas representações e também novas modalidades de comunicação verbal oral resultantes do progresso tecnológico.

O patrimônio oral inclui a comunicação não verbal que se materializa em textos visuais e nas marcas das culturas de tradição oral no léxico das línguas existentes.

Por oratura se entende um conjunto de contos, lendas, poemas, provérbios, trava línguas ou outros conhecimentos tradicionais difundidos pela via oral, que podem ou não compor uma literatura oral (CASCUDO, 1971).

No Brasil, a atenção ao repertório da oratura se deve aos estudiosos do folclore brasileiro que pesquisaram as questões pátrias, o significado profundo da ação do povo para a fixação de certas tendências e determinados conceitos (ANDRADE, 2006; CASCUDO, 1971; FERNANDES, 1979). Eles contribuíram para, enfim, trazer o povo para a literatura (MAZZA, 2015).

Começou-se a estimá-lo no seu comportamento, a contemplá-lo, compreensivamente, e não com desdém, nas suas festas e folguedos, nos seus hábitos e costumes, nas suas crenças e superstições, nos seus cantos e prazeres. E, com isso, produziu-se a revelação estupenda de que o povo traz consigo todo um patrimônio de cultura de grande importância para a vida social (CASCUDO, orelha do livro, 1971).

A Antologia do folclore brasileiro é dedicada

Aos cantadores e violeiros analfabetos e geniais, às velhas amas cantadeiras de estórias maravilhosas, fontes perpétuas da literatura oral do Brasil, ofereço, dedico e consagro este livro que jamais hão de ler (Ibidem, p. 7).

A oratura enquanto experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe processos epistemológicos. Entende-se por epistemologia

Toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma

dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e sujeitos sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. [...] As relações sociais são sempre culturais (intraculturais e interculturais) e políticas (representam distribuições de desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política [...] as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos (SANTOS & MENESES, 2010, p. 15-6).

Em face dessas tensões nos perguntamos sobre a(s) epistemologia(s) presentes na oratura, os seus marcadores sociais, os critérios de validade e o desprestígio que ocupa frente a literatura escrita. Sugerimos que a educação pode trabalhar com o repertório da oratura tanto quanto da literatura para engajar os sujeitos sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

A natureza da oratura

A tradição oral lança mão de técnicas de verificação que resultam da necessidade de memorizar rapidamente o texto, a mensagem. A métrica, a rima ou a aliteração contribuem para a retenção da forma e do conteúdo, considerando as dinâmicas de sociabilidade que produz este repertório. Como exemplo apontamos as cantigas de roda do folclórico brasileiro, tais como o “Cravo brigou com a Rosa” (FERNANDES, 1979, p. 50).

O repertório da oratura pode ter um caráter artístico como nos primórdios da literatura portuguesa, a lírica trovadoresca e o cancionero popular medieval ou como atualmente, os textos escritos para serem cantados: “Senhora Dona Sancha ou Senhora Dona Condessa” (FERNANDES, 1979, p. 51, 52, 60).

O repertório da oratura pode ser um mecanismo de transmissão e retenção de conhecimentos acerca do comportamento humano ou da natureza, como “A uma hora nasci, Às duas me batizei, Às três eu namorava, E às quatro me casei; Às cinco fiquei doente, Às seis para morrer, Às sete em cima da mesa, Às oito no caixão; Às nove pelo caminho, Às dez na porta da igreja, Às onze no cemitério, E a meia noite o céu” (FERNANDES, 1979, p. 58).

Os provérbios, os ditos e as frases são curtos e se prestam a educação moral e ética, por exemplo: “Quem muito se abaixa a bunda mostra. Por fora bela viola, por dentro pão bolorento” (FERNANDES, 1979, p. 83-91).

Outros conteúdos estimulam o desenvolvimento e o conhecimento explícito da língua materna, eis: “Hoje é domingo pé de cachimbo. O cachimbo é de barro bate no jarro. O jarro é de ouro bate no touro. O touro é valente chifra a gente. A gente é fraca cai no buraco. O buraco é fundo acabou-se o mundo” (FERNANDES, 1979, p. 61).

Florestan (1979) sugere que a socialização dos coletivos proporcionada pela cultura folclórica se dá num processo de educação informal no qual a transmissão de experiências e de conhecimentos acontece pelo intercâmbio cotidiano, durante a interação espontânea das crianças, dos jovens e dos adultos. Os traços assimilados nas brincadeiras são ideias, representações elaboradas na própria sociedade e tem correspondência com a vida social das pessoas. Eles desempenham a função educativa de desenvolver no indivíduo o “ser-social”, propondo modos de ver, sentir, agir que nunca aprenderiam espontaneamente.

Daí a importância das práticas educativas trabalharem o repertório da oratura como componente cultural que estabelece relações de pertencimento orientadas por epistemologias, marcadores sociais e critérios de validade que dialogam de modo tenso com o repertório da literatura escrita (QUIJANO, 2005).

O prestígio da literatura

A posição de destaque da literatura em detrimento da oratura se intensifica com a organização dos estados nacionais e dos sistemas nacionais de educação. É importante lembrar que a escola, instituição social que existe desde a época medieval, ganha atribuições com o crescimento industrial que possibilitou a alguns Estados da Europa central e do norte da América um excedente econômico aplicado na educação. Desde então, a escola tem se vinculado ao projeto da modernidade capitalista impulsionado pelas revoluções inglesa, francesa e americana que perspectivaram a configuração dos Estados nacionais nos modelos econômico, urbano, industrial, capitalista, político-burguês e social de classes. Ela integra o projeto de consolidação dos Estados com fronteiras definidas por língua, território, soberano e povo.

O trabalho da escola tem se direcionado para cimentar o vínculo do indivíduo a uma consciência cívica, um sentimento de pertencimento e uma comunidade de iguais, nacionais e cidadãos (AFONSO E LUCIO-VILLEGAS, 2007).

No nível da relação da escola com a família, é preciso lembrar que historicamente a escola se construiu afastada e, por vezes, contra as famílias po-

pulares. Esta proposta contou com índices de aderências diferenciadas das populações dos diferentes países europeus centrais (THOMPSON, 2002).

A relação das famílias populares com a escola não está reduzida à questão da escolarização. Está em jogo a confrontação entre modos de socialização radicalmente diferentes: o escolar, vivenciado e pensado como hegemônico e universal para os ensinos, e o popular considerado como heterogêneo, inferior e restrito. O modelo de sociabilidade dominante na escola permanece aquele de um saber abstrato sistematizado em níveis de dificuldade, com disciplinas que esquartejam a dinâmica da vida cotidiana, um padrão de conduta e comportamento considerado adequado para a manutenção das relações de produção e de poder. Os alunos são confrontados com esse modelo sem compreenderem seus métodos, seus sentidos e suas finalidades (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; THIN, 1998).

A “forma escolar” instaura a dominação, a sujeição e a predominância de um modo de socialização que transborda para fora da escola e vinca as formações sociais. Ela amplifica o modelo de civilidade europeu urbano industrial e consolida a generalização da alfabetização, valorização das regras de aprendizagem, repetição de exercícios abstratos, relação pedagógica baseada em regras impessoais, valorização da arte da retórica e construção de um distanciamento entre a literatura e a oralidade. A sociogênese desta racionalidade de objetivação-codificação-acumulação dos saberes se universaliza e contamina as outras formas sociais e políticas.

Nossa sociedade escolarizada está incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar [...] os elementos e traços da forma escolar encontram-se hoje presentes nas práticas socializadoras de uma fração crescente de famílias, nas atividades pré-escolares, nos estágios de formação [...] Existe uma tendência [...] para a aquisição de saberes específicos como: a aprendizagem da disciplina, o gosto pelo esforço, a capacidade de concentração (VINCENT, LAHIRE & THIN, 2001, p.39).

Segundo essa perspectiva, a forma de sociabilidade dos coletivos foi sendo lentamente desprestigiada e subsumida pela “forma escolar” e pelo projeto de universalização da escola obrigatória para todos.

O prestígio da literatura não decorre de sua natureza superior, mas de esforços concentrados de instituições como: a Igreja, o Estado e a escola estimulando a passagem da cultura oral à cultura escrita, o aprendizado da escrita, a evolução dos ofícios de escritores, editores e livreiros, o subsídio estatal a in-

dustrialização do livro, o financiamento da compra e distribuição dos livros escolares, etc. (HORELLOU-LAFARGE & SEGRE, 2010).

América Latina

As condições e as determinações das relações de produção e de poder, no capitalismo mundial, devem articular a historicidade da estrutura global considerando os conflitos, as contradições que vincam: centro-periferia, cultura-natureza, exploração-dominação, trabalho-raça-gênero.

Países da América Latina, assim como de outros continentes marcados pelo passado colonialista, se constituíram a partir da convivência territorial entre indígenas nativos, brancos europeus colonizadores, negros africanos escravizados e amarelos asiáticos assalariados. Todos participaram do processo de ocupação, defesa do território, integração dependente, heterônoma e tardia no desenvolvimento capitalista.

No Brasil, por exemplo, a “forma escolar”, alinhada as relações de produção e de poder dos grupos hegemônicos e regida pelo predomínio a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e da tecnologia, não alcançou incluir qualitativa e quantitativamente os coletivos, tão pouco subsumir as formas de sociabilidade³.

Outras racionalidades se aplicam: a estético-expressiva das artes e da literatura popular, a moral-prática do saber-fazer cotidiano e a política da ética e do direito tradicional (SANTOS, 2007).

A oratura enquanto experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe processos epistemológicos.

Epistemologias

O século XIX foi o apogeu da ascensão do Ocidente, estabelecendo uma geografia que perdura: em 1800, as potências ocidentais detinham 35% do globo e, em 1878, chegou a 67%. Em 1914, a Europa detinha 85% do mundo sob a forma de colônias. Após 1945, a luta pela geopolítica não se restringe a soldados e canhões, ela abrange ideias, práticas, sentimentos, formas, imagens e representações, e continua a exercer influência considerável na contemporaneidade (SAID, 1995).

³ O Censo 2010 aponta a existência no Brasil de 274 línguas faladas e 305 etnias diferentes.

A permanência de linhas abissais⁴ globais ao longo dos últimos séculos se manteve fixas. Numa perspectiva histórica, tais linhas podem ser deslocadas.

A metafórica das linhas abissais, com raras exceções, se materializa na cartografia global que separava o Velho do Novo Mundo, coincide com os territórios da injustiça social e está intimamente ligada à injustiça cognitiva, de modo que, a luta pela justiça social global deve ser uma luta pela justiça cognitiva global que exige um novo pensamento – um pensamento pós-abissal - pós colonialistas (SANTOS, 2007, 2010).

O pensamento que questiona a geografia abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento instrumental-cognitivo da ciência e da tecnologia.

Nesse contexto, surgem propostas⁵ que apontam para epistemologias que convivem de modo desigual e combinado com a epistemologia hegemônica. O impulso básico para o seu avanço resulta de dois fatores.

O primeiro consiste nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo hegemônico e global; mesmo porque as condições de inserção desses povos no capitalismo global são sempre desiguais, periféricas e dependentes. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades consideradas nas franjas do sistema-mundo, onde conhecimentos não ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações. O segundo é uma proliferação sem precedentes de alternativas, visto que globalização contra hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. Nessas alternativas cruzam-se conhecimentos e ignorâncias que procuram dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo que na maioria se afasta dos procedimentos ditados pela lógica científica instrumental ocidental (SANTOS, 2007; 2010).

⁴ Abissais são linhas cartográficas que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial e que segundo Santos (2007) subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental. As formas de pensamento não ocidental e do eixo sul do ocidente (países que foram colonizados pelo pacto colonialista) têm sido tratadas como menores, pré-rationais, mágicas, inferiores, uma vez que as linhas abissais ainda estruturam o conhecimento e o direito modernos e são constitutivas das relações e interações econômicas, políticas e culturais que o Ocidente protagoniza no interior do sistema-mundo.

⁵ Ecologia de saberes é o diálogo entre saberes diferentes nas origens, estruturas e funcionalidades. Ela dá condições de acessar uma visão abrangente tanto do que conhecemos como que desconhecemos, cuja vigilância epistemológica transforma o pensamento pós-abissal. Santos (2000; 2007; 2010).

Há um conjunto de acontecimentos que denunciam a supressão de saberes, ao longo dos séculos, pela norma epistemológica dominante. Então, uma questão que diz respeito diretamente à educação: qual seriam os impactos de uma concepção de conhecimento não abissal sobre as instituições educativas? Como valorar as muitas formas da humanidade produzir conhecimento na relação entre a natureza e a cultura?

São questões que refletem a dimensão política dos processos de educação, porque resvalam nas relações de poder, de dominação e de hegemonia. Elas deveriam pautar o pensamento crítico construindo territórios entre as culturas dos povos colonizados e a dos colonizadores, a oralidade e a escritura, as culturas hegemônicas, as não hegemônicas e as contra hegemônicas.

O código epistemológico do “Eu penso logo eu existo” exclui de partida os coletivos que não possuem nos seus códigos linguísticos a primeira pessoa do singular porque o discurso é plural. Exclui os coletivos que não possuem um tempo verbal de “pensar” separado do “agir” porque fazer e pensar são ações integradas. Logo, eles não existem para a epistemologia racional ocidental iluminista positivista. Como eles não existem? São milhões de coletivos com território, povo e língua e, portanto, seres produtores de cultura.

Procedemos na busca de fundamentar espaços de encontros entre diferentes formas de produção de cultura entendendo-os como possibilitadoras de práxis educativa significativa. Assim, a educação, a escola e a práxis educativa podem assumir uma dimensão histórica que compreende o homem, a mulher e o mundo em permanente processo de transformação (CASTIANO & NGOENHA, 2011).

A educação é o espaço a partir do qual podemos criar um debate crítico e reflexivo para expor lutas particulares e problemas universais. Há pelos continentes a intolerância a determinadas culturas e o apagamento de outros conhecimentos, assim, teimamos em abrir brechas nas fronteiras étnicas e geográficas, políticas e sociais, para o exercício cotidiano de sonhar e lutar por mais igualdade, justiça e liberdade.

É necessário um grande esforço de descentramento para capturar os muitos olhares nos quais podemos nos espelhar enquanto indivíduo e coletivo concomitantemente.

Epistemologias e Educação

A educação pode contribuir para que a oratura e a literatura participem da criação de aprendizagem capazes de dinamizar epistemologias plurais, ou

seja, reconhecer formas de conhecimentos que validam a experiência social tornando-a intencional, inteligível e significativa.

Não se opondo as contribuições que a literatura conferiu a descrição, análise e interpretação crítica da humanidade e de suas relações com a objetividade e a subjetividade, destacamos a importância da educação orquestrar diálogos entre os conceitos e as formas de conhecimento que expressam conflitos e contradições de culturas, povos e tradições.

A oratura e a literatura habitam os territórios movediços das construções sociais de realidades. A língua falada assim como a língua escrita são objetivações de realidades sociais paridas no fluxo de experiências em andamento ou consolidadas que adquirem expressão em objetos distintos e identificáveis. São construções humanas que alcançam exterioridade, objetividade e historicidade passando a ter vida própria e a existir antes, durante e depois dos indivíduos e dos grupos que as criaram. Assim acontece com a língua falada e a escrita quando alcançam o estatuto de instituição social. Toda instituição ao se configurar como exterioridade e objetividade exerce um padrão de controle, uma programação da conduta individual, uma organização que abrange o coletivo (BERGER & BERGER, 1977).

Assim se comporta a língua falada e a língua escrita e a dialética da criação, da criatura e do criador impacta duramente os povos colonizados marcados por culturas que possuíam línguas nativas que foram sobrepostas, transpostas, impostas pelas línguas dos colonizadores. A maioria desses povos, hoje estados nacionais, adota como oficial a língua do colonizador mesmo depois da libertação nacional.

Neste sentido, os movimentos revolucionários para a libertação econômica e política das colônias nem sempre implicaram em reencontro com a língua dos povos nativos, com a libertação linguística, por exemplo, com as ex-colônias portuguesas, inglesas, francesas, espanholas em África, na América, Ásia, Oceania e no Caribe.

A adoção de uma língua falada e escrita não é mero detalhe técnico, a língua, enquanto instituição social é constitutiva das formas de pensar, agir, sentir e relacionar. Ela configura a relação da humanidade com o mundo social, o mundo natural e a subjetividade.

Este enquadramento de interpretação, justificação da realidade, autoridade moral, legitimidade social, coercitividade e autoridade punitiva exercido pela língua enquanto uma instituição social tem uma complexidade maior em muitos povos que resistiram falando suas línguas nativas, mas que são alfabetizados na língua oficial definida pelo processo colonizador mesmo no período

pós colonialista. Na América do Sul e na África esta situação é recorrente, o que por si só justificaria a valorização e a atenção à oratura como prática mais disseminada que a escritura e que carrega conteúdos culturais tradicionais que talvez não compareçam nos limites e nas possibilidades da literatura adotada pela língua oficial.

Há outras linguagens no eixo da América Latina e África que vão emergindo no campo do ensinar e aprender. A realidade descortina diversidades das sociedades, dos sujeitos e conhecimentos que povoam países espalhados no mapa mundi que escapa aos países hegemônicos da Europa central e dos Estados Unidos.

Aqui e lá se enfrenta uma cultura cuja memória – é auditiva, é oral, e nem sempre é escrita (FREIRE & GUIMARÃES, 2003; CASTIANO & NGOENHA, 2011).

Linguagens através das oraturas que partem, em geral, do princípio que o mundo é epistemologicamente diverso e que esta diversidade, longe de ser algo negativo ou dicotômico, representa fator agregador e enriquece as capacidades humanas das experiências sociais. Esta diversidade se empobrece quando transformada em desigualdade que hierarquiza, desqualifica e inferioriza.

Um povo expressa seus gritos de guerra, suas crenças e suas bandeiras de libertação por mediações variadas, dentre elas a conquista da palavra. Com efeito, pautamos o uso político da linguagem como

[...] a parte mais inatingível e atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias, com valores que dominam toda a experiência [...] por exemplo, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua falada pelas diferentes classes sociais, não se podendo conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua [...] e frente ao uso da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são desigualdades sociais. Além de um léxico e uma sintaxe, cada indivíduo herda de seu meio certa atitude em relação às palavras e ao seu uso [...] Essa ligação com as palavras constituída da facilidade de expressão e desenvoltura elegante frequente nos estudantes dos meios favorecidos alimenta-se de um etnocentrismo de classe que autoriza um uso determinado da linguagem [...] o que está implícito nas relações com a linguagem é o significado que as classes dominantes conferem ao saber erudito [...] a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva

conservar os valores que fundamentam a ordem social desigual (BOURDIEU, 1998, p. 56-7).

E aqui, partimos do pressuposto de que uma educação como prática política se dá na medida em que os coletivos que constituem povo e nação e entram em contato com as oraturas e as literaturas reconhecidas como repertórios potentes de construção de conhecimentos numa dimensão humana, democrática e emancipatória.

Educação, Oratura e Literatura

O linguista Zirimu e a professora de arte Micere Mugo, adotaram o uso da palavra oratura, pela primeira vez, na década de 1960.

Oratura ou oralitura⁶, de acordo com Mendizábal (2012), corresponde a uma forma de comunicação de natureza oral e ritual, caracterizada por segmentos à margem da sociedade que quase nunca aparecem nos registros escritos da história oficial. Oratura surge para designar um conjunto de formas verbais orais, artísticas ou não. Nessa perspectiva, Ferrer (2010) retoma os debates pós-colonialistas sobre a hegemonia das línguas europeias, destacadamente no contexto da realidade africana, induzindo a se criar um conceito que se aproximasse das manifestações orais.

De forma convergente, Moraes (2012) retoma as análises de Câmara Cascudo (1984) quando afirma que o termo oratura aglutina diferentes gêneros marcados pela oralidade. São eles: contos, lendas, mitos, adivinhas, provérbios, parlandas, frases feitas, cantos, orações, transmitidos e conversados. Cascudo assegura que, caso as formas de oratura venham a sofrer registros gráficos através da escritura, ainda assim ela persistirá como manifestação no âmbito das comunidades.

A educação deve ser pensada no conjunto das práticas sociais significativas que decorrem ao longo da vida e registrada, tanto pela literatura, quanto pela oratura, por meio das quais os coletivos produzem saberes e fazeres. Ou seja, a educação é tempo/lugar onde todos têm a palavra, podendo ler, narrar, lembrar, guardar, inscrever e inclusive escrever o mundo a partir das suas realidades.

Sob a inspiração de Paulo Freire (1997) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ambas leituras estão intercruzadas, entrecruzadas e

⁶ Oratura, da língua portuguesa e seu “oralitura” em espanhol, correspondem ao que se convencionou “literatura oral”, ou, de oralidade no âmbito de estudos literários.

historicizadas. É no contato com “outro” e com o “mundo” que se constroem símbolos e significados compartilhados socialmente. Antes de ler a palavra se vivencia o mundo.

A educação por meio das sociabilidades e institucionalidades depura na oratura e na literatura a história dos coletivos. A partir do momento em que o sujeito percebe diferenças e semelhanças entre a sua comunidade e as demais, ele abre consciência de seu pertencimento a uma cultura. Constrói sentidos e acessa conexões de sentidos que influenciam e organizam suas ações e intervenções quanto à concepção de si mesmo, dos outros incluindo as suas visões de mundo.

Reflexões dialógicas

Na feitura de tais discussões identificamos um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam o apagamento e a supressão dos conhecimentos destoantes das normas e dos padrões dominantes, que ao valorizar determinadas formas de produção de conhecimentos em detrimento de outras estabelece um diálogo hierarquizado e singular contrapondo-se a um horizontal e plural.

A postura dialógica aponta para a necessidade de uma simetria que liga os sujeitos nas suas relações com o outro, consigo e com o meio natural que o cerca (GUATARRI, 1990). Vincula-se nas mediações que construímos na busca de compreensões sobre as relações humanidade-realidade-conhecimento. Instala-se de forma crítica e reflexiva, um caminho ou caminhos, descobrindo-se que a criação humana é processo plural e inacabado vincado por elementos naturais e sociais.

O diálogo deve ser apontado não como técnica ou recurso pontual... O diálogo entre literatura e oratura marca as mediações possíveis no campo da educação.

Mundo que, foi sendo dominado por uma epistemologia produzida nos contextos sócio, político e econômico dos países capitalistas centrais europeus ocidentais herdeiros do racionalismo, iluminismo e cristianismo. A perspectiva universalizante do “eu penso logo eu existo” não dá conta de abarcar as experiências de construção de humanidades. As culturas indígenas que construíram linguagens sem o pronome pessoal “eu” não existem? As culturas tradicionais nas quais o fazer – e não o pensar – configura a existência não existem? O repertório cultural expresso pela oratura é inferior ao expresso pela literatura? São perguntas, provocações.

Por que razão isso se deu? Quais foram as consequências dessas opções civilizatórias? Existem outras epistemologias que vinculam humanidade-realidade-conhecimento? Há outras epistemologias possíveis? (SANTOS & MENESES, 2010).

As pautas de reivindicações do continente Latino-americano incluem conteúdos latentes visualmente e outros implícitos politicamente, que se inter-relacionam nas práticas sociais e no processo de construção do conhecimento. Aqui cabe pensar nos aspectos sócios históricos expressos na educação. E a partir deles problematizar o colonialismo e o capitalismo na construção das epistemologias dominantes que compõem nas teorias, nas práticas e nos currículos educacionais.

A epistemologia dominante versa sobre o predomínio da razão sobre a ação, da mente sobre o corpo, do saber sobre o fazer. Quijano e Mignolo, rompem fronteiras que aprisionam o pensamento latino-americano à visão eurocêntrica. Mignolo (2010) argumenta em favor da opção descolonial como uma espécie de desobediência epistêmica. Em Quijano (2005) interessa as dimensões da colonialidade – ser, poder e saber – na perspectiva descolonizadora. Fanon (1979; 1980) e Cabral (1969; 1976) fazem o mesmo com relação ao pensamento africano como parte do processo de colonização, descolonização e dos movimentos para a independência.

Não se trata de deslegitimar o conhecimento europeu, mas ambos apontam que é possível pensar a partir de uma identidade descolonial, que coaduna com Freire (1967) do pensar a educação como prática da liberdade.

A luta pela liberdade e contra a dominação estrangeira com características colonialistas são fatores concretos e permanentes da tradição histórica dos povos africanos e latino-americanos. Idealizada e realizada sob diversas formas confirma a inalienável vocação para determinarem seu próprio destino.

Ater-nos a uma matriz colonial de poder eurocêntrica é fazer com que o colonizado mantenha sua posição de inferioridade. Adentrar o eixo sul-sul implica um desvinculamento epistemológico que vai ao encontro do pensar na perspectiva descolonial e na possibilidade de novas relações.

Conclusões

O propósito inicial foi o de problematizar o privilégio concedido à literatura em detrimento da oratura e explorar a possibilidade da educação ser o campo onde se criam condições para o encontro entre elas, um campo de diálogo entre as expressões da cultura que confronte criticamente as muitas cons-

truções de saberes, valores e práticas sociais. Ao mesmo tempo, sublinhamos o respeito às diferenças construídas nas dinâmicas da vida social e nas formas de produção de conhecimentos.

O trabalho se posiciona a favor da oratura como um conjunto de formas verbais orais, ritualísticas e artísticas que trazem a palavra como central podendo ou não dar origem a linguagem escrita. Desafia pensar epistemologias que se consolidam a partir de experiências significativas e que são sistematizadas ora pela oratura, ora pela literatura, ora pelas danças e cantos, todas com estatuto de construção humana de realidades materiais e imateriais. Entende que o conhecimento se dá por meio de aberturas sensoriais produzindo efeitos na estrutura cognitiva humana de modo concreto e abstrato conteúdos variados.

A oratura e a literatura são estratégias humanas de construir repertórios e repositórios dos conteúdos humanos. Portanto, respeitar essas dimensões é interagir e se reconhecer parte do movimento contínuo que problematiza: como os humanos dialogam com os mundos natural e social? Quais as linguagens construídas? Como conferir estatutos às linguagens ancestrais que antecedem a escrita e perduram apesar da escrita? Como reconhecer os repertórios da oratura? Como problematizar a supremacia da literatura?

A educação pode dialogar e desenhar ações tendo em vista mudar/deslocar o lugar de onde se sente, se movimenta, se pensa e se escreve, de onde se experimenta o mundo natural e social através dos muitos sentidos e compreender que a racionalidade não se limita à instrumentalidade da ciência. É possível sugerir que a educação considere os muitos processos de formação humana entendendo-os como construtores de mundos mais plurais, equânimes e democráticos.

Referências

AFONSO, A. J.; RAMOS, E. Lucio-Villegas. Estado-nação, educação e cidadania em transição. In **RPE**. CIED: Universidade do Minho, 2007.

ANDRADE, M. **Missão de pesquisas folclóricas**: musica tradicional do Norte e do Nordeste 1938: *textos*. SP: SESC, Secretaria Municipal de Cultural de SP, 2006.

BERGER, P. & BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, M M. & SOUZA MARTINS, J(Orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs) **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. RJ: Vozes, 1998.
- CABRAL, A. A arma da teoria: unidade e luta. *In*: ANDRADE, M (Org.). **Obras escolhidas de Amílcar Cabral**. Lisboa: Empresa de Publicidade Seara Nova, 1976.
- _____. Intervenções. *In*: **Seminário de Quadros do PAIGC, Guiné-Conacry, de 19 a 24 de novembro de 1969**. Mimeo. Acervo das pesquisadoras.
- CASCUDO, L. da C. **Antologia do folclore brasileiro**. SP: Martins, 1971.
- _____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CASTIANO, J P. & NGOENHA, S. E. **Pensamento engajado**. Maputo: Educar, 2011.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J. Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.
- FANON, F. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.
- _____. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- FERNANDES, F. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FERRER, J J Prat. Oralidad y oratura. *In*: **Simpósio sobre literatura popular**. Fundação Joaquín Díaz, 2010, p. 16-30.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez: 1997.
- _____. & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papiirus, 1990.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HORELLOU-LAFARGE, C & SEGRE, M. **Sociologia da Leitura**. SP: Ateliê Ed., 2010.

- MAZZA, D. **A leitura sociológica do folclore paulistano**: a contribuição de Florestan Fernandes. *Marxismo21*, 2015.
- MENDIZÁBAL, I. R. La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. In: **Revista latinoamericana de Comunicación Chasquí**. N 120, Diciembre 2012.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. B. A.: Ediciones del Signo, 2010.
- MORAES, F. *La marca individual del narrador oral: rescate de la tradición oral*. In: GUEVARA, J. L. (org.) **El árbol de las palabras**. La Havana, Cuba: Babieda Ed., 2012.
- PINTO, P. F. Cultura oral: oratura, escritas ágrafas, geografia corporal e observação direta, In: _____. **Há conversa com os programas de Português: o oral em interação com as outras competências**, Lisboa, 2013.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.
- SAID, E. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, B. de S. & MENESES, M. P. (Orgs). **As epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, B de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.) **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos Estudos**, CEBRAP, nº 79, São Paulo, Nov. 2007.
- THOMPSON, E P. Educação e experiência. _____. In: **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. RJ: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-48.
- UNESCO. Philosophy Manual. **A South-South Perspective**. Paris: France, 2014.
- VINCENT, G; LAHIRE, B & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº. 33, junho/2001.

VI

Metodologia da Negritude e das Culturas Negro-Africanas no Brasil*

Wilson do Nascimento Barbosa

O Método

“... quanto menos inteligente é o branco, mais besta lhe parece o negro.”

André Gide (1859-1961)
(Nobel de Literatura, 1947)

O método começa sempre pela definição da lógica como disciplina filosófica capaz de formular os procedimentos da investigação científica e, portanto, capaz de analisar a manifestação dos processos de pensamento que levam a entender a vida de relação das coisas que existem. (No nível imaginativo, os mesmos processos logram uma explicação para coisas que inexistem). Analisar os processos do pensamento pode permitir descobrir (porque tudo está dado...) formas dos elementos de pensamento, as funções que assumem e se atribuem, os métodos que se pode erigir e empregar na pesquisa ou investigação, capturando regularidades do conhecimento teórico e experimental.

A lógica é um elemento do pensar construída historicamente pela prática social de diferentes povos em seu processo de humanização e de tempo em tempo, felizmente, tem parte de suas formas inerentes à condição humana, descobertas pela reflexão filosófica deste e daquele filósofo (por exemplo, Zoroastro, Aristóteles, Epicuro, Platão, Parmênides, Nicolau de Cusa, Wolfe, Rousseau, Fichte, Hegel e outros). Portanto, enquanto processo real de depuração do pensamento, a lógica expressa um ponto de vista histórico e sistemático, que permite indicar às outras ciências, que encontrem seu fundamento e seu lugar na construção do conhecimento científico e estabeleçam o seu campo de estudo, quanto aos procedimentos de seu específico interrogar.

Expressa, portanto, a lógica um nível de exame crítico que esclarece os fundamentos do conhecimento científico, que se desenvolve diferenciadamente pelas distintas disciplinas que leva a criar; indo todas buscar compreender o

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.105-128

desenvolvimento, a estrutura e as regras com que se manifesta a natureza, a sociedade e o pensamento. Pela lógica se pode perceber elementos constitutivos desses diferentes processos e reconstituir racionalmente suas articulações em sistema de ciência, descobrindo as principais categorias do processo de pensamento que permitem compreender, expressar as regularidades, descobrir o sentido dos movimentos; como investigá-los, como demonstrá-los e como expô-los, enquanto compreensível a outrem. Daí que se ouse formular processos gerais do pensamento e como tal se situa no mundo, como objetividade manifesta de determinados processos.

Assim, a pesquisa sobre a lógica elaborada por diferentes filósofos no curso de história, excluídas as inevitáveis perdas (sem acumulação de conhecimento para outros), expressou a construção de distintos métodos científicos, pela construção sistemática de uma teoria, que avançou por processos evolutivos e por saltos, até concepções novas e distintas, permitindo chegar a novas descobertas. A lógica dedutiva de Zoroastro transformou-se na lógica dedutiva de Platão e na geometria de Euclides. Tal expressa um patamar cognitivo para que se lograsse avanços posteriores. Quando se olha dois mil anos à frente, a lógica indutiva de Bacon tem sua consagração (e correção...) na Mecânica de Galileu, logo coroada pelas obras de Newton e Leibnitz (Leibniz). O desenvolvimento da imprensa no Ocidente (1450-1550), permitiu a multiplicação quantitativa do trabalho intelectual, que serviu de ambiente fecundante àquele salto extraordinário. Propiciadas por este novo patamar do pensamento as profundas transformações do século XVIII (18), ressurgiu mais avançada a lógica dialética, com Rousseau, Kant, Fichte, Schelling, Hegel e muitos outros, que propiciaram a revolução não só no entendimento cosmológico, como – através de Marx e Engels – no próprio núcleo da Economia Política. Não foi à toa que um pensador como Albert Einstein, foi a seu tempo, comunista.

Assim como o Organon de Aristóteles pode conduzir aos Elementos de Geometria de Euclides, o novo patamar a expressar-se na compreensão da dialética criou e perspectivou a estrutura futura do mundo, oferecendo um novo caminho desembaraçado para o avanço da tecnologia e da ciência. Assim como foi ali sistematizada a etapa dedutiva do método (Aristóteles, Euclides) aqui foi estabelecida a relação necessária entre dedução e indução. A estrutura sistemática das relações descritas tende a se tornar independente do nível científico particular em que se produziu e pôs-se, independente disto, como uma proposição universal. Assim como se deu com os fundamentos lógicos do desenvolvimento científico, veio a dar-se com os fundamentos científicos do desenvolvimento lógico. O pensamento tem que referir-se sempre à conjuntura his-

tórica em que se desenvolve e expressa a profundidade dos problemas que se propõe resolver.

A lógica, ao descrever as possibilidades de articulação dos meandros que transformam a realidade objetiva, traz consigo a oportunidade de explicar as conexões que a compõem. Ao estudar e indicar as possibilidades de transformação, oferece a oportunidade de se perceber a unidade e a totalidade dos fenômenos, num movimento que é universal. É para se perceber que a lógica imana dos processos naturais e sociais e é o instrumento, conhecível, para a humanização prática do homem enquanto ser no mundo.

O método dialético se destaca pela reconstituição completa do concreto nas mudanças que lhes são próprias. Expressa ao nível do conhecimento uma integração como síntese de seu conteúdo dinâmico. O exame das formas de desenvolvimento daquilo que é objetivado permite determinar as relações e particularidades (do desenvolvimento) desse conteúdo concreto. Nada é tomado por definitivo.

“O concreto é concreto porque é uma conjugação de muitas determinações, isto é, uma unidade de múltiplos elementos. No pensamento aparece como um processo de síntese, como um resultado, e não como um ponto de partida. Ainda quando, efetivamente, seja o verdadeiro ponto de partida e, em consequência, sirva também de ponto de partida à observação e à conceituação.”¹

A totalidade concreta refere-se à elaboração conceitual do conteúdo apreendido. Trata-se da representação racional da percepção objetiva. É, como disse Marx, “o produto pensante que compreende o mundo da única maneira que lhe é possível.”

Assim, o método dialético corresponde a (1) a análise explicativa e concreta dos processos e (2) ao movimento de descoberta de como tais existem em sua integridade, ou seja, o caminho que permite que se os conheça. Descobre pelo processo do pensamento as engrenagens que estão nas coisas e que a este correspondem. Um número restrito de observações e conclusões pode permitir caracterizar dado processo pelos supostos que ele – o número restrito – oferece. Esta reconstrução do processo como expressão incompleta de tais supostos é o que se chame hipótese. As hipóteses são formadas como resultado de experiências anteriores e buscam obter confirmações por meio de experimentações ou desenvolvimento teórico. Os novos conhecimentos obtidos relacionam-se com as hipóteses, com dada

¹ Karl Marx – Introdução à Crítica da Economia Política. Chicago, Charles H. Kerr & Co, 1904, pág. 293 (em inglês, no livro traduzido do alemão).

reciprocidade. Este tecido de relações condiciona as consequências prováveis de cada hipótese, permitindo torná-la mais precisa através da incorporação de relações novas. Um novo fato, ou uma nova conclusão, alimenta a consequência da hipótese, ou a debilita. No primeiro caso (alimentação), a hipótese se torna mais precisa; no segundo caso (debilitação), precisa-se formular uma nova hipótese que corresponda às informações das novas relações estabelecidas. A luta pelo refinamento crescente das hipóteses leva ao desenvolvimento teórico, pelo estabelecimento de novas teorias.

As hipóteses sustentadas, que se convertem em teorias, podem chegar a explicações universais, que não de manter-se como explicações possíveis e válidas sob certas condições de sua constituição e da conjuntura histórica.

As explicações de Ptolomeu ou Newton não estão “erradas”, pois tudo se mantém dentro das premissas das hipóteses que as constituíram (a principal delas, a centralidade de observação desde a Terra). A relatividade que as hipóteses científicas representam oferecem as conexões – no momento de sua formulação – possíveis entre os fatos conhecidos e sua aferição desde a realidade. Seus fundamentos incorporam a interpretação que se oferece desde a existência objetiva. As verificações possíveis e circunstanciais das hipóteses é que as transforma nesta ou naquela teoria científica, que tem sua validade circunscrita à materialidade do movimento do tempo e da cultura. Pelo efeito da acumulação do conhecimento, novas explicações resultam de novas hipóteses científicas, e a prática social se transforma. Descobrem-se os elementos para demonstrar as insuficiências das hipóteses que foram suplantadas.

Uma vez que tudo que existe, o faz no tempo e, portanto, tende a fazer manifestar-se o seu contrário que nele reside, “*omnis determinatio est negatio*”, como disse Espinoza. Estabelecida a determinação como negativa, tem-se que considerá-la em seu movimento, o que por certo leva à cancelação dessa negação, com uma nova determinação, e daí a nova negação. A primeira negação prepara e torna possível a segunda negação, a negação da negação, que se apropria das positivities já produzidas. A dissolução da negação há de conduzir sempre a uma transformação para um plano mais complexo, e assim sucessivamente. O resultado da negação é uma negação definida e precisa, é “a unidade de si mesmo e de seu contrário” (Hegel), é um momento no movimento de algo novo, uma nova unidade.

O desenvolvimento do princípio dedutivo levou à criação formal de regras da inferência dedutiva. No caso em que se omite a comprovação objetiva de conclusão ou das premissas, a dedução se torna operação puramente formal e sem valor como instrumento de método. Por isso, deve-se observá-la

com rigor. Trata-se de um processo lógico em que se parte de um ou mais juízos que expressam conhecimentos adquiridos ou postulados e deles se deriva outro juízo que expressa conhecimento menos geral. Esse juízo menos geral é, obviamente, particularizado e implicado nos antecedentes. No caso, os juízos que fazem o papel de condições constituem-se as premissas. O resultado, ou juízo deduzido, é a conclusão. O conjunto da operação é, portanto, dedução. Veja-se um exemplo:

- . Todo cidadão cuja língua materna é latina, pertence à cultura latina (premissa maior);
- . Ora, um uruguaio fala espanhol (premissa menor);
- . Logo, o uruguaio pertence à cultura latina (conclusão).

O conhecimento que foi adquirido por experiência é em parte aquilo que foi observado e doutra parte é o que se infere da experiência passada, para que se preveja a experiência futura. Esta “previsão” aqui posta é que constitui a indução. Logo, a inferência indutiva se funda em que se cumpram certas relações que determinam processos já verificados e que se espera se apliquem a novos casos que se podem esperar. É, portanto, a indução a operação lógica que se deve utilizar para generalizar a experiência. A inferência indutiva se baseia na experiência adquirida. Exemplo: se tantos quilos de semente deu tantas x plantas por hectare, então é de esperar que, em condições semelhantes, a mesma quantidade de sementes venha dar algo em torno de x por hectare.

Na inferência dedutiva tem-se três alternativas: (1) certeza; (2) falsidade; (3) impossibilidade de conclusão. Na inferência indutiva tem-se apenas a possibilidade, mas oferece-se um grande número de possibilidades entre certeza e a falsidade. Isto permite estudar o grau de probabilidade de cada caso concreto e formular uma teoria para uma possível (provável) ocorrência. Na verdade, há aqui uma possibilidade de efetuar um número infinito de determinação com uma aproximação crescente (teoria das probabilidades). Em cada inferência indutiva encontra-se a possibilidade de modificá-la e ampliá-la. Vai-se nela do menos geral para o mais geral. Daí – como expôs Engels – que as inferências indutivas se apoiam nas inferências dedutivas e vice-versa. São fases do método científico que convivem em toda e qualquer operação cognitiva. O conhecimento dos processos existentes no universo é dedutível a partir de cada uma das suas manifestações. Tal é indispensável para as inferências indutivas.

Como disse Brunschvig, a obra de Galileu estabeleceu o estudo quantitativo das qualidades. De fato, Galileu deu prioridade à experimentação como forma de isolar as formas elementares dos processos do universo, medi-las e estabelecer consequentes inferências indutivas. Este entendimento do conhecimento como um processo que pode ser reduzido e medido é o nascimento da ciência moderna como fato sistemático. Tratar o conhecimento como um desenvolvimento gradual de exame de manifestações que se contrapõem e podem ser desvendadas por experimentações simplificadas é, na verdade, entender o conhecimento como um processo histórico. Nesta relativização de Galileu, e no prosseguimento de sua obra por Newton e Leibniz, tem-se que Heráclito e Platão ganham nova atualidade pela identidade dos contrários que haviam trabalhado.

O gigantesco procedimento analítico de construção da ciência moderna, ao tentar imitar o comportamento dos elementos constituintes do universo em seu processo, atribui de modo crescente, tarefas e responsabilidades às abordagens pelas distintas disciplinas, que se viram compelidas a produzir diferentes métodos científicos (1750-1950). A razão tem que se desenvolver enquanto sujeito de seu próprio objeto. Sendo a forma fundamental da existência do universo o movimento dialético da matéria-energia, é preciso apreender tal junto com a percepção dos processos do pensamento. O método conduz à formação das teorias científicas enquanto instrumento empregado para descobrir as conexões dos processos universais. Como disse Leibniz:

“... a lei que rege o repouso dos corpos é, por assim dizê-lo, somente um caso particular da lei geral do movimento; a lei da igualdade, caso específico da lei da desigualdade; e a lei do retilíneo, uma subespécie da lei do curvilíneo.”²

Ou seja, o contínuo indissolúvel do conhecimento é apenas uma conexão sistemática, reflexa, do contínuo inseparável do universo. Também os problemas científicos se expressam no pensamento sob a forma de contradições. As diferentes ideias manifestam a exigência mental de vir a encontrar-lhes uma solução e tal se desenvolve por formas contraditórias. Manifesta-se a não solução como uma aporia. Aparentemente não há uma saída para o pensamento, não há como resolver a contradição, tal como posta na mente. Esta dúvida, ou dificuldade para encontrar uma saída racional decorre da impossibilidade obje-

² Gottfried Wilhelm Leibniz – *Initia rerum Mathematicarum Metaphysica*, *Mathematische Schriften*, VII, pág. 25.

tiva do pensador para solucionar o problema que a contradição posta expressa. Dá-se que não parece haver uma resposta possível, ou que seja percebida como correta. No entanto, quando muitos problemas se veem resolvidos, deve-se reconhecer que este “beco sem saída” leva a uma tensão máxima e muitas vezes aí se criam os elementos que permitem resolver a aporia. Esta chamada “fase aporética” é conhecida por todos aqueles que se empenham a fundo na resolução de problemas científicos ou filosóficos. Não há outra coisa a recorrer senão à reflexão e à lógica. Isto porque a formulação correta do problema é parte essencial para sua resolução. Em geral, a metodologia aconselhada para uma formulação correta, passa pelos seguintes pontos:

- (1) É necessário estabelecer o problema de um modo explícito (sem omissões e formalmente).
- (2) Não se pode incluir elementos para solução que não derivem logicamente da formulação preestabelecida.
- (3) A formulação do problema deve ser consequente com a necessidade de aprofundamento da área de pesquisa, expressando a história do problema, mas não se opor com os resultados evidentes da pesquisa existente.
- (4) A apresentação dos procedimentos deve ser possível de ser praticada ou xecada, sem incluir “pegadinhas”; desde o ponto de partida aos resultados estimáveis à chegada deve ter-se apenas roteiros e experimentações praticáveis ou possíveis.
- (5) Todas as definições incluídas na formulação – ou que dela decorram – devem permitir que se reconheça os processos (previstos), quando eles ocorram na teoria ou na experiência, nos termos das definições de origem na formulação.
- (6) A formulação deve ser a mais aberta possível, para conter a possibilidade de que as inferências que se pratiquem e que resultem incorretas ao se verificar na experiência (ou no detalhamento teórico) seja então possível modificá-las, inclusive na formulação de partida, conforme os resultados obtidos.
- (7) A formulação não deve negar a priori nenhuma proposição empírica; deve sim permitir a inclusão daquela ou daquelas que seja(m) estabelecida(s) com rigor, dentro da norma do item acima (6).
- (8) Um esforço deve ser feito para avaliar o impacto do resultado obtido na história do problema pesquisado. Caso a formulação se haja revelado incompleta ou imprestável no processo ou no desfecho da investigação, deve o pesquisador modificar a mesma em parte ou no todo, com a estrita aplicação das regras.

Deve-se ter em mente que cada problema estudado desempenha uma função importante para o desenvolvimento de problemas novos e do método científico. Deve-se combater tendências a burocratizar o trabalho científico ou torná-lo instrumento de objetivos exteriores ao avanço da área de pesquisa. Sistema e problema se alimentam reciprocamente. O trabalho científico requer vigilância, dedicação e cumprimento das regras elaboradas. O resultado satisfatório nunca é um elemento que se obtenha facilmente.

As regras para abordagem do pesquisador em geral prestam-se igualmente para o pesquisador de ciências sociais. O investigador deve sempre, ao escolher uma área ou um tema, ter o cuidado de definir quais as disciplinas envolvidas tecnicamente para a abordagem da área em que se vai concentrar enquanto atividade, ou seja, em que vai-se tornar um especialista. O método tem uma parte mais filosófica, e outra parte mais técnica, de certo modo, instrumental. Isto quer dizer que a abordagem se faz com as duas partes do método amalgamadas, juntas, coladas, que não se pode separar. É evidente que para pesquisar o Egito antigo deve-se conhecer e ler na língua dos egípcios antigos; para estudar a Grécia como pesquisador deve-se falar grego; e que para pesquisar História da África deve-se, além de ler inglês ou francês, aprender algum dos 800 idiomas falados ali. Não se pode fazer arqueologia sem métodos do arqueólogo; nem antropologia sem métodos do antropólogo. Logo, não há como ser historiador sem metodologia da história, ou ser filósofo sem metodologia filosófica. Isso tudo, aliás, é até desnecessário que se lembre.

Assim, ao desenvolver os conhecimentos de base para sua metodologia, o investigador se capacita a produzir pesquisas com qualidade e ter uma boa produção de textos. O seu trabalho científico pode se tornar não só interessante como divertido. Mas sempre será necessário vencer esta fase inicial, ou seja, apossar-se das metodologias e ferramentas adequadas. Isso vai facultar ao pesquisador acumular dados, informações, conhecimento, que lhe permitirão compreender em profundidade a área de seu interesse e produzir material em escala que contribua para melhor conhecimento da sociedade. Algumas regras básicas:

- . Só começar a pesquisar algo que realmente lhe interesse.
- . Escolher as fontes de informação de acordo com um plano de trabalho que vise seu crescimento como pesquisador, partindo do mais fácil para o mais difícil; e atacar cada problema, um por vez (pensar sempre dentro das necessidades do cronograma).
- . Planejar o uso da informação obtida (técnica; meios, etc.)

- . Não acumular informação em excesso.
- . Produzir relatórios ou textos parciais que possam ser entendidos e xecados por outros.
- . Produzir cada trabalho como um degrau de uma escada ascendente.

A Negritude

Durante dois mil e seiscentos anos, a maior parte da África constituiu-se uma espécie de depósito, onde todos os tipos de ladrões iam buscar coisas, em particular, seres humanos para escravizá-los. Isso torna muito penoso abordar a história africana, pois entre todo o desejável silêncio necessário para tratar os problemas do chamado Terceiro Mundo, é preciso silenciar mais ainda se o tema é África. A penúltima cena deste quadro horroroso foi, sem dúvida, o colonialismo avançado pelos efeitos da Revolução Industrial, de ocupação territorial direta dos povos e comunidades africanas (1880-1980). Os historiadores europeus continuam a “encontrar” vantagens civilizatórias neste penúltimo espetáculo aberto do mais puro fascismo: o terrorismo colonial. Ninguém gosta de comentar se tem um “serial killer” na família, mas este silêncio não deve se estender às famílias das vítimas.

O colonialismo, e seu herdeiro, o neocolonialismo, são as grandes manchas vivas na face da humanidade, capaz de levar a dúvidas sobre a necessidade de sua existência. A filosofia piegas, contudo, se disfarça de humanismo e não gosta de tratar semelhante tema.

Naquele momento em que algumas nações europeias conveniaram a divisão da África entre elas (1880-1890), começava também a nascer o moderno movimento de emancipação africana. O século de administração direta aberta pelos europeus, baseado apenas em sua indiscutível capacidade de manobra, foi também onde os africanos encontraram o sentido para reorganizar suas sociedades, segundo modelos copiados da Europa, e por isso mais eficazes para corresponder à “sociedade de mercado” e as demandas de ocidentalização. A ocupação direta pelos colonialistas introduziu a propriedade privada da terra, e por consequência, de todos os tipos de propriedade, até então concebidos como bens pelo valor de uso. Ao acelerar o caráter mercantil das relações sociais, o colonialismo gerou classes sociais antes inexistentes na África, pela introdução de relações semifeudais em certos territórios e trabalho compulsório em escala suficiente para destruir as comunidades aldeãs. Estas rápidas transformações haveriam de criar entre os novos “agentes da dominação exterior”, quadros rebeldes capazes de imaginar para si mesmos os papéis pro-

tagonicos que se reservavam para si os colonialistas. A drenagem de riquezas para o exterior gerou internamente a “montanha de migalhas” que caracteriza a formação de burguesias locais neocoloniais, que se apossam dos restos da acumulação primitiva, deixados para trás, no processo de saque e pilhagem. Estas burguesias locais, grandes e pequenas, são elas próprias criaturas do imperialismo e do neocolonialismo, sistema que corresponde a seu lugar de existência e de perpetuação. Como referência para suas primeiras batalhas pelo poder político, tais burguesias tiveram que adotar o discurso e a luta dos primeiros lutadores libertários, aqueles criadores do movimento de emancipação. Uma parte considerável destes lutadores eram representantes negros de comunidades e populações negras e eles criaram para si uma ideologia política própria, conhecida como negritude. Esta ideologia política é o resultado da reflexão e da experiência de diferentes comunidades negras nos dois lados do Atlântico, embora haja certa centralidade que pode ser rastreada pelos mais importantes formuladores e difusores da mensagem. O avanço dos meios de comunicação na segunda metade do século XIX, as proporções gigantescas da guerra civil norte-americana, - que a partir de um certo ponto envolveu a libertação civil dos negros no conflito pela posse da terra entre brancos e a agressividade do latifúndio, - a difusão do liberalismo e da luta democrática resultante das revoluções europeias (1789, 1830, 1848, 1871), tudo contribuiu para o despertar da consciência política negra nos dois lados do Atlântico. Esta consciência iria se manifestar como o reconhecimento da necessidade de organização política independente para os negros, tomando em certos lugares, o caráter de uma luta por direitos humanos sob a forma de direitos civis, em outros lugares a forma de demanda pela criação de Estados nacionais autônomos, etc.

Este movimento político da negritude assume dimensão maior na luta da comunidade negra norte-americana, na luta dos imigrantes negros (americanos e africanos) na França e na Grã-Bretanha, na luta nas colônias inglesas na África e dos movimentos reivindicatórios do Golfo da Guiné. A partir do fim da segunda guerra mundial, o conflito se tornou então generalizado. Observa-se que a maioria dos líderes do movimento de negritude passaram por escolas europeias e estadunidenses, em particular por faculdades e universidades. As raízes do despertar para a negritude podem ser encontradas nas igrejas protestantes, missões anglicanas e metodistas, calvinistas escoceses, seitas cristãs na África e igreja dos negros no sul dos Estados Unidos e Caribe. O sentimento de fervor igualitarista que fermentou em tais ambientes, de pronto levou à criação da ideologia política da negritude.

Os missionários negros dos Estados Unidos desempenharam na África um papel-chave na percepção da necessidade de que os africanos criassem instrumentos contemporâneos de luta política. Por exemplo, o bispo Henry McNeal Turner (1834-1915), que formou numerosos pastores zulus nos Estados Unidos, após convertê-los na África, e para lá os reenviou, como parte de seu trabalho de bispo metodista africano. Em 1924, o governo sul-africano proibiria o intercâmbio com as igrejas norte-americanas, por ele consideradas subversivas. O pastor John Chilembwe (1871-1915), que nos EUA passou para a seita negra batista da Filadélfia, voltando a Nyassalandia para pregar o caminho independente dos negros para a salvação, entre outros casos que poderiam ser citados. Este movimento rumo à ação autônoma de igrejas e missões negras na África contribuiu para a criação e difusão de formas da ideologia política, todas elas vizinhas ou convergentes para a negritude.

Em Lagos, Nigéria, o liberiano John Payne Jackson (1848-1915), com seu semanário Lagos Weekly Record, levantou o tema “a África para os africanos”, bandeira central que levava dos temas religiosos (caminho da salvação) para os temas políticos (salvação terrena dos africanos). Analisando-se com cuidado, é difícil separar estes movimentos pré-negritude da negritude propriamente, em virtude de suas transformações claramente em movimentos de ação política.

William Edward Burghardt (W.E.B.) Du Bois (1868-1963), que nos EUA passou por todas as fases de organização política para a comunidade negra (morreu como membro do partido comunista), é o clássico exemplo da construção da negritude. Mestiço de brancos e negros, foi historiador, sociólogo, ativista, organizador político, editor e escritor. Diplomado pela universidade Fisk (1888), formou-se também por Harvard (1890). Enfrentou a política racista de linchamentos, lutou contra o colonialismo e pelos direitos humanos, foi líder do movimento de Niágara e fundador da NAACP (associação nacional para o avanço das pessoas de cor). Socialista e depois comunista, lutou para que cada comunidade negra entendesse a necessidade de educar formalmente seus membros. Autor de 24 livros, Du Bois é personalidade central na criação da luta emancipadora dos dois lados do Atlântico. Du Bois organizou com Blaise Diagne (1872-1934), deputado francês de origem africana, o primeiro congresso pan-africano, que teve lugar em Paris, em 1919. Compareceram delegados da África e das Antilhas. Organizou também o segundo congresso pan-africano (Londres; 1921); e o terceiro, em Lisboa (1923). O quarto congresso deu-se em Nova York (1927). Du Bois, apesar das enormes dificuldades e sabotagens, logrou organizar um quinto congresso em Londres (1945). Ali está na ordem-do-

dia a emancipação da África. Nele participaram Kwame Nkrumah, George Padmore, Jomo Kenyatta e outros destacados lutadores. Nos anos do pós-guerra (1945-1962) os partidários importantes da Negritude chegaram quase a uma centena. Os mais conhecidos, contudo, além dos já citados, foram Sekou Touré, um dos fundadores da negritude literária, René Maran, Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire (os dois da negritude literária), Bispo Dirop, Léon Gontran Damag, Guy Tirolien e, em Portugal, António Agostinho Neto (fundador do MPLA).

O papel de uma obra literária que recupera a imagem do negro e de uma África que são sujeitos históricos é muito importante para dar consistência à negritude como uma ideologia política. Isto porque a África é uma unidade onde a força de ruptura das diversidades, em particular sob o colonialismo direto (1880-1980), tendia a levá-la a espatifar-se. Entender e criar uma imagem mítica de uma África, ainda que talvez apenas uma África negra, era em 1900-1920 uma necessidade essencial para gerar forças de convergência. A gradual mitificação da liberdade alcança uma África que lentamente despertava para a acumulação de capitais e a produção capitalista local (1940-1980). Mesmo visões divergentes, como a de Marcus Garvey (1887-1940), que intentou elaborar um nacionalismo de metáforas, fundado sobre mitos africanos de diferente natureza, encontrou certo espaço e contribuiu, certamente, por certo período (1925-1940), para levantar a tese da reconstrução africana como um país de negros, de autogoverno, na África, no Caribe e alhures, estivessem onde estivessem tais negros. Garvey criou a UNIA (associação universal para o progresso do negro) e teve influência mobilizadora no Caribe e na América Central.

Para o pesquisador brasileiro, a experiência que coloca a negritude é analisar o inserir-se do negro brasileiro como entidade política, seja a partir da influência dos movimentos abolicionistas e pós-abolicionistas locais (1940-1980), seja na luta posterior. Também a formação do novo movimento negro (1978-2002), liderado pelo M.N.U., trouxe suas próprias formas de manifestação da negritude, tanto cultural quanto política.

Tais questões implicam para o investigador brasileiro que tenha clareza quanto ao que vai buscar nos temas e nas fontes da negritude (internacional e local) para construir o seu diálogo. A meditação prévia sobre o tema que escolhe abordar passa necessariamente pela escolha das disciplinas auxiliares que poderá utilizar para a problematização do trabalho. A formação de diversos movimentos e o surgimento de organizações, intelectuais e políticos interessados nas temáticas africanas, afro-americanas, etc., implica crescente responsabilidade para a orientação dos debates que envolvem a consciência dos participantes. Não basta hoje simplesmente escrever sobre os temas, mas põe-se

também aprofundá-los e apresentá-los, portanto, como um elemento da consciência.

O Trabalho do Investigador

O investigador de ciências sociais, ao se debruçar sobre “nossa” tríade hoje em observação (Negritude, história da África, culturas negro-africanas) vê-se obrigado a fazer suas escolhas de método e de posicionamento filosófico antes de escolher o tema que abordará, ou no máximo, tão logo o escolha. Por exemplo, ao estudar uma personalidade da negritude, terá como disciplina auxiliar a Psicologia Social, ou talvez opte pela Psicanálise. Mas não pode ser apenas um “palpiteiro” nesta ou naquela questão. É preciso ter um conhecimento consolidado sobre cada disciplina auxiliar que utilizará, da mesma forma que necessita domínio sobre a disciplina da qual é um trabalhador (História, Antropologia, História Econômica, Sociologia, etc.). O pesquisador deve, portanto, capacitar-se para combinar o poder explicatório de diversas disciplinas e levar o bom cabo o resultado de sua problematização e de suas hipóteses. O desejo de cada investigador é que seu trabalho específico contribua com algo de valor explicativo para o fundo comum de teoria construída para a área temática (ou metodológica). Portanto, não pode descuidar do valor analítico de sua observação e da construção com cuidado da síntese que daí tem que resultar. Só esta abordagem relativa, presa ao material obtido e processado, permite seja uma realimentação da teoria, seja dado nível de reformulação teórica das explicações anteriores.

O pesquisador deve se esforçar por atribuir um processo de análise à sua oferta intuitiva, procurando dar estrutura formal às suas “suspeitas” e “interrogações”, para que as mesmas tenham tratamento metodológico junto com os demais obtidos por outros meios. A reflexão e o método serão os filhos deste esforço para o conhecimento. Em dado momento do andamento da pesquisa, com os dados de base já recolhidos, o investigador deve se perguntar para onde se encaminha este trabalho, quais os resultados parecem prováveis, que hipóteses anteriormente formuladas tendem a se confirmar. Este momento permite ao pesquisador, antes da elaboração do relatório final, imaginar o que obteve como centro de seu trabalho de pesquisa. Se é o que buscava, ou se trata de uma surpresa. Deve, pois, projetar mentalmente o zênite a que sua com-

preensão poderá chegar, e ter uma certa previsão do lugar da obra que está a elaborar. De um certo viés, o objetivo com a materialização de uma pesquisa é decifrar o tema diante de uma leitura do desempenho estrutural que se pôde prever. Este quadro pode produzir certos degraus de conhecimento que venham a ser utilizado pela escolha da via explicativa de outras pesquisas. A pesquisa pode tratar de fatos que de todo já se encontrem no passado, ou parte dele no presente, ou ainda que parte se estenda para o futuro. Nos últimos dois aspectos, pedem-se explicações que podem ser orientadoras de práticas que aí estão se dando, ou continuarão a se dar. Nesse caso, a explicação que nos sugere resultado da pesquisa é de importância política atual. Chega-se assim a resultado que interfere no encaminhamento atual daquilo que, de certa forma, expressa o que foi problematizado.

É conhecido o ditado... “se você for bater a cabeça na parede é melhor fazê-lo no espaço aberto pela porta.” A preparação eficiente de cada fase da pesquisa nos fala da astúcia desse ditado. Tomando as providências adequadas, pode-se evitar o pior. No que se refere à nossa tríade de área de pesquisa, a história da África reservou poucos documentos para a posteridade, mas as culturas afro-americanas nos deixaram com menos ainda. Caso estas disciplinas houvessem sido estabelecidas há cem ou duzentos atrás, haveria uma documentação sedimentada, da qual nada ou pouco hoje logramos dispor. Ainda assim, estamos deixando ir-se uma geração que teria muito para informar, infelizmente sem ouvi-la. Uma pessoa que nasceu 53 anos após a Abolição, teve ainda a oportunidade de conversar com pessoas que haviam sido escravas, o que lhes dá uma percepção do ambiente mental dos anos pré-1888. No entanto, se tivéssemos depoimentos gravados sobre aquela época por aqueles que a viveram, nossa base de entendimento – e consequentemente de problematização – seria muito maior. Mas o problema não é apenas esse. Pelo estado absolutamente precário das condições brasileiras de pesquisa da tríade de nossa área, está-se a perder a informação básica não só do pré e do pós-1888, como das fases posteriores da vida protagonizada pelos negros. Podemos responder a perguntas fonte de problematização como:

. Como os negros viram a desfavelização do centro do Rio de Janeiro pelo governo Lacerda e o governo da ditadura de 1964?

- . Como os negros vivenciaram a luta pela unidade sindical no período da República de 1946 (1946-1964)?
- . Como se deu para os negros a transformação de sua ideologia social como resultado das pressões sociais e políticas da ditadura de 1964?

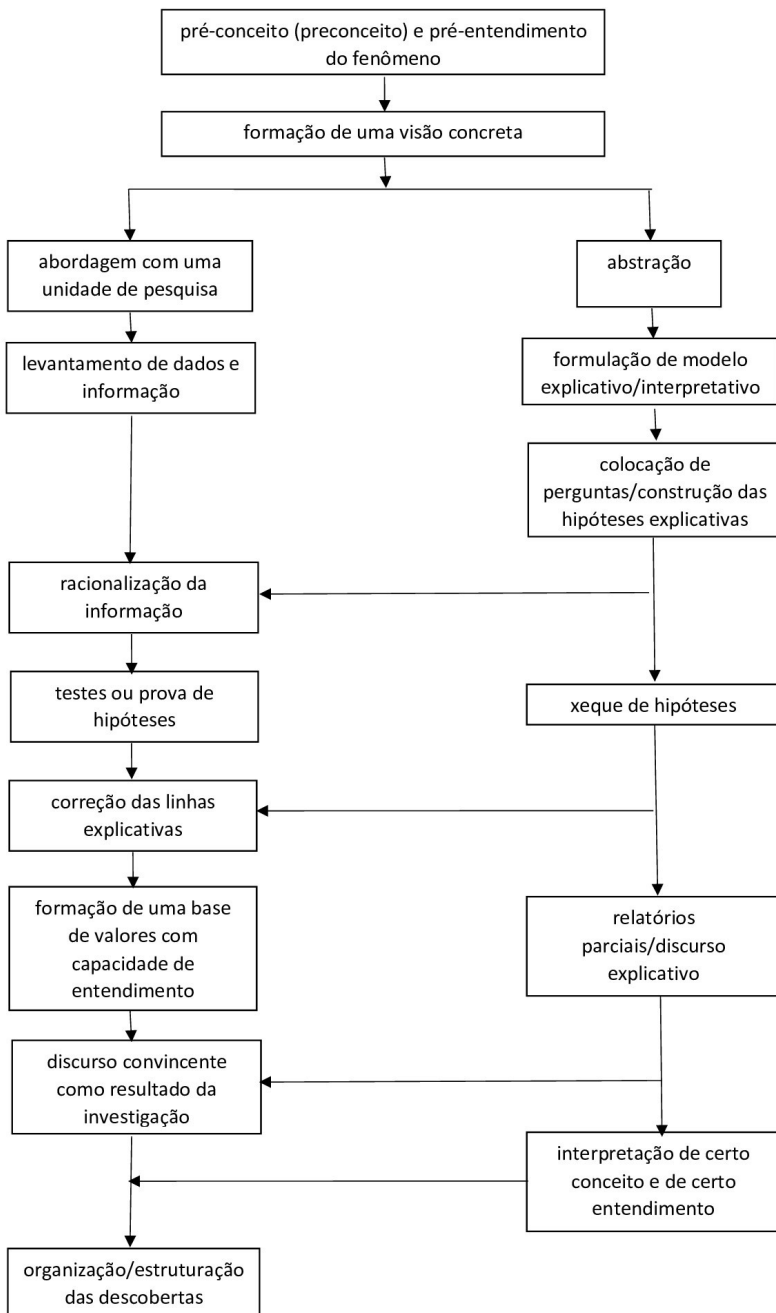
Todas as questões que são importantes para a pesquisa vão requerer a presença de um acervo de depoimentos de experiências pessoais (como o arquivo de Fundação Getúlio Vargas) dos negros ainda vivos, e que experimentaram tais vivências. No entanto, este acervo não existe nem como arquivo criado, nem como intenção dos órgãos de pesquisa ou de autoridades públicas. Chamar a atenção sobre este ponto indica o estado de indigência da pesquisa social no país e o completo desinteresse para formar um patrimônio de entendimento macro sobre a realidade social brasileira. Este desinteresse da esfera pública coloca o pesquisador em situação mais difícil do que aquela necessidade de apetrechar-se metodologicamente. Isto porque, em breve, esse investigador tratará de matérias desprovidas de conhecimento fático possível. E sabe-se muito bem que o “nada” é um tema de filosofia pura, mas não um tema de ciência social aplicada. Sem dúvida, os métodos qualitativos ajudam a golpear no vazio da porta aberta com a cabeça, mais ainda para eles será necessário que haja parede, cabeça, e vão de porta.

Os métodos qualitativos de pesquisa são basicamente os cinco de sempre: (a) observação direta; (b) observação participativa; (c) entrevistas com informantes; (d) entrevistas por correspondência; (e) análise das fontes possíveis (ou construção de base de dados). Há numerosos textos, alguns clássicos, que ensinam ao pesquisador iniciante como trabalhar com cada um deles. Aqui se aplica um outro ditado célebre sobre o uso da cabeça contra a parede: “se vai bater com a cabeça na parede, é bom aparecer em seguida do outro lado do vão da porta.” Ou seja, os métodos têm que ser utilizados de tal maneira que não deem apenas trabalho ao investigador, mas que permitam-lhe superar o obstáculo, mantendo-se aparentemente inteiro. Imaginar os vários aspectos do objeto e traçar as linhas de sua problematização devem facultar ao investigador avançar no entendimento daquilo que é perquirido. Deve estabelecer, pois, um roteiro que aponte como abordar as dificuldades previsíveis, e caminhar por ele, obedecendo um cronograma. Deve-se considerar:

- onde se encontram as fontes de informação e como acessá-las; uma hierarquia de sua distribuição deve ser maximizada, isto é, destacar-se a informação essencial da não-essencial e dar prioridade àquilo que é essencial. Deve-se ler a fonte ou falar – cara a cara – com a fonte de informação; usar apenas dados de segunda e terceira mão é o caminho do desastre. Todas as situações equívocas em torno da fonte devem ser ultrapassadas e controladas (cuidado com o “ouvir dizer”...). É importante vivenciar o ambiente social dos fatos arrolados, ou dos informantes-chave. Compreender o ambiente social em que se deram os fatos avaliados é meio indispensável. Mesmo os fatos correlacionados mais comezinhos devem ser esquadrinhados e devidamente equacionados.
- Preocupar-se com descrição minuciosa e tão verdadeira quanto possível das informações e dados que foram obtidos; produzir esquemas, organogramas e vida de relações dos elementos constituintes da informação recebida e submetê-los ao devido registro e inquirição. Não deixar “pontas soltas”. Elaborar relatórios parciais onde se xecam o obtido com as opiniões objetivas do pesquisador.
- Instituições, pessoas e atividades devem ser descritas de acordo com a lógica específica do que é estudado; uma interpretação paralela do investigador pode ser elaborada, mas deve substituir o valor primário e hegemônico da descrição resultante da informação obtida. O investigado deve ser tornado compreensível de acordo com sua própria lógica e os comentários do investigador podem ser acrescidos como um papel explícito de linha auxiliar (da explicação).
- Sempre que for possível, reproduzir a informação obtida (por escrito, entre aspas, etc.) para depois interpretar os seus possíveis sentidos, face à lógica do processo estudado.
- Inventar um método ou processo para “arqueologizar” restos informativos obtidos e intentar estabelecer de modo explícito o que lhe parece haver sido a lógica do mesmo; interrogar devidamente as fontes, particularmente quando seus interesses divergirem daqueles do que é pesquisado.

Não se esqueça de que o trabalho não é feito para destruir o pesquisador, mas para qualificá-lo.

Em seguida apresento um roteiro de famoso “círculo cognitivo” da investigação qualitativa, porém, sob forma linear:



No resultado do processo de pesquisa qualitativa supõe-se que, graças às qualidades do método aplicado, seja possível sair com uma interpretação melhor dos fatos estudados do que aquela compreensão com que se havia iniciado a abordagem. Este resultado nos facultará alguma contribuição para ampliar a base teórica, ou acrescentar-lhe algumas percepções antes não-existentes. Deve-se haver obtido:

- . uma melhor apresentação/formulação do problema tratado;
- . uma mobilização dos atores envolvidos na teorização do problema que modifica a realidade anterior;
- . uma “retomada de consciência” de quem se envolve com o “problema problematizado” e redefinido;
- . uma dada modificação na prática social dos interessados.

Se o método é o caminho escolhido para observar a realidade ou uma parte de fatos escolhida que julgamos a ela pertencer, é evidente que as fontes de informação sejam elemento essencial para sua escolha. Quando estudamos a História da África, ou a formação do Movimento da Negritude na Diáspora e/ou abordamos necessariamente as culturas negro-africanas no continente americano, salta à vista que as fontes de informação que podem responder nossa pauta de perguntas são escassas, fugidiças e prestam-se tão somente a uma abordagem, de primeiro, apenas qualitativa. Existem fontes exteriores às comunidades que viveram a história dos três processos referidos. Quanto mais se recua no tempo, mais se deve recorrer a explicações generalistas para abordar o negro e a Diáspora. Exemplifiquemos. Correntemente, se trabalha com a periodização por séculos para abordar a história social do Brasil:

SÉCULOS	PERÍODO
I	1551-1650
II	1651-1750
III	1751-1850
IV	1851-1950
V	1951-2050

Estes cinco séculos cobrem o fundamental da presença do negro no Brasil e em toda a América. Vê-se que as fontes de informação são predominantemente exteriores ao sujeito a ser explicado e, quanto mais longe o século, mais generalista tem que ser a informação. Pode-se ter mais recursos para a interpretação da história e da sociologia do negro no século (V) do que no século (IV), e assim sucessivamente. Na fase (V), pode-se usar métodos de história oral, técnicas de entrevistas, produção de documentos testemunhais, etc., para o estudo dos três objetos (História da África – Negritude – Culturas Afro-americanas, entre as quais Afro-Brasileiras). No entanto, é escassa a documentação vinda de dentro do sujeito desses três objetos de pesquisa, no que se refere ao século (IV) ou outras fases precedentes.

Uma vez que os métodos de pesquisa, qualitativos tem por objetivo a compreensão do objeto de pesquisa, serão eles que predominarão sempre no processo de abordagem dos três objetos referidos. Para os métodos qualitativos, a proximidade da fonte de informação é o elemento decisivo. É ela que permitirá obter o grau possível de formalização dos resultados da abordagem e, portanto, desde aí, construir certa totalidade dos fenômenos tratados, fortalecendo a coerência que se pode obter de seus lados mais fracos.

Quando faltam as fontes tradicionais para a abordagem (material escrito, restos materiais de cultura, etc.), as pessoas se tornam a principal fonte de informação. Essa informação produz apenas uma linha explicativa, faltando outras onde tais informações poderiam ser cruzadas. Darei dois exemplos, no que se refere à História da África. Povos que lutaram entre si por séculos, que valor tem a declaração exclusiva de um em relação ao outro? Que podem os fantis declarar de objetivo quanto aos ashantis, e vice-versa? Que podem objetivamente os haussás informar dos peúles e vice-versa? O passado dos povos africanos se refaz sem cessar para justificar objetivos atuais (seria mais correto dizer futuros) num falseamento quase sem fim. Muitos povos que tinham versões de sua formação documentada há 100 ou 200 anos atrás, contam hoje versões completamente diferentes do mesmo, certamente para satisfazer a dominações atuais. Isso põe uma parte das dificuldades que encontra o cientista social para “reconstruir” o que efetivamente se teria dado.

O mesmo se dá quando se examina, por exemplo, a cultura negra do Brasil. Certamente, falar “cultura afro-brasileira” não é o mesmo que falar “cultura negra do Brasil.” A reconstrução no Brasil da cultura africana não produziu uma cultura africana que existisse na África, mas uma nova cultura que não era apenas africana, mas que incluía (e inclui) os indígenas escravizados no Brasil pelo colonialismo. A “reinvenção” de africanidade na América (e no Brasil) não

exclui o indígena (como se vê do movimento quilombola) e da “Linha dos Caboclos” no plano religioso. Dois elementos contribuem para o entendimento do fato, (1) Os negros africanos não tinham a propriedade privada da terra, reconhecendo seus movimentos migratórios a prioridade dos que já aí encontrara; por essa razão, tais movimentos não visavam destruir aqueles que lhes antecederam, mas propunha no longo prazo – quase sempre – a fusão das etnias diferentes pelo casamento, compromissos, etc. (2) Portanto, as comunidades de adoção já existiam na África e daí que hajam se desenvolvido na América (Brasil), com parentescos reais e fictícios que incluíam os indígenas (habitantes aqui encontrados).

Por outro lado, de maneira similar ao que se passou em África, a predominância da tradição oral entre os negros brasileiros os leva a refazer a explicação de si mesmos ao longo do tempo, de acordo com suas atuais necessidades políticas de sobrevivência e de prestígio social. Sabe-se que a imigração forçada africana para o Brasil não foi de modo algum homogênea, mas numérica e etnicamente sempre descontinuada. Assim, ao longo de cada século da colonização (até 1900), entraram no Brasil diferentes camadas de africanos, com diferentes culturas e práticas na África. Cada camada desse movimento escravizador produziu no Brasil uma imagem diferente no caleidoscópio de africanidade. Seguramente a maioria dos negros trazidos ao Brasil vieram de entre os paralelos latitudinais de 2° a 5°N da costa ocidental da África (pois eram os mais “baratos” para os escravistas), mas tal fato não implica qualquer tendência a fornecimentos perenes. Daí que houve várias “africanizações” e africanidades resultantes no trabalho escravo brasileiro, o que significa sucessivos “soterramentos” de narrativas tentativas de reconstrução africana no além-mar daqui. Da mesma maneira que na África, foram, portanto, reinventadas as narrativas da personalidade afro. Isto tem suas consequências. Darei um exemplo da cultura negra brasileira. Nos anos (19)80, frequentava eu diversos círculos de capoeira em São Paulo (eram à época cerca de dois mil!). Numa dessas visitas, vi um mestre responder à indagação de um seu aluno sobre a canção Paraná-ê, à época muito tocada em academias de capoeira. O mestre explicou que a canção havia sido composta nos anos (19)70 para um mestre de capoeira, assassinado de modo covarde, no Paraná, e que por isso, tal mestre e a canção eram conhecidos como “Paraná”. Ouvi a explicação e me calei. Eu havia aprendido em 1957, noutra roda de capoeira, que a canção se referia à “canhoneira Paraná”, que na primeira guerra mundial, tinha uma roda de capoeira, que fez a canção em sua homenagem. Qual dos dois “fatos” seria correto? Na verdade, na Marinha de Guerra nunca houve também registrada uma “canhoneira Para-

ná”, mas sim dois vapores com esse nome e dois contra-torpedeiros (CT). É possível que a roda de capoeira pertencesse a um desse quatro barcos. Mas a versão do mestre paranaense? Seria totalmente falsa? Qual será a versão daqui há 50 anos?

O que nos ensina este exemplo para abordagem qualitativa? No processo de pesquisa deve sempre haver um espaço para encontrar a “verdade”, que supomos esteja no fundo de um emaranhado (sargaços...) de estórias, de espantos, de afirmações, mitos, etc. No entanto, não se deve descartar as “falsas narrativas”, porque não se sabe quais as verdades que a mesma contém. No caso de “Paraná-ê”, estava eu mais escolado para fechar minha boca e apenas ouvir. Recordo-me de uma discussão em Paris em que desperdicei minha tarde conversando com um senegalês que me havia explicado haver seu povo emigrado de Meca, por ordem de Maomé, para difundir o islamismo na costa ocidental da África. Eu contrariamente ousei insistir que quando Maomé escreveu o Corão, os senegaleses de vários tipos já estavam no Senegal... Uma cultura, quando é oprimida ou proibida, tende a se reproduzir de maneira minimalista e, na impossibilidade de manter e expandir suas “verdades”; ela irá se reconstituir por uma sucessão de “pequenas” vitórias, mitos, utopias e fantasias que, de fato, espelham o seu conteúdo mais profundo. O profundo caldeamento dos povos da África, em uma história verificável de seis mil anos, plasmou as mais diversas ideias, de que resultam as dinâmicas profundas das culturas negras (ou afro culturas, se preferir...) do chamado Novo Mundo.

Cabe ao pesquisador social, antes que tudo, deixar falar cada uma dessas culturas porque, aprisionadas no silêncio de alguma dominação (externa), ela tem se verificado muda.

Quando escasseiam os recursos objetivos para o estabelecimento de uma cultura e seu lugar, cada depoimento deve ser aproveitado e inserido como parte do enorme quebra-cabeças que é a retratação da imagem da cultura perdida ou soterrada. A sucessão de vozes que podem ser trazidas pelos processos do qualitativismo constituem-se a formação cifrada de um todo conjunto de fontes (agora gravadas, escritas, etc.), onde os “maneirismos” e “cacoe-tes” do outro têm uma oportunidade de vir à tona e se constituírem peças que podem ser submetidas à análise, para obter a percepção de uma totalidade. Como dizia André Marchal, esta é a forma de constituir um instrumento de análise que expresse a dinâmica para onde se move a cultura, porque “sua estrutura está sempre no futuro”.

O que se passa no “agora” de um depoente (consciente disso ou não), quando ele vê-se a formular sua própria cultura, ou a parte de sua cultura ne-

gada que ele trabalha e traz à vida? É evidente que a primeira narração de todos os narradores é essencial, particularmente quando não lograram subsistir os elementos institucionais em que aquela culturalidade obtinha sua máxima expressão. Isso implica reconhecer que o narrador, ao narrar (como ao atuar de outra forma), lança sua narrativa para o futuro e nela põe uma estrutura que deseja que se reproduza no futuro.

Durante certo período do século XX (1920-1980), houve grande valorização do papel do negro africano ou de origem africana nas artes e na cultura ocidental, certamente influenciada pela pintura e escultura contemporâneas, que tomaram formas africanas, pela música popular do Caribe e dos EUA (também do Brasil), etc. Esta valorização foi impulsionada pela difusão cultural urbana, as tendências ao cosmopolitismo, o recuo das visões nacionalistas, etc. No entanto, pode-se observar que não houve um aprofundamento sério quanto à natureza da cultura africana e das culturas suas descendentes, nem da história da África nos dois lados do Atlântico. Isso de certa forma reflete a resistência dos centros dominadores da cultura ocidental para ceder espaço e recursos financeiros em montante capaz de decifrar esta esfinge tanto temida que ainda se quer manter na sombra. A única exceção foi a publicação pela UNESCO da coleção de História da África. A curiosidade pelas culturas negras tem-se revelado mais turística e de consumo leve (de objetos de arte, música, etc.) do que o reconhecimento de um parceiro que seja talvez demasiado formador das “culturas ocidentais” (uma análise das culturas mediterrâneas já deixa muita gente inquieta...).

No entanto, o campo de reflexão está aberto. Basta ver o quanto o núcleo da religião cristã é africano (egípcio, na verdade), para se compreender que o “filho pródigo” um dia terá que reconhecer a casa de seu pai. Antes que os debates atinjam tal profundidade, há importante fato de admitir-se que descendentes de africanos sejam seres humanos ou cidadãos, e que, desde aí, tenham direito de conhecer algo de sua cultura, e que talvez haja alguma cultura que não seja propriamente europeia.

A apresentação “errada” das diferenças culturais é uma necessidade do opressor e causa estragos terríveis na unidade nacional, pelo impacto de despersonalização do outro. Só como exemplo, que os indígenas do Brasil (“negros da terra”) não tinham entre suas instituições a propriedade privada, apenas valores de uso. Quanto aos africanos, incluindo não-negros (!), tampouco reconheciam o caráter privado dos meios de produção, sendo no máximo (culturas associadas com o arabismo) reconhecedores da propriedade social comunitária (“nosso” território, “nosso rio, etc). O colonialismo não só introduziu a pro-

priedade privada dos meios de produção e dos bens em geral na África (por exemplo, gado criado solto...) como ainda deu-se ao luxo de criticar o escravizado na América pela falta de “espírito de poupança” e outras gracinhas dos exploradores. Essa questão nunca teve uma discussão CULTURAL(!) honesta... Por que os brasileiros pobres, recebedores de míseros salários que não dão para sustentar uma família, devem aprender a poupar para “constituir um patrimônio”? Trata-se de piada de mau gosto... Na África, o chefe da aldeia era o responsável pela organização do provimento de todos. Isso é que explica o formidável sistema de abastecimento do Egito dos faraós ou dos reis núbios. A massa do povo brasileiro apenas estranha que seus “chefes” (o Estado como entidade política), diante dos baixos salários, do desemprego e da miséria, não tomem medidas para corrigir tais defeitos (carência de habitação, saúde, esgoto, educação, etc.). No entanto, os seus “senhores”, apenas enchem os próprios bolsos e vão gastar no “Primeiro Mundo”... Estas questões nunca são discutidas como resultado de visões-de-mundo opostas, mas sim, numa dialética do sabido x o burro... Enquanto isso, os assassinatos remontam a 62 mil por ano...

É evidente que é necessário o conhecimento histórico de culturas específicas e ter-se alguma perspectiva teórica para abordar com oportunidade de êxito temas da história ou da sociologia cultural e saber “espremer o limão” de um punhado de depoimentos de personagens que viveram uma certa cultura, dentro de outra que lhe é oposta, e que sequer sabem que existe esta dualidade ou diferença. E que são vítimas desta imposição cultural que lhes foi imposta como “vida”. Às vezes, ao dar o seu depoimento, o sujeito encontra-se em dificuldade para apresentar sua experiência à luz do seu entendimento e já faz uma “autocrítica” descabida que nada mais é que o racismo alheio introjetado. O investigador nesse caso é, portanto, um “ledor cultural”, isto é, ele deve estar armado, pelo estudo prévio, dos erros que se acotovelam à espera de ser cometidos por um pesquisador inexperiente. No estudo de relações culturais que impliquem processos de dominação, que impliquem opressão, imiseriação, sofrimento do próximo, etc, não há porque se fazer de tolo e não “saber” ou “reconhecer” o caráter estrutural dos problemas que se vai estudar. Fora da circunstância individual, “circunstancial”, de vida, etc., há uma situação estrutural que comanda toda a situação e que deve ser encontrada, compreendida e analisada pelo investigador, como o meio em que flutuam os depoimentos ou os saberes trazidos pelos personagens do drama.

O investigador deve estar habilitado (ou habilitar-se) a reconhecer a natureza da estrutura em presença, e estabelecer o quadro de referências com a listagem das sentenças que capturam dita estrutura. Deve – nesse processo de

identificação – refletir também sobre suas opiniões quanto aos elementos daquela estrutura e de como guardar-se ao longo da pesquisa de ser enganado por ela. Em certa medida, cabe a tarefa ao investigador de “libertar” os personagens que constroem seu tema, de seus próprios equívocos, lançando sobre os mesmos a luz do entendimento teórico e o impacto do uso da metodologia adequada. Os elementos de racionalidade que permitem esclarecer o tema devem vaziar com naturalidade pelos dutos científicos que o pesquisador logrou construir ao longo do processo, para trazer-lhe a explicação.

Referências

- BARBOSA, W. do N. **A História Econômica como Disciplina Independente**. DH – FFLCH, USP, SP, 1989.
- BIDDLE, B. H.; THOMAS, J. - (Orgs.) **Role Theory: Concepts and Research**. J. Wiley e Sons, 1966.
- BURNS, A. F; MITCHELL, W. Cr. **Measuring Business Cycles**. New York, New York: National Bureau of Economic Research, 1946.
- FREYER, H. **Teoria da Época Atual** – RJ, Zahar, 1966.
- GALTUNG, J. **Teoria Y Métodos de la Investigación Social**. Eudeba, Buenos Aires, 1969.
- HABERMAS, J. **Zur Logik der Sozialwissenschaften** (Suhrkamp, 1970).
- HOLTER, H. “Data, tolkning og sosiologisk forskning” *In*: I: Holter, H. & Kalleberg, R.: **Kvalitative metoder i samfunnsforskning**, Universitetsforlaget, Oslo, 1982.
- _____.; Kalleberg, R.: **Kvalitative metoder i samfunnsforskning**. Universitetsforlaget, Oslo, 1982.
- HOUSE, E. **Evaluating with Validity** (Sage, London, 1980).
- HØIVIK, T. **Mål og metode** (Universitetsforlaget, Oslo, 1974).
- JAPIASSU, H. F. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. - S.P. Francisco Alves, 1975.
- JICK, T.D.: **Mixing Qualitative and Quantitative Methods** (Triangulation in Action, in Administrative Quarterly, Cornell University Press. 24, 1979).

- KNUTSEN, O.: "Om bruk av kvantitative metoder innenfor politisk adferd – muligheter og begrensninger", **Statsvitenskapelig Forum**, nr 1-2, Institutt for Statsvitenskap, Oslo, 1980).
- KRARUP, K. "Subjekt-subjektsforholdet som socialpsykologisk reduktionisme" (I: Broch, T. et. al.: **Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning**, Institutt for organisations-og arbeidssociologi, Köpenhamn, 1979).
- KVALE, S. "Det kvalitative forskningsintervju – ansatser till em fenomenologisk-hermeutisk forståelseform" (I.Broch, T. et. al.: **Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning**, Institutt for organisations – or arbeidssociologi, Knöpenhamn, 1979).
- KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**, University of Chicago Press, Chicago, 1970.
- LAVE, G.A.; March, J.G. **An Introduction of Models in the Social Sciences**. Harper and Row, New York, 1975.
- MARCUSE, H. **Eros e Civilização** – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud. RJ, Zahar, 1968.
- SOLVANG, B.K.: **Innföring i organisasjonsanalyse**. Universitetsforlaget, Oslo, 1976.
- STOCKMAN, N. **Antipositivism Theories of the Sciences** (D. Reidel Publishing Co, Dordrecht, 1983).
- TORSTENDAL, R.: **Introduktion till historieforskningen. Historia som vetenskap** (Natur och Kultur, Stockholm, 1966).
- VON LINSTON, H.; Rasmussen, H.: **En presentation af det igangværende arbejde med udviklingen af SAK: et EDB-baseret system til administration af kvalitative data**. Institutt for organisations – og arbeidssociologi, Köpenhamn, 1982.

VII

História Cultural e Etnicidade Negra*

Wilson do Nascimento Barbosa

História Cultural

Quando Voltaire criou a história cultural, apontou duas razões que a tornavam necessária: (a) a história tradicional que existia era uma história monopolizada pelos padres, cuja função era difundir pequenas moralidades, a serviço aparente de um deus bíblico; (b) era necessária uma outra história, que participasse das lutas do presente. Embora tudo hoje praticamente esteja seduzido por um prazeirismo imediato e desprovido de relações construtivas ulteriores, talvez o segundo motivo seja suficiente para conceder uma dada importância, com um papel de novo militante, à história cultural.

O etnólogo ou antropólogo estão bastante destituídos de prestígio hoje, e desceram as escadas do ministério das colônias para trabalhar simplesmente numa delegacia de bairro. No entanto, embora apenas o capital possa mover-se livremente acima de todas as fronteiras, seu processo de acumulação causou movimentos populacionais suficientes para emprestar um certo eco às etnias empurrando daqui para ali e até algumas delas voltaram a se caldear de modo imprevisito e fornecer problemas novos ao status quo.

Após o genocídio perpetrado de modo mais ou menos consciente contra os “povos pré-colombianos”, a América – e dentro dela o Brasil – assistiu à reinvenção de suas populações e de suas culturas, de modo que não poderia interessar a análise e a narrativa do ponto de vista de suas – verdadeiras ou supostas – classes dominantes. Certamente, não se pode fazer na China, na Índia ou na África negra o que se fez no Brasil ou na Argentina, mas pode-se ganhar tempo falando besteiras, sobre o que se fez. Ganhar muito tempo, à semelhança daquela história tradicional dos padres que censurava Voltaire. Daí que seja necessário uma outra história, que participe das lutas do presente. Contudo, encontrar uma história cultural que se preste a conversar com as multidões oprimidas e aparentemente despersonalizadas da América Latina, do Caribe ou do Brasil, é tarefa não pequena, que há de requerer do alfaiate que se dedi-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.131-146

que a projetar esta roupa capaz de vestir os oprimidos com artes, e até a invenção de uma nova tesoura. Ou duas.

Os fundadores da metodologia moderna da ciência social chamaram sempre a atenção para a importância de distinguir a aparência do que é essencial. E, naturalmente, poder reconhecer o que é essencial. E, nesse caso, o que é essencial? Para o caso do Brasil, três pontos dão pista para chegar ao miolo da coisa: (1) o ato de colonização fez evoluir duas etnicidades em paralelo, uma vinculada aos dominadores e tornada a cultura oficial; (2) a evolução espontânea da outra etnicidade foi vítima de todas as violências possíveis e imagináveis, chegando até a políticas de extermínio por parte do Estado dominante, mas não se reduziu ao que seria apenas uma cultura de resistência; (3) sendo esta “segunda” cultura oprimida e aparentemente ignorada, ela é a base indispensável para um entendimento profundo do tempo histórico do país Brasil, uma vez que a sua dinâmica é o único fundamento para a hipótese de tal país – mero espaço do capital – tornar-se no futuro uma nação.

Elaborar, portanto, uma história cultural no Brasil, deixaria o historiador com a tarefa de (a) levantar os elementos caracterizadores da referida cultura paralela e oprimida, para identificá-la, caso isso seja possível, como uma cultura própria de um espaço dual; (b) resgatar a dinâmica de suas aparentes manifestações enquanto organização social, para proceder a um entendimento ulterior mais profundo.

No caso do Brasil, a formação de um sistema de dominação deu-se através de quatro séculos (1550-1950) de participação no processo de internacionalização do capital, formando a sociedade capitalista também aqui, como “forma” da chamada acumulação primitiva. Para tal, milhões de escravos foram mobilizados enquanto camadas sucessivas lançadas – desde o exterior e o interior – num processo de trabalho devorador de seres humanos e gerador de excedentes econômicos a serem acumulados em outra parte. Semelhante espetáculo de desumanidade formou os dois subconjuntos étnicos locais – dominadores e dominados – ao acaso e, por faltar outro termo linguístico, semelhante arranjo terminou por designar-se “sociedade brasileira”. Só a alma mais vulgar e espezinhada não distingue tratar-se de dois mundos separados. Sob a fachada de uma democracia burguesa autoritária, esconde-se a continuidade de uma sociedade de escravidão, que acumula riqueza no exterior para a chamada “raça branca” e miséria no interior para uma “massa escura” de negros e semi-negros. Por outro lado, essa “massa escura” constitui reconhecidamente uma etnicidade própria, que é aqui e ali caracterizada na literatura da classe dominante e cuja imagem falseada é vendida no exterior como de “bons emprega-

dos” - coletivos de pais Tomás – com traços culturais bem adaptados ao mundo europeu.

No entanto, apesar de as sucessivas ditaduras adotadas para silenciar os pobres e os trabalhadores da etnicidade oprimida, o fracasso da dominação grita cada vez mais alto, e as políticas de genocídio do outro, controladas, não mais são suficientes para ocultar sob os véus das aparências o tamanho do desastre real das coisas. Os recursos comportamentais e o adestramento social da etnicidade oprimida escapa hoje às descrições divertidas de um Gilberto Freyre ou de um Câmara Cascudo, não podendo mais ser aqueles gestos enfiados na moringa de uma ambientação rural, ou nos interstícios de um banzo saudável. Os nossos pretos se transformaram rapidamente na magia da urbanização recente e apresentam comportamentos imprevisíveis e hostis, que poderiam estar em Chicago, Tegucigalpa ou Johannesburgo. Que fazer? Como enquadrá-los dispondo apenas da polícia de Maluf?

Talvez se se recorresse ao antropólogo e ao etnólogo se poderia ter sucesso em controlá-los. Talvez. De qualquer forma, a percepção de que os oprimidos não deveriam sê-lo chega também aos oprimidos. A percepção de suas regras de conduta transmitidas de geração a geração, através de sucessivas estruturas culturais, tem levado a massa escura a debater os seus direitos civis e políticos e situar-se no plano da luta, pois, por seus direitos humanos. Essa massa escura é formada por descendentes de negros e indígenas. Ela constitui a maioria absoluta da população do país. Recentemente, como resultado de sua evidência política, resolveu-se denominá-la de “afro-brasileiros”, o que não sei se é um insulto ou uma nova denominação excludente. De cara, é excludente, porque os portugueses, que criaram o “Estado luso-brasileiro”, nunca distinguiram entre africanos e indígenas, para o fim da escravização efetiva. Qual a vantagem atual de excluir o indígena do brasileiro escuro atual, como o termo “afro-brasileiro”?! Para mim, trata-se apenas de uma nova esperteza...

Isso, contudo, não modifica em nada o “presente interativo” de negros e brancos. Primeiro, porque nunca existiu semelhante “interação”. Não são dois polos que se relacionam entre si. Os “afro-brasileiros” nunca tiveram qualquer tipo de representação política diante da “sociedade branca”, isto porque até outro dia suas lideranças naturais continuavam a ser presas ou mortas por dá cá aquela palha. Seus atos diferentes são puramente tornados crimes, inclusive sua religião. Sob administração norte-americana, vive-se atualmente um processo de recolonização dos negros e seus assemelhados por via da chamada igreja pentecostal.

Ao se formar, ao correr dos séculos, as distintas camadas da etnicidade oprimida, uma revolução religiosa, esta legítima, soldou como etnia os distintos grupos de escravizados e oprimidos, apanhados do lado de cá do Atlântico. É esta enorme massa populacional que agora tornou-se na mitologia oficial “afro-brasileiro”. O parentesco fictício que uniu negros e indígenas entre si, formando na prática o povo brasileiro, foi empurrado para o lado pelo esforço da classe dominante em trazer para cá milhões de brancos, para escapar dos resultados histórico da escravização de milhões. Esta onda populacional antinegra é conhecida como “Nova Imigração” (1890-1960), para se distinguir da antiga colonização portuguesa.

Contudo, a Nova Imigração não resolveu problema algum, a não ser o problema da reprodução da classe dominante. Ela podia agora dispor de uma fronteira étnica, uma “reserva”, onde ir buscar, além de trabalhadores a ela assemelhados, capatazes, noivas e elementos cooptáveis para a expansão da própria burguesia neocolonial. Com este gesto, a classe dominante tornou-se capaz de competir de “igual para igual”, no que tange à reprodução, com a “massa negra” que, empiricamente, escapara ao seu controle.

Como não se pode discutir o problema étnico da massa majoritária sem discutir o racismo, a integração nacional e o problema da assimilação de milhões de imigrados tardios (até como classe dominante), uma histórica cultural para ser trazida, a esta altura do drama brasileiro, não pode ser uma história de enganos, uma história da carochinha, etc. Ela tem que ser uma história para valer, uma história militante, ou ao menos participante, capaz de cumprir aquela função básica que Voltaire lhe havia atribuído, ou seja, remover a ingenuidade das cabeças, para torná-las pensantes, aptas ao exercício crítico e, portanto, capaz de contribuir para uma nova construção. Esta nova construção há de provocar ações e reações a uma classe dominante acostumada a matar dezenas de milhares de pessoas todos os anos, através das táticas da “guerra civil oculta” e, em seguida, com olhar lânguido, fazer pose de vestal do templo. A “massa escura”, ou caso se prefira, os “afro-brasileiros”, que não querem tratar a si mesmos como “negros” (que afinal é ofensa criada pelos romanos), não tem como escapar de sua “pertença involuntária” à condição de etnicidade oprimida, nem mesmo cruzando a fronteira para a Bolívia. Condenados pelo seu nascimento a ser negros, por mais que estejam dispostos ao branqueamento, não podem se livrar de todos os seus valores, crenças e símbolos, livrarem-se de sua maneira de ser, para se tornarem apenas “operários brancos” aos olhos dos dominadores. Ainda assim, teriam que continuar sendo remunerados abaixo da subsistência, com salários que só se pagam a negros.

Uma dialética do branco e do preto

A experiência da luta política dos dois coletivos negros de que tenho participado*¹, indica a persistência da velha tese dos portugueses desembarcados em 1808, quanto à impossibilidade de estender direitos civis aos escravos e seus descendentes, incluindo-se aí os indígenas. De acordo com semelhante visão, amplamente dominante até o governo varguista, fator que a levou a declinar, os membros da cultura europeia fazem parte da polis, compreendem os problemas e os direitos da urbanidade. Quanto aos dominados, particularmente a massa escura, não. A tradição “tribal” os situaria abaixo da barbárie e seriam movidos exclusivamente – como os cães e os gatos – por sentimentos e emoções. Migalhas bastariam para satisfazê-los e, de fato, é o que lhe tem sido concedido até aqui, na história do Brasil. A construção da liberdade é algo, portanto, que nunca poderia vir a dar-se num espaço negro, ou “afro-brasileiro”, de cultura. A liberdade do negro seria como a de um cachorro, quando se lhe retira a coleira: correrias, “festinhas” e, logo, comportamento desagradável e inadequado. É notório observar que, apesar da imensidão do território, a maioria da população do país (“afro-brasileira”) nada possui, particularmente terrenos, clubes, piscinas, rios, praças desportivas, etc. Na verdade, nada – ou quase nada – possuem de equipamento social. No entanto, é possível ver no receituário dos programas de rádio, TV e publicações, copiados do exterior, aconselhamento para maior prática de ginástica, de natação, de atletismo, etc. Trata-se de uma burguesia tão estúpida que não é capaz de olhar em torno e ver o cenário que tem construído. Este tipo de miopia se manifesta constantemente com relação à massa dominada, quando a classe dominante, falando de si mesma como espelhamento da França e dos EUA, se atribui haver feito ato qualquer que não seja escravizar o próximo e que a teria elevado “até onde está” pela escada do mérito. Tem então o desprazer de indicar para pretos e pobres a escada do mérito, para que deixem de preguiça e reclamação e venham se juntar aos semideuses liberais pela escada do mérito. Isso faz recordar a expressão de Metternich, “o mérito é a escada pela qual se acotovelam os cana-lhas”. Numa sociedade de exploração do próximo, o mérito torna-se apenas um agravante dos crimes correntes que levam ao êxito: o saque e a pilhagem. Acotovelados na máquina do Estado desde que se fundou a colônia, os exploradores querem simular que trabalharam algum dia.

¹ O autor se refere ao Coletivo “Esmeraldo Tarquínio de Souza”, do PMDB, e ao chamado Coletivo de Pinheiros (São Paulo).

O medo da “onda negra”, fortalecido a partir de 1808, tem desenvolvido esta dicotomia de toda a sociedade, que é jamais falar sobre os fatos da realidade. Aqui, a ruptura entre o discurso e a ação quotidiana é total, a ponto de falar-se e escrever-se que os discursos europeus são aqui entendidos com um outro significado. “Liberalismo”, por exemplo, quer dizer “escravidão”, e “patriotismo”, por outro lado, significa “europeísmo”. A ruptura entre atos e discurso é tão extensa que os membros da classe dominante local se espantam quando chegam na Europa e (1) não são reconhecidos como europeus, ou ainda (2) são caracterizados como responsáveis pela barbárie vigente nesta parte do mundo.

Os membros da classe dominante brasileira se vêem a si mesmos como os heróis que vivessem no mundo dos bárbaros para prestar um serviço à civilização e querem ser na Europa e nos EUA reconhecidos como tal. Trata-se, perante si mesmos, da criatura que leva o fardo indicado por Rudyard Kipling (O Fardo do Homem Branco). Nada mais se sentem do que o “inglês na Índia”. Por isso, enquanto repartem entre si todos as benesses e honrarias do sistema capitalista, sentem-se profundamente irritados com qualquer petição mínima, vinda de pretos e seus assemelhados. Um pedido de aumento de salário ou à concessão de um direito legítimo e a outros (brancos) reconhecido, leva os portadores do mérito rapidamente ao paroxismo. Daí que se possa ironizar semelhante dominação como “antítese de si mesma”, porque as leis, as normas, as regras que ela estabelece para a sociedade só devem vigor para a parte minoritária da sociedade, permanecendo a maioria “fora da lei”.

Olhando-se mais de perto a dominação, há de observar-se uma burguesia que é “criatura do imperialismo”. Isto é, ela formou-se por sucessivas camadas de pobres deportados da Europa, quase sempre sob a égide de algum fracasso local, neste ou naquele território europeu. Estas camadas aqui se fundiram numa extensão da classe dominante portuguesa já existente, através de dois mecanismos: (a) bajulação, servilismo e aderência à classe dominante encontrada; e (b) hostilidade e imiseriação da população de massa escura (“afro-brasileira”), que tratou de calcar sob seus pés, para “vencer na vida”. Semelhante burguesia neocolonial é totalmente desprovida do espírito empresarial e inventivo que possuíam aqueles europeus que os expulsaram – por fracassados – lá da Europa. Tudo que essa burguesia neocolonial deseja é vender pão para pobres e exportar suco de laranja, petróleo e minério de ferro; encher os bolsos com os caramundéus e ir gastá-los no “Primeiro Mundo”... Como qualquer preto pode ver, não há muito o que esperar de positivo diante desse “quadro de miséria social”... A “cultura branca” aqui é o somatório de coisa nenhuma.

ma e se eles não dão a tecnologia, o saber-fazer e a organização democrática é porque não só a desconhecem como nunca antes a tiveram.

Ou seja, o “branco” que para aqui imigrou e veio reforçar a classe dominante do país, é tão “preto” na Europa quanto o negro desempregado, portador da chamada “cultura negra”, que tem por modelo o “branco” local, chegando, às vezes, para “igualá-lo”, ao roubo ou ao extermínio do próximo. É ladrão o “branco” burguês que paga o salário-mínimo a um trabalhador e é ladrão um preto favelado que pega um 38 para ir roubar. São as duas faces que o neocolonialismo pode montar – cara e coroa – dessa moeda falsa que se constitui o “ser brasileiro”.

Inteirados num ego ego desumano e destruidor, o branco-preto e o preto-branco buscam encontrar o reconhecimento de uma boa ação que nunca praticaram, junto a uma metrópole que nunca os reconheceu como filhos legítimos, ou sequer como macacos-de-realejo que houvesse treinado. Essas duas caras do Brasil se merecem e se movem enroladas nos véus propiciados pelo colonialismo e desse modo dançam sua dança fatal e autodestruidora: assaltos à mão armada, chacinas mal disfarçadas da polícia, guerra civil permanente e mal encoberta...

Uma história cultural que falasse a verdade deveria envolver-se e procurar deslindar binômios sinistros como o acima indicado e que cifra o simbolismo de uma sociedade que não ousa progredir no plano social. Mas onde estão estes historiadores da cultura? Como eles poderão se destacar de dentro dessa antinomia muda e aparentemente festeira, esta unidade de Janus, o branco-preto e o preto-branco? Na verdade, tais futuros historiadores ainda dormem dentro da brutal antinomia, enquanto o quilombo de hoje, a favela, cresce em toda parte e assume a quarta ou terceira porção de cada cidade brasileira. Sendo o Brasil um “país” (ou lugar...) exportador de capitais, nunca haverá aqui recursos líquidos suficientes para enfrentar e resolver quaisquer dos seus grandes problemas sociais (educação, saneamento, habitação, saúde, aposentadoria...), para que a satisfação do ego nos equipare ao mundo em ascensão lá fora... Se a favela é ruim, o favelado é sambista e a paisagem do morro é igual à do apartamento. Poder exprimir a igualdade do desigual é a poética fundamental do horizonte colonizado, o perfume que torna a miséria – senão desejável – pelo menos tolerável. Nesse sentido, Zé Keti tem sido o poeta mais crítico e tolerável da negritude local.

Tal quer dizer que esta sociedade, produto da dominação externa, não deseja mover-se para o seu destino, mas evidentemente o destino dela a faz mover-se, mesmo à revelia. Ela se move porque tudo se move, o mundo se

move e a posição dela – no mundo – não pode permanecer a mesma. Desta forma, as proposições da falsa consciência se fundam nas meias-verdades que favorecem o branco-preto que meritoriamente aqui progride. Ele é a minoria que se beneficia do estatuto suposto democrático que só para ele existe, mas que não pode existir para o preto-branco, do contrário, se fechariam as oportunidades do branco-preto. O lado de democracia que beneficia o branco, por proteger uma minoria, não pode proteger o preto, que é maioria. À minoria deve ser garantido o direito – dizem os juristas burgueses – de sobreviver diante da maioria. Ora, o escravizador só pode sobreviver enquanto escravizador, daí que o princípio do mérito só é democrático quando preserva a condição do escravizador do branco. Veja-se a África do Sul. Mas se é assim, o que restará ao preto...branco? Resta-lhe a falsa consciência, de que pode desfrutar. Resta-lhe a condição de viver o seu ego como branco. Desse modo, a democracia racial enquanto bandeira da ideologia social, não é falsa: ela promove a ascensão do branco, dessa forma particularmente brasileira de ser branco, o branco-preto. Ele ascende; por isso, a democracia racial é legítima... O preto-branco pode demonstrar toda sua civilidade aceitando este fato, como oposto real de uma dualidade, da qual ele é parte perdedora. Daí os esperneios, a guerra civil oculta... que fazer? Não se pode servir a dois senhores... Sirva-se a um então... a verdade, o Outro é apenas um escravo rebelado...

A aparente abstração, “igualdade de oportunidade para todos” revela-se como concreção “igualdade de oportunidade para a minoria (branca)”. O preto-branco, sem entendê-la, continuará a defender tal bandeira (que o joga para baixo) como oportunidade democrática... efetivamente, para brancos. Perito na arte de intentar retornar à condição humana, o preto tende a silenciar diante desta enganação e busca uma outra forma de aproximar-se do dinheiro, o que lhe daria algum poder em qualquer sociedade. Ora, ele está perdido pelo ego de branco que adotou. Quer ter direito a tudo que tem o capitalismo, quando se sabe que o capitalismo se ergueu argamassando carne e sangue de negros (a acumulação primitiva). Daí que o branco-preto possa explorá-lo de novo e mais uma vez: distribuição do narcotráfico, crime organizado... Eis novas formas democráticas a expandir, e que garantem o mundo livre e, portanto, expressam a liberdade individual. Novas concreções para ampliar a acumulação de capitais da burguesia e levar os negros para o cemitério mais cedo. O que há de triste na observação dos caminhos práticos para alcançar o sucesso individual é que nem as teorias mais bem elaboradas nem o pragmatismo mais vilão oferecem qualquer oportunidade real para o homem comum escapar da tragédia e da mediocridade.

No entanto, é muito difícil explicar para os jovens que não existe nenhum atalho que conduza à felicidade. E que a preservação de sua vida como uma leitura crítica do cotidiano é a melhor colaboração que ele pode prestar a si mesmo e aos de seu círculo familiar. Para combater a cultura do racismo, o negro individualmente necessita sair da antinomia em que a sociedade o fabrica como coisa e rebelar-se, tornando-se sujeito de seu próprio mundo.

Nesta luta pela emergência da consciência, nesse processo de combater o movimento de falsa consciência que decorre do desenvolvimento do ego deformado, pretos com ego de branco, pobres a invejar carros, esposas louras e palácios nas nuvens, é importante combater uma ideologia social que nega a si mesmo e vê apenas mercadorias... a comprar com dinheiro obtido pela exploração do próximo. O capital, o valor que se valoriza a si próprio, continua a ver no negro apenas carne para moer, ossos para triturar. O capital, antípoda do trabalho, lança massas de milhões de negros na miséria e no desemprego, como parte do processo de elevar o seu próprio valor. No entanto, os pobres, cuja maioria no Brasil são “afro-brasileiros”, vagueiam em torno da dialética branco-preto/preto-branco, imaginando que encontrarão uma saída pessoal para o enriquecimento, através de um novo emprego, uma nova novela, ou uma adesão ao crime organizado. É preciso denunciar este momento praticamente alucinatório da falsa consciência.

O debate dos problemas da vida quotidiana das comunidades negras pode ser feito para se tornar um ponto de partida da recolha dos valores efetivamente negros, verdadeiramente expressadores da memória afro-brasileira, tal qual ela se tem preservado na presente estrutura cultural. A cultura negra no Brasil se encontra em processo de reinvenção, o que se caracteriza pelo abandono de certas experiências e modos-de-ver, e a ascensão de outros traços. Por isso é importante levar-se em consideração (a) o discurso, (b) a interpretação e (c) os valores de cada membro mais idoso da comunidade negra, para oferecer uma certa plataforma de estabilidade da cultura negra do Brasil e – a partir desta base de inventário – buscar fixar-se no sucessivo as mudanças de leitura de seus elementos de maior destaque no tempo posterior.

Uma etnocultura ou – uma etnicidade – requer a participação ativa de seus membros para ver-se mapeada e “medir-se” o seu potencial de impacto na mobilização da luta pelas transformações sociais e políticas. Da visão um tanto ingênua de se cifrarem todas as experiências de mudança na tomada legal do Estado, retorna-se hoje à importância dos movimentos próprios setorizados, constituindo-se oportunidade histórica a dinamização de diferentes movimentos sociais, no Brasil particularmente o movimento negro,

há mais de uma década. O avanço do movimento negro requer uma avaliação dos meios ideológicos e de psicologia social da cultura negra ou “afro-brasileira”. A atuação de um trabalho de história cultural pode fazer parte do esforço contributivo para um balanço e uma política de mobilização da cultura negra em todo o país. As origens reconstruídas, os laços religiosos e de parentesco das comunidades negras do país, suas regras de conduta, de alimentação e a luta comum pela sobrevivência, se constituem importante meio para uma nova interpretação, desta vez com luz própria, da cultura hoje dita afro-brasileira. Certamente, uma reflexão importante dela reconstitutiva pode ser feita por um trabalho de história cultural.

As forças e os elementos históricos que produziram no Brasil a etnicidade negra como base de uma nacionalidade potencial encontram-se muitas ainda vivas, com seu poder destrutivo. O desinteresse neocolonial na humanização da massa de pobres e trabalhadores os enxerga apenas enquanto fornecedores em potencial de trabalho vivo e compradores de mercadorias. No entanto, devido ao grau extremo de imiseriação das massas trabalhadoras e pobres no país, através do processo de endividamento do Estado, as torna inclusive de pouco interesse atual para a exploração das grandes potências capitalistas. Estão num limite do que podem tomar aqui do Brasil. O vampiro deve deixar uma certa folga para a vítima “voltar à vida”... A atual experiência de “democratização” nada mais expressa do que isto; o povo explorado deve encontrar por si mesmo formas de ceder a riqueza adicional exigida pelos exploradores. Entra-se, portanto, num período de avaliação de todas as forças vivas, de retomada dos movimentos populares e do reencontro com o que há de específico em suas histórias.

Por outro lado, a esperança de assimilação cultural do Brasil pela Europa apenas levou ao reforço da divisão étnica do país, com a aglomeração de uma cultura de cópia europeia em torno do núcleo de dominadores sociais políticos. E o empurramento, para a outra margem, do trabalho, da pobreza e da expressão afro-indígena, reforçando a separação de modos-de-vida entre os “dois brasis”. Isso não pode ser negado. A rápida urbanização expressa hoje no mesmo cenário a ruptura drástica entre os dois níveis de rendimento e os dois modos-de-vida.

Isso pede dos intelectuais comprometidos com o espírito de uma mudança progressista, a reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a compreensão da estrutura que a mesma hoje apresenta, a contribuição na inventariação de suas experiências e seus recursos, e a mobilização de seus elementos mais ativa para uma participação positiva no engajamento de sua etnicidade . Essa cha-

mada à luta da cultura negra no Brasil contribui, antes de tudo, para o seu fortalecimento e sua expressão criativa como interpretação do Brasil.

A dominação europeia no Brasil é uma forma vazia, “plena” de todos os elementos que a conduzem a nada produzir de ação humana criadora. Gerada por interesses mercantis, mantém-se como cultura mercantil, que transforma todo ato criativo de que se pode apropriar em mercadoria, e transforma por seu circuito toda mercadoria em dinheiro. Dessas formas exploratórias não podem participar as vastas maiorias populacionais do povo trabalhador e do povo pobre.

Objetivar a estrutura cultural

É importante compreender-se que uma estrutura cultural mantém-se apenas por certo período histórico, em torno de uma ou duas gerações apenas. O corte que limita semelhante estrutura deve expressar uma certa radicalidade no processo de mudança. Por exemplo, o fim do período de escravatura no Brasil é uma marca relevante para o caso brasileiro. Pode-se considerar 1890 como o fim de uma estrutura cultural e o início de uma outra. Dando-se 90 anos para tal nova estrutura, tem-se $1890 + 90 = 1980$.

Considere-se, portanto, esta estrutura cultural, 1890 – 1980. Nela estão contidas três gerações, (a) uma que se finda nela; (b) outra que aí vive todo o seu período; (c) uma terceira, que nela se inicia. Como caracterizar semelhante estrutura cultural? Ela possui uma psicologia social própria, uma ideologia social própria, uma ideologia política própria. Semelhantes estruturas só podem ser conhecidas, com relação à base étnica da sociedade, a partir da leitura dos membros de cada etnia, que a interpretam de acordo com seus valores e suas crenças. Daí a importância de entender-se o que as pessoas de dada comunidade entendem da época que vivem e a vantagem explicativa de narrar-se ou contar-se esta fase histórica, de acordo com os valores e as crenças dos membros de dada comunidade. É evidente que as melhores explicações de uma época são dadas por quem vive aquela época. As perguntas que se podem fazer sobre certa época histórico-cultural. Por exemplo: qual o impacto do fim da escravatura para as pessoas de então? Como tal impacto foi vivido pela comunidade negra da estrutura cultural 1890-1980?

Ora, tal só pode ser conhecido valorando-se o fundo disponível de história oral, entrevistando-se as pessoas ali envolvidas. Isso pode não ser verdade para a etnia politicamente dominante, mas por certo é verdade quando se objetiva a experiência, por exemplo, da comunidade afro-brasileira ou afro-

indígena. A maioria da população brasileira não viveu semelhante experiência do ponto de vista da classe dominante, mas do ponto de vista de negros, ameríndios e mestiços.

Suponha-se que vamos buscar entender os interesses e as práticas sociais de uma estrutura ou época cultural. Quando se trata de conhecer as comunidades não-dominantes, as fontes tradicionais (documentos, monumentos etc) perdem em eficácia e a oposição dos interessados torna-se mais relevante. Nesse caso, o historiador da cultura deve priorizar o discurso dos próprios interessados, sem submetê-lo à censura, e recriar uma explicação de época de acordo com a narrativa dos protagonistas que aí viveram e que aí são interessados. Darei dois exemplos.

Na cultura da África Ocidental, particularmente da Nigéria, os valores tradicionais das culturas afro acham-se fortemente folclorizadas e distorcidas pela influência da tradição recente do Islã (últimos cem anos). Tradições culturais de que temos narrativas coerentes dos séculos 17 e 18, foram “reformadas” e deturpadas pela nova influência da dominação islâmica. Isso quer dizer que devemos desconsiderar a narrativa dos protagonistas ainda vivos, que nos trazem tais deformações culturais? É evidente que não. Devemos recolher suas versões da época cultural em que vivem e reproduzi-las em seu movimento explicativo. Comparar as diferentes versões é trabalho da analista e deve-se fazer em outro texto e em outra circunstância.

O segundo exemplo: frequentando certa academia de capoeira, ouvi de um aluno uma versão “defeituosa” do cântico “Paraná-ê”. Perguntei-lhe a origem da explicação que me dera e ele indicou o próprio mestre da academia como fonte. Conversando com o mestre, ouvi dele uma versão detalhada e reinventada da origem do cântico. O mestre chegou a informar-me que conhecia os personagens envolvidos na narrativa. Trata-se de uma mentira?

Todos os mitos quando foram inventados eram por certo apenas cada qual uma “mentira”. Mas o que seria uma “verdade”? É mais importante entender por que esta é atualmente a explicação de tal ato cultural ou porque antes a explicação difundida e aceita era outra. Isso nos ensina mais sobre o movimento da cultura do que rejeitar-se simplesmente esta ou aquela explicação.

Quando se fala em cultura afro-brasileira, está-se a falar em que? Certamente, na fusão das culturas africanas trazidas ao acaso para o Brasil com as culturas indígenas aqui existentes e um certo “algo” das culturas europeias para aqui trazidas.

Ao se colher informação cultural ou sobre atos culturais, não se pode “purificá-los” em tal ou qual direção. Muitos episódios africanos são narrados

com nomes da terra brasílica e muitos episódios são narrados com nomes africanos. Os personagens da estrutura cultural presente (1890-1980) que nos passam tais estórias desconhecem a origem efetiva das mesmas, mas sim as reconhecem como elementos vivos de sua cultura. Que interesse podemos ter em excluir os indígenas da cultura afro-brasileira? Que interesse podemos ter em excluir os africanos das culturas indígenas? Não se pode ignorar a história dos quilombos nem o desenvolvimento efetivo da cultura dos oprimidos por negação. Colher a cultura viva e detectar para onde se move é o resultado de se aceitar o movimento narrativo dos legítimos agentes culturais. É sempre citado em sala de aula a convergência do termo “Kumbukulu”, da língua ovambo (“viandante”) e da palavra “caboclo”, aparentemente da língua geral brasílica (“pessoa qualquer”). A fusão da base étnica afro-brasílica (1760-1840) foi suficientemente forte para desencaminhar “purificações” futuras (Darcy Ribeiro).

É, portanto, discutível, procurar-se “erro” nas movimentações culturais ou diferentes situações. Isso não exclui a análise da informação cultural, mas separa o momento de tal análise da constituição de uma leitura efetiva de uma época cultural, segundo dada base étnica. Não cabe ao historiador da cultura selecionar quais sejam os elementos constitutivos de uma etnocultura, mas inquirir dos membros de tal cultura o que ela seja e porque o é. Não sou eu quem deve dizer para o pajé ou à mãe de santo o que eles fazem, mas todo o contrário. É claro que constituído o edifício da explicação, eu possa em outro texto oferecer os motivos de meu próprio entendimento dele. Não posso, no entanto, deixar aquela informação oculta, como arrogantemente se fazia até época recente. É como oferecer uma torta de banana e negar que a banana seja o fruto que a compõe. A existência de uma certa cultura é mais importante que as lucubrações que sobre ela se venha fazer, quando dela não se faz parte.

Na encruzilhada em que as culturas se encontram, se deformam e produzem outras, não há “cultura passiva”, ou sequer “cultura inocente”. Todos tomam de todas tudo que lhes convém para a sobrevivência. Seria ingenuidade de nossa parte não entender que Portugal não levou apenas frutos e pessoas de uma parte para outra: nigerianos para Pernambuco, além-tejanos para Goa, bananas para Bahia, tupi-guarani para Angola. Em 1860, o Rio de Janeiro era a maior cidade angolana no mundo. Não se pode dar conta do efeito de todos estes entrecruzamentos, mas se pode contar teorias de seus resultados culturais, recorrendo às pessoas vivas no espaço cultural de uma dada estrutura. Entre os elementos que projetam a história cultural em nossa época, encontra-se certamente a percepção das transformações que sofreram as etnoculturas no processo de mundialização e, importante, que as culturas – todas – são, tam-

bém etnoculturas. A cientificação do papel da linguagem, seus lançamentos, as artes fundamentais, etc, não dispensam a reflexão aparentemente enganosa das pessoas vivas, das maiorias silenciadas, que igualmente podem prestar o seu “depoimento” para a reconstituição de um modo de ser de uma época. Ou seja, não deve haver – da parte do historiador – pressa para estabelecer a abstração fundamental do evento narrado; para encontrar o “núcleo racional” dos motivos do movimento de reação cultural. O entendimento dos próprios participantes da etnocultura é o que se deve visar na estruturação das narrações primárias, para depois, sim, especular-se acerca de quais seriam seus móveis e eventuais sentidos.

A substituição de um sistema de civilização por outro, por ser um fato lento, não se torna menos desesperado. A terrível luta pela sobrevivência das culturas na Europa na formação da era moderna não poderia poupar quaisquer outras culturas que lhe caíssem na proximidade dos vexames da violência e da fetichização. O Atlântico se tornou o centro dessa luta (1400-1900) e todas as culturas e/ou civilizações que ali se envolveram perderam de certa forma o paraíso antecedente. Nesse mundo de Calibã, o colonialismo fabricou suas almas torturadas e todo processo posterior deu-se em todas as direções e o outro lado de seus efeitos não pode ser observado senão no impacto da formação de uma cultura que abarca todos os vaivéns do Atlântico, mas que se contradiz porque se contrapõe a cada momento do que ela tentou ser.

O lugar da etnocultura

O complexo dinâmico da cultura negra em movimento (religioso, lúdico-cultural, político, etc) não é sequer percebido pela dominação como algo consistente, como algo estrutural, ou expressivo de necessidades estruturais, e que se estrutura. Este complexo dinâmico é percebido apenas como um protesto de indivíduos espertos, pretos que se querem passar por alçados, para receber um pagamento por conduzir uma suposta etnia.

Ao não lograr – ou conseguir – enxergar o movimento negro como parte de um complexo que realmente existe, a cultura dominante expressa poucos elementos capazes de indicá-la como uma força que esteja efetivamente conduzindo esta parte da população do mundo a algum lugar. Aqui, Moisés deixou de conduzir o “seu povo” através do deserto e nem se pode saber se ele lá se encontra. (Ou seja, que a cultura dominante tem consciência da outra parte e da necessidade de deixá-la partir).

Alguns arguem que a condição cognitiva particular da etnia negra pode servir de motor-de-partida para uma reinicialização do problema nacional, com a retomada de uma pauta onde se ouse escrever os problemas sociais corretamente ignorados ou negados existir. Tem o Brasil um problema de educação? Um problema de saúde pública? Um problema de saneamento básico? Para o discurso liberal (escravizador) não tem, porque os indivíduos doentes, sem instrução e que bebem água podre o fazem por preferência disso a trabalhar.

Para outros, o esforço que o negro tem demonstrado para construir e manter sua própria etnocultura é indicativo que é possível fugir do dilema neo-colonialista, a dialética do branco-preto e do preto-branco. Ou seja, a objetividade social da etnicidade da pauta de transformações necessárias, permite e corresponde à emergência da autoconsciência negra. Os negros já sabem que os problemas do Brasil são problemas do negro brasileiro é só pela ação deste elemento podem ser resolvidos como problemas nacionais.

Os nichos de busca de identidade que porventura se hajam historicamente perdido na cultura da dominação diferem de seus similares no movimento da cultura negra. No lado de cá, da cultura dominada, expressão da maioria, as opções do si-mesmo, ganham vital importância e são percebidas. A massa dos pretos não o percebe, à semelhança da cultura dominadora. No entanto, tal percepção já se manifesta na cultura negro-brasileira. Os problemas do racismo e da integração nacional foram distorcidos e até adiados pelo problema da Nova Imigração e da assimilação tardia do movimento dos imigrantes novos (1860-1940). No entanto, no seio da etnocultura dominada (mas não imobilizada ou destruída) prosseguiu a formação descontínua de quadros sociais e a elaboração demandada de suas leituras da sociedade. Para a intelectualidade negra (tanto social quanto individual), as oposições do si-mesmo se tornaram muito mais importantes do que as fascinações do outro no espelho, do que as imagens invertidas da falsa consciência. Tal pode significar – para esses intelectuais – o início da marcha independente dos negros para a formulação de “seus” problemas nacionais. Na verdade, um número cada vez maior de brasileiros descobre o necessário desenvolvimento trágico do mundo e, como advertiu Freud, busca abandonar as condições circunstanciais que significam viver eternamente na infância (eu, eu, eu...). Esta tendência ao abandono das vivências culturais de segundo plano explicam para estes o significado, o desconforto, de não viver a sua vida como a vida que lhes seria própria. A percepção de sua vida como algo que pode ser seu é – sem dúvida – o centro das relações de mediação supostas ao expressar-se de si, ou seja,

criação cultural. E uma cultura que está viva não pode pensar-se a não ser como (a) manutenção da cultura própria; (b) e a oportunidade de ser a si mesmo, quer dizer, criação cultural. Este lugar do ato cultural é próprio de uma cultura que está viva, isto é, que é etnocêntrica no sentido de ser incorporada ao si-mesmo de seus praticantes.

Este é o sentido da objetividade social da etnicidade: conduzir as circunstâncias de modo que se ponham a serviço de suas classificações de mundo. De modo que correspondam a seu modo de ser étnico, suas verdades e falsidades internas. Não para servir, nesse caso sob observação, à dialética do branco-preto e do preto-branco.

VIII

Moçambique: olhares sobre a educação bilingue e seus professores*

Samima Patel

Introdução

Podemos falar dos programas de ensino, meios de ensino, das infraestruturas físicas da escola, mas, de facto, quem tem o poder de fazer resultados é o professor. Ministro da Educação, Arnaldo Nhavoto. Discurso de abertura do 2º Seminário Nacional sobre a Formação de Professores Primários em Moçambique, 1998.

As políticas educacionais e as linguísticas para a formação de professores em países africanos constituem um desafio para os governos, devido ao contexto multilingue e multicultural que os caracteriza. Efectivamente, quer por desconhecimento dos decisores das políticas educacionais, quer por uma estratégia de evitação, o governo de Moçambique levou perto de 45 anos para reconhecer que o sucesso da educação bilingue (EB) depende, em grande medida, de professores(as)¹ bem formados, quer inicial, quer em serviço. O presente artigo tem o objetivo de trazer à reflexão experiências nacionais de formação em serviço, como estratégia da expansão da EB no país.

Até há sensivelmente dez anos muitos professores primários não tinham uma formação profissionalizante incluindo a didático-pedagógica necessária para o desenvolvimento da EB. Além disso, actualmente, a formação nesta área restringe-se ao letramento, ou seja, as outras disciplinas e conteúdos curriculares como sejam a numeracia, as ciências e conteúdos transversais aparecem como um apêndice, não estando devidamente estruturados em programas de formação continuada destes professores. Nos programas de formação inicial, nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), por exemplo, o dese-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.147-162

¹ O presente capítulo observa os princípios da equidade do gênero, porém, para não sobrecarregar a sua leitura não usarei as marcas do masculino e do feminino para distinguir, por exemplo, as professoras.

no curricular das disciplinas que não apenas o letramento, não foi concebido para integrar a EB.

Adicionalmente, os aspectos curriculares sociais, culturais, sociolinguísticos e até económicos que envolvem os programas educacionais, em geral, e a EB, em particular, como pontos importantes para a reflexão dos professores não são tidos em conta na abordagem deste tipo de programa. Esta situação faz com que a formação inicial e continuada se atenha aos aspectos relativos à leitura, escrita e às metodologias de ensino de língua primeira (L1) e língua segunda (L2) e é esta visão de EB que é passada aos profissionais que actuam nesta área, principalmente, os professores.

A gênese da EB em Moçambique originou a que a formação de professores focalizasse a modalidade em serviço em detrimento da inicial, principalmente, na parte metodológica, pois o ensino e aprendizagem das línguas moçambicanas foi introduzido nos anos 90, se bem que incidisse nos aspectos descritivos destas línguas e não na aprendizagem da língua e do seu funcionamento, enquanto que tal. Por outro lado, os cursos de formação em serviço, mesmo sendo bem organizados, não possibilitam a que os professores progridam na carreira profissional, o que seria um factor motivacional considerável.

Finalmente, a partir de 2016 o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) começou a delinear a estratégia de expansão de EB criteriosa, gradual e sustentável em 19 línguas moçambicanas tendo como um dos enfoques a formação de professores inicial e em exercício que possam leccionar em ambos os programas de ensino em Moçambique, o monolíngue e o bilingue.

O artigo está organizado em quatro partes: A seguir à introdução, faz-se o enquadramento geral do estudo na parte 2, considerando-se, particularmente, o contexto histórico e teórico da formação de professores; na parte 3 apresenta-se, de forma breve, a abordagem curricular da formação de professores como pano de fundo para se iniciar, na parte 4 faz-se uma reflexão sobre a formação continuada de professores de educação bilíngue e, para terminar, na parte 5 apresentam-se as considerações finais.

1. Enquadramento do estudo

1.1. Enquadramento Histórico

Moçambique localiza-se na costa Sul-Oriental de África, possuindo uma superfície de 799.380 km². De acordo com dados do censo populacional e habi-

tacional de 2017 a população era de 27.909.798 habitantes, dos quais 14.561.352 são mulheres. A população rural é de 66,6% de habitantes, que significa que perto de 70% dos habitantes vive na base da agricultura. O país tornou-se independente de Portugal em 1975 e, nesse período, registava uma taxa de analfabetismo de 93%. Actualmente a taxa de alfabetismo é de 61%, sendo de aproximadamente 51% para as mulheres, o que revela, não obstante as adversidades socioeconómicas por que o país tem passado, um avanço significativo no escopo educacional, em geral.²

Moçambique é um país multicultural e multilingue, contudo, até hoje a língua portuguesa é a única língua oficial. O português é uma língua falada por cerca de 10% da população como materna e aproximadamente 40% como L2, em contextos urbanos. Em contextos rurais, perto 1.2% das pessoas fala o português (cf. INE, 2017).³ Isso significa que pelo menos 90% da população ainda fala pelo menos uma língua moçambicana.

A opção pelo português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada de libertação colonial que durou dez anos, de 1964 a 1974. O contexto multilingue e multiétnico do país já se manifestava, pois, a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas locais diferentes.⁴

Assim, era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi a língua portuguesa porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo assumido o estatuto de língua de unidade nacional, a partir dessa altura. A preocupação principal da FRELIMO era a consolidação da unidade interna, com base na premissa de que a unidade nacional se constrói no ideal do modelo - uma língua, uma nação. Contudo, como aponta Mazula (1995:103),

No decorrer da luta, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas, divergências políticas sobre a estratégia militar, divergências ideológicas e teóricas sobre o

² Fontes: III Recenseamento Geral da População e Habitação - IIRGPH, 2017..

³ INE – Instituto Nacional de Estatística de Moçambique.

⁴ A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

modelo de desenvolvimento económico, emancipação da mulher e sobre o tipo de ensino a adoptar nas escolas das zonas libertadas.⁵

Portanto, o factor língua já nessa época parecia não ser o mais preponderante para a edificação da unidade nacional, o que mostra que a mesma também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e acções educacionais e outras que incluam esta mesma diversidade, como advogam os opositores do uso das línguas africanas no ensino.

Pouco depois da independência nacional iniciou, em Moçambique, uma guerra civil tida como uma das mais atrozes em África, conhecida como a guerra dos 16 anos (1976-1992)⁶, com o objetivo principal de desestabilizar a economia do país, sendo que o professor rural foi uma das maiores vítimas⁷, acusado de ser o difusor da ideologia marxista, que a Renamo alegava combater.

Entretanto, em 1987, antes da assinatura dos acordos de paz entre o governo em 1992, Moçambique aderiu às políticas monetárias do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), assinando acordos de desenvolvimento com estas instituições, abandonando, assim, a via político-ideológica do socialismo e aderindo a uma nova ordem económica, mais conhecida em Moçambique como economia do mercado. O professor e a sua formação não ficaram imunes às transformações acima descritas ainda que não se colocasse, ainda, a questão do professor de educação bilingue, mas este provém do corpo de professores do ensino primário.

1.2 Enquadramento teórico

O professorado como é hoje conhecido nem sempre foi uma profissão enquadrada numa estrutura especializada e profissionalizante, tendo surgido dentro de um arcabouço religioso; o mesmo aconteceu em Moçambique. Com efeito, os primeiros professores moçambicanos surgiram do processo de assi-

⁵ Zonas libertadas eram as que passavam a estar sob o controlo administrativo e político da Frelimo, em território nacional, à medida que eram conquistadas aos portugueses.

⁶ Esta guerra orquestrada pelo governo do Apartheid da África do Sul e protagonizada pela Resistência Nacional Moçambicana (Renamo). Para mais informações sobre o impacto da guerra de desestabilização no Sector da Educação recomenda-se consultar "Moçambique: a ajuda norueguesa num contexto de crise" - Vários autores. Chr. Michelsen Institute, Bergen, 1990.

⁷ No início da guerra muitos professores foram mutilados para não continuarem a falar.

milação colonial, ligados a congregações religiosas, como refere Nóvoa (1995, p. 15) “A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.”

Este tipo de educação foi desenvolvendo um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores da profissão docente, estes últimos influenciados por crenças e atitudes de ordem religiosa. Mesmo quando a vocação dá lugar à profissão e o professorado ganha um estatuto homogéneo e profissionalizante através da intervenção do Estado, continua a ser influenciado por causas externas.

Na contemporaneidade, no entanto, a formação de professores cada vez mais se relaciona ao desenvolvimento profissional permanente do professor. A organização da formação de professores pressupõe duas perspectivas convergentes de análise e de actuação: a construção de programas de formação e a organização e gestão da formação, como se observa na citação a seguir:

Na primeira perspectiva as questões que se colocam relevam, sobretudo, concepções, modelos teóricos e investigações sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores; a segunda incide sobre os suportes institucionais e mecanismos organizacionais de formação. (RIBEIRO, 1989, p. 3).

Por essa razão, a tarefa de delinear um quadro de formação, quer inicial, quer em serviço, é complexa devido à variedade de modelos de formação existentes. A formação em serviço é partilhada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e por algumas organizações parceiras destacando-se, na área da educação bilingue, a Associação Progresso, a Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Apesar da existência de acordos de parceria entre as referidas entidades, a ausência de um sistema robusto de coordenação entre o MINEDH e os parceiros, por um lado, e entre os próprios parceiros, por outro, origina a que haja fragmentação em programas de formação. Como consequência, os professores e os formadores locais, os que supostamente deveriam ser beneficiários de programas de formação para melhorar o seu desempenho pedagógico-profissional, se tornem as “vítimas” deste processo, pensando-se que seria o mais conveniente para elevar a qualidade das formações, perspectivando-se a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos. Com efeito, a multiplicidade de

conceptuais teórico-metodológicos e de materiais a que são sujeitos, acabam por desorientar os professores. Não raras vezes, os parceiros educacionais trazem novos modelos de ensino e aprendizagem dos alunos que, por sua vez, desencadeiam novos materiais e modelos de formação num contexto em que os professores já estão sujeitos aos programas governamentais.

Para agravar o cenário acima descrito, os modelos teóricos e metodológicos de formação sempre foram e continuam a ser importados do ocidente sem a adequação à diversidade linguístico-cultural, perpetuando-se o pensar e olhar o mundo por vieses ocidentalista (CAVALCANTI, 2011; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2008). Com efeito, a crítica à episteme ocidentalista é traduzida na preocupação com os que são deixados à margem em uma ciência que criou outridades com base em olhares ocidentalista.

Resultados de uma pesquisa sobre formação de professores de EB na região norte de Moçambique realizada por Patel (2006 e 2012)⁸ mostram que parece haver uma espécie de desorientação e dispersão em relação ao que se espera dos professores. Estes, assim como os técnicos educacionais, apontavam como causa principal para esta situação, a ausência de políticas e estratégias claras sobre a formação de professores e dos seus formadores; isto é, não se sabia quem fazia o quê, como, quando e porquê. Situação semelhante é testemunhada por Kleiman (2001, p.18), ao referir que “A caracterização da produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens e referenciais teóricos são múltiplos e complexos e, como toda a produção de conhecimento, também instáveis.”

Em relação às formações de professores de EB na área do letramento, até há pouco tempo todas as políticas e estratégias de formação eram focalizadas no português como língua segunda (L2) sem atender ao complexo contexto sociolinguístico moçambicano.

Consequentemente, a formação dos professores na área de línguas se encaixa nesta dinâmica, continuando uma abordagem positivista de ensino, herança da educação colonial. Outrossim, os valores educacionais continuam a observar uma lógica ocidental, que poderá ter um espaço em contextos urbanos, mas é descontextualizada da realidade moçambicana em contextos rurais.

⁸ Uma das reivindicações recorrentes dos professores participantes das referidas pesquisas, por exemplo, era que os seus formadores não estavam preparados para formá-los para a educação bilingue porque não dominavam a leitura e escrita das línguas bantu e do português, não conheciam as metodologias de educação bilingue, entre outras reivindicações. Entretanto, as formações em serviço se multiplicavam, mas os resultados não eram os esperados pelos professores.

Em contextos urbanos e de certa forma suburbanos, o quotidiano dos cidadãos e o seu modo de vida está estruturado de tal maneira que se adequam aos modelos de escola com um calendário uniforme. Em zonas rurais, ao contrário, as comunidades vivem de acordo com lógicas diferentes das cidades, como ciclos agrícolas, a busca de terras férteis, tornando-as, muitas vezes, itinerantes. Por essa razão, os modelos educacionais centralmente oferecidos não se têm revelado eficazes. Os ritos de iniciação e de passagem, as práticas tradicionais em comunidades locais não são tidos em conta nos calendários escolares definidos pelo MINEDH.

Os programas de formação de professores não têm em conta esta diversidade, pois baseiam-se em modelos homogeneizantes inspirados no ocidente, pelo que, o presente artigo tem como pressuposto básico o de que a formação de professores é um processo permanente do desenvolvimento profissional, privilegiando os modelos de formação continuada, com enfoque na formação de professores para a educação bilingue. Assim, socorremo-nos no pressuposto apresentado por Cavalcanti (1999, p. 405)⁹, em contexto brasileiro, em como: “Os programas de formação de professores deveriam focalizar, através da observação e da iniciação à pesquisa, a diversidade lingüística, uma vez que, [...] ela é parte dos mais diversos contextos e salas de aulas no país.” Ora, o pressuposto aqui apresentado por esta autora adapta-se também ao contexto moçambicano.

2. Formação de professores de educação bilingue em contexto multilingue

Actualmente existe em Moçambique um currículo do ensino primário que inclui dois tipos de programas educacionais, nomeadamente, um monolíngue só em português e outro bilingue em línguas moçambicanas e a língua portuguesa, este último em fase de expansão gradual depois de quase 20 anos de experimentação. Embora se reconheça que o sucesso do ensino-aprendizagem dependa, de entre vários factores, de professores qualificados para o seu desenvolvimento, o processo da reforma curricular do ensino primário de 2004 não foi igualmente acompanhado de uma reforma profunda dos currículos de formação de professores, tendo-se limitado em organizar cursos de formação pontuais para colocar os professores a par dos aspectos do novo currículo. Esta questão se torna mais inquietante em relação à EB, pois é um currículo ainda

⁹ Estudos sobre Educação Bilingue em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.

recente estando-se, ainda, a se desenvolver uma estratégia de implementação de programas de formação de professores para esta área.

Alguns resultados de pesquisas realizadas por Patel (2006) mostraram que o programa de educação bilingue em Moçambique é desenvolvido num contexto de desigualdade sociolinguística em que se considera que as línguas moçambicanas não gozam do prestígio social como o português, a língua oficial e de unidade nacional e os professores não são imunes a estas questões.

Em documentos resultantes da reforma curricular, principalmente o PCFP¹⁰, as directrizes sobre a educação bilingue e a formação de professores é visível e clara. No entanto, no que se referia ao documento da Estratégia Nacional de Formação de Professores e outros documentos referentes às políticas e implementação de projectos educacionais do MINEDH até recentemente não havia praticamente uma menção à formação na EB.

Por exemplo, ainda hoje em Moçambique não se distingue a formação de professores para trabalhar em contextos urbanos, em que o português é efectivamente língua segunda e de comunicação mais ampla, e para trabalhar em contextos rurais onde esta língua não é falada pela maioria. A nova estratégia de expansão de educação bilingue, contudo, desenhada à luz da nova Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), finalmente preconiza uma formação de professores em serviço que, “Assim como a formação inicial, os currículos de formação em exercício serão desenhados de modo a assegurar que, para além do ensino monolingue, os professores sejam capazes de leccionar no ensino bilingue. (MINEDH, 2019, p. 11).

Ainda assim, subsistem algumas dúvidas e inquietações em relação à expansão da EB, sobretudo, ao nível dos decisores das políticas educacionais do país. Actualmente há cerca de 7126000 professores primários em Moçambique, contudo, apenas 7 530 são de EB. Esta disparidade, depois de praticamente 44 anos da independência do país evidencia o descaso a que se tem votado esta modalidade de ensino.

A formação de professores de e em EB acaba por se enquadrar nesse cenário e o facto de não existir uma política clara de formação, originou a que a mesma fosse tratada somente em cursos de formação em serviço que são tidos como pouco consistentes e sem a continuidade que proporcione aos beneficiários um desenvolvimento profissional de qualidade, como já se referiu.

O facto de a formação sobre a EB ter incidido, numa fase inicial, somente em programas de formação em serviço fez com que se seleccionas em de forma voluntária alguns professores das escolas também seleccionadas

¹⁰ PCEP – Plano Curricular de Formação de Professores.

como experimentais, daí que se fala em formação de professores de educação bilingue. Esta situação fez com que a EB se restringisse a poucos professores e não fosse vista como um processo da responsabilidade do Estado que envolvia as instituições educacionais responsáveis pela implementação e expansão dos programas educacionais no país, inclusive ao nível do próprio MINEDH. Considerava-se que era um programa do INDE ou dos parceiros. Esta situação também se aplicava aos professores locais.

Contudo, devido a reivindicações de académicos, formadores e técnicos da educação locais e do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) no sentido de se tratar a EB de forma mais abrangente em que todos os professores e formadores seriam parte integrante do sistema educacional, começou-se a delinear a nova estratégia de expansão de EB, já referida.¹¹

É importante salientar que a mudança de atitude em relação à formação em EB deverá iniciar com um exercício de reflexão dos próprios professores sobre os fundamentos de EB. Alguns depoimentos de professores evidenciam uma preocupação no que concerne ao desenvolvimento de programas de formação, sugerindo o que se deveria fazer, como forma de pôr em prática a sua autonomia e liberdade enquanto professores. Os depoimentos¹² que se seguem mostram essa vontade de tomar decisões sobre vários aspectos da formação. Infelizmente essas decisões continuam adiadas, como se pode constatar:

...há muita coisa que deve ser revista [...] Gostaria que todos os planificadores fornecessem documentos de consulta e estivessem mais atentos ao que nós realmente precisamos. Não temos o hábito de fazer perguntas aos nossos formadores quando temos dúvidas. Às vezes falamos entre nós. Isso é culpa nossa, mas também não somos encorajados a colocar dúvidas.

Extracto 2 (Entrevista formador Abraão, 19/10/05)

...deveríamos ter capacidade de investigação dos problemas relacionados com a educação bilingue e não devíamos limitar-nos a seguir cegamente os programas que vêm do centro [...] acho que devíamos tomar uma decisão interna mesmo [...] até hoje muitos de nós não são capazes de explicar aos professores sobre o que é a educação bilingue na realidade...

Extracto 3 (Entrevista formadora Angélica, 17/10/05)

¹¹ Para mais informações vide Patel (2006).

¹² Por razões de ética de pesquisa e proteção dos informantes os nomes usados são fictícios.

Se não se passa de uma simples intenção, a prática pedagógica só pode ser vista “em termos puramente instrumentais ou técnicos” (GIROUX, 1997, p.161). Por parecer difícil avançar em direcção à concretização de algumas aspirações, Giroux (op.cit., p. 163) observando que “... os intelectuais (formadores/professores), transformadores, precisam de desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma a [...] promover mudanças”.

Enquanto não se efectuarem as mudanças institucionais que apontem para práticas pedagógicas progressistas, não haverá espaço para o desenvolvimento de professores críticos e reflexivos. Para a EB em Moçambique significaria, entre outras acções, repensar-se na mesma de modo mais amplo, como uma filosofia educacional que tire das margens a maior parte das crianças e adultos que não falam o português. Seria, provavelmente, o primeiro passo para se repensar numa estratégia de formação de professores e formadores em educação bilingue e não apenas de alguns professores de educação bilingue.

Um outro aspecto importante a levar em conta relaciona-se com o conceito de língua(gem) na educação. Se considerarmos que a língua de ensino é um dos componentes curriculares mais significativos, currículos que não tenham em conta este aspecto tendem a fracassar. Relacionado com este aspecto, Maher (1998, p. 168) refere que “a nossa cultura dita, em muito, o modo como falamos e os desenhos curriculares para o ensino de línguas devem contemplar, explicitamente, a relação língua(gem) e cultura.” Com efeito, a não observância da relação língua e cultura pode fazer com que haja um fosso no processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos de alguns formadores de professores de EB que se apresentam a seguir mostram o quanto a questão da língua(gem) ainda está muito restrita aos objetivos escolares relacionados com a busca pela norma linguística.

Os princípios teóricos são muito importantes e úteis principalmente em cursos iniciais, mesmo num programa de formação contínua. **Os próprios professores são bilingues subtractivos.** Os conceitos teóricos serão úteis se forem relacionados com o que estiverem a fazer no curso, isto é, se estiver relacionada com a prática. O conceito de educação bilingue, ajuda se os professores tiverem estes conceitos na sua formação. Por exemplo, os professores que estão a trabalhar há algum tempo na educação bilingue já não fazem traduções literais, já conseguem pensar em cada língua e não fazem tradução literal como acon-

tecia no início. Estão a desenvolver a consciência linguística em relação a cada língua, L1 e L2.

Extracto 4 (Entrevista formadora Olga, 25/10/05)

Por que formar professores da 1ª à 5ª classe em todas as disciplinas? Por que não formar por grupos de disciplina? Por exemplo, línguas, matemática e ciências. Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.

Extracto 5 (Entrevista formador Carlos, 25/10/05)

Subjacente aos depoimentos nos Extractos 4 e 5 pode-se observar uma visão de língua(gem) restrita aos objetivos de se ensinar a língua pela língua, isto é, é necessário que os professores tenham o domínio da L1 (línguas moçambicanas) e da L2 (português padrão) para que sejam bons professores, ou seja, não podem ser “bilingues subtractivos” que parece ser a preocupação da formadora Olga. Por essa razão, na sua óptica, os professores têm que aprender os conceitos sobre a educação bilingue para que alcancem os objetivos desejados e não sejam “bilingues subtractivos” para os seus alunos não o ser também.

O depoimento no Extracto 4 reforça a ideia subjacente no Extracto 5. De acordo com o formador Carlos, “Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/português e dominam as metodologias de L2.” porque, na sua visão, se estas condições não estiverem presentes, o ensino-aprendizagem estará comprometido.

3. Repensando a formação continuada de professores de educação bilingue

Os programas de formação continuada não têm sido suficientemente teorizados e a falta de suportes conceptuais firmes não favorece o seu desenvolvimento adequado, apesar de se reconhecer a sua necessidade e pertinência, principalmente em contextos em que a formação inicial é muito precária. Exemplo disso, é que muitos professores têm a sua primeira formação em programas de formação continuada a cada início do ano lectivo, comumente designados como professores contratados. Estes professores e outros em serviço

têm beneficiado de acções de formação continuada organizadas pelo MINEDH e parceiros.

Por essa razão começamos por fazer um levantamento sobre quem é o professor de EB designadamente, sobre o seu nível académico, sobre os saberes que foi adquirindo no seu percurso profissional, os seus anseios, expectativas, bem como sobre o que ele realmente gostaria de aprender em futuros cursos de formação continuada, na sua especialidade.

Levantamentos preliminares dão algumas indicações que se apresentam a seguir:

Os professores de EB possuem, no geral, uma formação muito diversificada. Não dominam o português padrão e espera-se que sejam falantes nativos das línguas moçambicanas de trabalho, o que nem sempre acontece. Aprenderam a ler e escrever nas suas línguas locais em seminários de capacitação com linguistas bantuístas. Aprenderam metodologias de ensino bilingue, também em seminários de curta duração. Nunca aprenderam fundamentos teóricos, ideológicos, culturais sobre esta área e ocasionalmente são chamados por uma ONG nacional para formar os professores de educação bilingue, nas interrupções escolares.

No que se refere aos seus anseios e expectativas, em uma fase inicial, identificaram-se as que se seguem: gostariam de ser formados em aspectos metodológicos e científicos sobre a educação bilingue, linguística bantu e de português e ainda, sobre aspectos culturais e de identidade e em saberes locais; querem saber ler e escrever bem as suas línguas maternas e de trabalho e em português. Uma reivindicação muito importante que surgiu prende-se com o seu desenvolvimento profissional e académico através de um quadro de qualificações, por via de acções de formação continuada.

Na tentativa de contribuir para a teorização da formação continuada em educação bilingue, decidimos dar um enfoque especial a esta área efectuando uma pesquisa, como um dos pontos principais do nosso estudo. Este tipo de formação e pesquisa é uma oportunidade para experimentar estratégias e modelos em busca de uma teorização. Ela constitui o material de base da pesquisa sobre as condições favoráveis a uma articulação entre formação e prática. Relativamente a este aspecto, Charlier (2001) considera que a prática não é espontaneamente didáctica, isto é, para ser formadora, deve ser teorizada, pois é nela que se desencadeia e se valida a nova conduta experimentada. Continuando, autor aponta que:

A formação constrói-se e adquire um sentido em relação à acção. A construção de um produto educativo estrutura o trabalho em série de etapas, a acção é a oportunidade de explicar práticas e de construir um material que permita aos professores desenvolver a reflexão em seguida à sua prática, a pesquisa permite, em certos limites, mobilizar e regular a formação construída (CHARLIER, 2001, p. 95).

De fato, a negociação com os professores sobre as suas necessidades de formação e o desenvolvimento de debates abertos e francos sobre os aspectos chave das suas práticas constituirão fatores preponderantes.

4. Considerações finais

O presente artigo tinha o objetivo principal de trazer alguns aspectos sobre a formação de professores de educação bilingue em Moçambique, com vista a iniciar uma reflexão sobre um modelo de formação que não distinga professores do modelo monolingue e do bilingue e para que a formação não contemple apenas o letramento com base em modelos importados do Ocidente e aplicados em Moçambique sem ter em conta as realidades locais, mas que se alague às outras áreas do conhecimento, tanto nos IFPs como nas instituições de ensino superior.

Um dos maiores obstáculos para que se dê um passo à frente parece estar relacionado com a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros que, na verdade, não é uma situação exclusiva da educação bilingue, mas sim de todo o processo de formação no país.

Por essa razão, achamos que todos os professores em Moçambique deveriam ter formação em educação bilingue e que os formadores na área de línguas também deveriam ser formados em educação bilingue. Há estudos efectuados pelo INDE que mostram que em contextos rurais, em programas de educação monolingue em português, os professores, principalmente em classes iniciais, usam mais as línguas locais na sala de aula do que o português.

Com efeito, muitos programas escolares, não obstante se desenvolvem em português, decorrem em contextos onde se fala, somente, as línguas locais. Cavalcanti (1999: 405), chama-nos atenção no sentido de que “Os programas de formação de professores deveriam focalizar, através da observação e da iniciação à pesquisa, a diversidade linguística, uma vez que, [...] ela é parte dos mais diversos contextos e salas de aula no país”.

Outro aspecto focalizado neste trabalho relaciona-se com a necessidade de se desenvolver um currículo de formação que tenha como premissa básica que o professor seja visto como agente activo de todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, que também sejam produtores do conhecimento e não simples receptores que acatam cegamente tudo o que é imposto pelos planificadores e curricularistas das instituições centrais.

A diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural ou, de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente, possibilitando a que o outro possa “efetivamente falar” pela sua própria voz. (SPIVAK, 2010). Em Moçambique significaria o professor poder participar, por exemplo, no desenho da sua formação continuada sugerindo em que conteúdos necessitaria ser formado

Em estudos que mostram uma perspectiva imperialista e ocidentalista da invenção do Oriente, Said (2003) argumenta a favor de pesquisas alternativas contemporâneas que examinem como se pode estudar outras culturas e outros povos em perspectivas emancipatórias baseadas em epistemologias invencionistas sobre esse outro não-ocidental.

Retomo, assim, à epígrafe com que inicio este artigo para concordar que o professor é o agente principal da mudança em direcção a uma estratégia de formação inclusiva que contemple a educação bilingue de forma efectiva e inclusiva em que os professores e formadores possam desenvolver projectos educacionais adequados aos contextos em que operam, com autonomia e liberdade.

Finalmente, as reflexões aqui apresentadas e outras, asseveram a necessidade de se repensar na formação de professores para a EB em contextos mais alargados, tanto inicial, como continuada, que inclua todas áreas curriculares e não apenas o letramento e a numeracia, para a sustentabilidade da EB no país, com base no princípio que os professores são produtores de diferentes tipos de saberes e não meros consumidores de conhecimentos produzidos por outros.

Abreviaturas e Acrónimos

BM - Banco Mundial

CFPP - Centros de Formação de Professores

DPEDH - Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano

EB - Educação Bilingue

FMI - Fundo Monetário Internacional
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
IFP - Instituto de Formação de Professores
INE - Instituto Nacional de Estatística
L1 - Língua primeira
L2 - Língua segunda
MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONG - Organização não-Governamental
PCEP - Plano Curricular do Ensino Primário
PCFP - Plano Curricular de Formação de Professores
SDEJT - Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE - Sistema Nacional de Educação

Referências

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre a educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 15, N° Especial. pp. 385-471, 1999.

_____. Multilinguismo, Transculturalismo, e o Reconhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados: O que isso tem a ver com a Formação de Professores e Professores em Serviço? In: MAGALHÃES, M.C.C. & FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2011.

CHARLIER, E. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In: PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre. Artemed, 2001. pp. 83-99.

GIROUX A. H. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997

INE **Situação Linguística de Moçambique**: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2000.

MAHER, T. M. Cultura Interacional e Ensino de Línguas. **Revista do Instituto de Letras**. PUC – Campinas, Vol.17, 1998a.

- MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo. Edições Afrontamento, 1995.
- MINEDH/INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação**. Maputo: Moçambique, 1999.
- MINEDH. **Estratégia de expansão do ensino bilingue: 2020 – 2029**. Maputo, 2019.
- MOITA LOPES. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que em orientado a Pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. Os Professores estão na mira de todos. São o alvo mais fácil de abater. *In*: Pátio – **Revista Pedagógica**, Ano VII, N° 27, 2003.
- PATEL, S. A. **Olhares sobre a Educação Bilingue e seus Professores em uma Região de Moçambique**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, 2006.
- _____. **Um olhar para a Formação de Professores de Educação Bilingue em Moçambique: Foco na Construção de Posicionamentos a partir do Lócus de Enunciação e Actuação**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2012.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. *In*: Singorini, I. & Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- KLEIMAN, A. B. Formação do Professor: Retrospectivas e Perspectivas na Pesquisa. *In*: _____. (Org.) **A Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001
- RIBEIRO, A. C. **Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação**. Lisboa. Texto Editora, 1989.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

IX

Literatura angolana contra a (des)ordem colonial*

Rita Chaves

Passados tantos séculos, a cada dia vemos confirmada a percepção de que a famosa expansão europeia no século XV impôs a ideia de um patrimônio universal como parâmetro para o funcionamento da história das terras e das gentes, servindo como um regulador da vida social, da vida material, do universo simbólico que preside tantas ações nas terras invadidas. Noutras palavras, o pretexto de buscar as famosas especiarias que teria levado mar a fora os portugueses foi determinante na formação de um modelo de homem que persistiria até os nossos dias. Assim, continuamos a reconhecer como civilizado o que identificamos como europeu - sua arte, sua religião, seu modo de vestir, sua gastronomia, seu modo de governar, de amar e mesmo de sentar à mesa. E sabemos que a desmontagem de sua hegemonia, tarefa urgente, passa, mesmo sem a negação da validade de seu patrimônio, pelo questionamento de algumas de suas expressões culturais e pela construção de discursos de resistência com que a literatura tem se identificado.

Alguns sucessos que temos vivenciado nas últimas décadas são indicativos de que, apesar do quadro ainda nos parecer desanimador, a noção de superioridade, tão inquestionável por tanto tempo, já sofreu alguns abalos. Se olhamos para trás, para o que aconteceu ao mundo desde que se construiu aquilo que a linguista canadense Mary Louise Pratt chama de visão planetária, observamos que estivemos sempre ameaçados pela supremacia do singular sobre o plural. Foi a imposição do singular sobre o plural que transformou a história das navegações na história das conquistas. Isto é, foi a recusa da identidade do outro que justificou o processo de dominação e concedeu ao conquistador o direito à violência, com as derivações que nos desestabilizam até o presente.

Nem sempre vistas com a atenção que merecem, as literaturas africanas oferecem-nos a chance de enfrentarmos muitos problemas daí decorrentes e de formularmos diferentes percepções desse fenômeno. A leitura desse repertório ajuda-nos a recordar que a crença na superioridade insofismável de um mundo sobre o outro é a base do projeto colonial e foi o que levou à inter-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.163-174

rupção do processo histórico do continente africano, cujas consequências continuamos a enfrentar. Para Achille Mbembe:

[...] o alargamento do horizonte espacial europeu decorre juntamente com o controle e a contração da sua imaginação cultural e histórica e, até em alguns casos, com um relativo enclausuramento do espírito. (2014, p 38)

A observação do Mbembe coloca em xeque uma crença que ainda domina certos setores do pensamento e da produção da ciência: a noção de que a expansão potenciou as trocas e ampliou o conhecimento. E que permanece firme na formulação de conceitos que modulam as ciências sociais e os estudos literários. Desse perigo não estamos livres nós, os professores dessas literaturas que no terreno da academia somos marginais e acabamos por ter o pensamento enredado pelas elaborações que desenham um universalismo efetivamente comprometido com uma parcela específica da humanidade. Entretanto, a possibilidade de avançar contra algumas cercas se reforça quando confrontados com os mundos tipificados do discurso hegemônico somos levados a ver o caráter tão relativo da universalidade que ele consagra. Se é no confronto que nos damos conta da resistência multiplicada em tantos campos, o debate à volta das literaturas africanas parece propício para uma reflexão sobre as redes da hegemonia considerando que essas literaturas nascem e se situam no coração das contradições, ou seja, a sua existência expressa à partida uma grande necessidade e uma enorme capacidade de resistir. Tem sido uma marca de sua trajetória a necessidade de lutar contra o apagamento de identidades e capacidade de construir formas de fundar ou refundar espaços identitários. Pode-se argumentar recordando que é esse o eixo da história das literaturas em espaços periféricos, e é verdade, todavia é fácil notar que no continente africano essa questão ganha contornos especiais.

A discussão pode começar com o próprio conceito de literatura com que trabalhamos e com a concepção de escrita que cultivamos. Para nós, e também para os africanos, deve-se destacar, o direito à escrita é um dos direitos inquestionáveis. Todos nós quando pensamos nos direitos humanos, destacamos a educação e reclamamos um lugar para a leitura, tendendo a ver a literatura como uma parceira fundamental na democratização do mundo e na humanização, papel que ela efetivamente desempenha. Entretanto na história da dominação, é fácil detectar a força da escrita na hierarquização de valores e no apagamento das alteridades. Nesse processo de singularização da humanidade

estão enraizadas a disseminação de preconceitos e, conseqüentemente, a afirmação da inferioridade do continente africano e de seus habitantes.

Se todos os povos e lugares são inventados, nenhum espaço do mundo enfrenta de maneira tão violenta a sua imagem projetada pelo invasor como a África. Inicialmente trabalharam para isso os relatos de viagem e os tratados de história natural, cuja escrita investe vivamente em formas que cortejando a objetividade buscam compor um olhar imparcial, apoiado, contudo, na particularização das especificidades dos territórios e de suas gentes, vistos sempre sob os paradigmas estabelecidos por outros.

Na leitura desses textos, nos quais as descrições ocupam um espaço extraordinário, traduzindo muitas vezes o espanto e o deslumbramento diante de paisagens inesperadas, impressiona a objetificação dos homens. O sujeito que escreve subtrai ao que lá estava qualquer hipótese de protagonismo, colocando-o no máximo como mais um elemento do cenário. Nada teve vida antes que esse olhar estrangeiro captasse, como se fosse o seu olhar a energia capaz de inaugurar a existência de tudo. Voltamos aqui à Pratt, recorrendo a sua bela expressão “monarca de tudo o que vejo” para definir essa sensação de inaugurador que o invasor experimenta.

Depois viriam os textos literários a confirmar a subalternidade do observado e, desse modo, justificar o lugar que a ordem capitalista lhe reservaria no mundo. O tráfico de escravizados e a desumanização das condições de vida na diáspora foram fatores decisivos para compor o que Mbembe chama de “momento gregário do pensamento ocidental”. Mas o processo foi sacralizado pelas páginas e páginas que foram escritas sobretudo a partir do século XVIII, representando o “negro como uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade, de se reproduzir e de se erguer à altura de seu deus.”(MBEMBE, 2014, p. 39)

A insistência na configuração da anomia do outro, nesse caso o negro, será uma prática que afetarà o itinerário do romance inglês no século XVIII e atravessará fronteiras. Segundo Edward Said, o romance inglês não existiria sem o império e nós sabemos que o império não existiria sem a espoliação do não-europeu. O triunfo do individualismo e, ao mesmo tempo, a ameaça que ele representa são temas que ganham força no gênero literário e participam desse processo de diluição da humanidade do outro. Vale observar que nem mesmo o Romantismo, com sua sedução pelos “selvagens”, conseguiu minar a energia dessa maneira de ver o mundo. Os filtros com que se considerava a presença das alteridades limitavam o caráter libertário pretendido pelos românticos.

Atravessando os tempos, a projeção desse pensamento redutor na literatura chega ao século XX, como nos alerta o nigeriano Chinua Achebe, que localiza ecos desse perigo em um clássico como *O coração das trevas* (1902), de Joseph Conrad. Considerado por muitos como uma narrativa anti-colonial, portadora de um olhar crítico da visão europeia sobre a África, a obra recebe de Achebe uma leitura ácida, especialmente em função do que é encarado por ele como sinais da anulação do africano. Com particular veemência, ele destaca algumas passagens que seriam reveladoras do abismo entre o sujeito que escreve e aquele que é focalizado:

Éramos errantes em uma terra pré-histórica, uma terra com o aspecto de um planeta desconhecido. Poderíamos fantasiar que éramos os primeiros homens a tomar posse de uma herança maldita (CONRAD, p.86).

Para Achebe, a fantasia de serem os primeiros homens condicionou a produção de imagens que encerra a visão disseminada do continente africano e de sua gente. Depois dos textos científicos e dos textos literários, ele afirma, viriam o cinema e o jornalismo perpetuando as bases do tal pensamento gregário do ocidente. A leitura que faz de Conrad é problemática porque é parcial, afirmam alguns críticos de Achebe. E talvez seja, mas devemos nos perguntar que leitura não seria parcial de qualquer obra literária. Na realidade, o que importa aqui é justamente observar como é raro termos uma leitura do “invadido”, e como o lugar do qual um adulto que foi criança num protetorado britânico interfere no seu modo de ler um escritor conectado com o império.

Em dois textos muito interessantes da coletânea precisamente intitulada *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*, Achebe vai dissecando as marcas de um percurso tão acidentado como o do africano que se torna consciente do lugar que ocupa e do lugar que deve ser o seu. Diante dos ardis do colonizador, como responder? Noutras palavras, num quadro assim, como construir a resistência e seus discursos?

Tal indagação que de diversos modos é elaborada no universo da literatura vai nos conduzir ao coração das contradições. Porque a escrita, que foi usada externa e internamente como arma de negação, será procurada como um instrumento de afirmação. Em países como Angola e Moçambique sobretudo a partir dos anos 40, a escrita é percebida como um meio contra as sequelas que a empresa colonial impunha. E será sobretudo a escrita literária a modalidade que mais intensamente será praticada como um gesto associado à ruptura e à instauração de uma outra ordem.

Trata-se de uma opção efetivamente mergulhada num mar de águas revoltas. Para evitar o risco das generalizações, escolho o caso de Angola, onde nos anos 40 forma-se em Luanda, a velha e eterna capital, um grupo de intelectuais que, sonhando com o fim do colonialismo, vai defender a organização de ações culturais como modo de conscientizar a população para a luta. E será a literatura, com a participação da música e do teatro, a estrela principal. Esse fato, reitero, levanta-nos alguns problemas, pois nos traz imediatamente a questão das matrizes orais da cultura angolana e a da língua a ser utilizada na escrita dos textos.

Diante do resultado da escolha, encarando de frente os limites e as condições em que foram produzidos esses textos, a literatura se define como um exercício de dupla traição. Se tivermos em conta que os escritores eram em certa medida homens privilegiados, porque num sistema nitidamente excludente dominavam a escrita, podemos dizer que eles traíam o regime que os havia privilegiado. Por outro lado, observamos que ao privilegiarem a escrita, eles se afastavam daqueles que queriam representar. Se não, como interpretar que eles escreviam em português, língua imposta pelo colonizador e desconhecida pela imensa maioria da população.

Estava aí uma das terríveis contradições com que se deparavam os escritores angolanos e com que ainda se deparam os escritores africanos de um modo geral. Como resistir na língua da dominação? Se a prática aponta o caminho das línguas europeias como o que tem sido mais usual, a questão não é pacífica e semeia algumas polêmicas. Uma das mais conhecidas foi a que confrontou o já citado Chinua Achebe com o queniano Ngugi wa Thiongo. Há argumentos poderosos dos dois lados. A opção pela escrita em língua africana, sem dúvida, parece responder às questões postas pela constituição identitária, como defende o queniano

A escolha de uma língua, bem como o uso a que se destina é fundamental para a auto-afirmação dos povos em relação ao seu meio natural e social, na verdade, em relação ao universo inteiro, uma vez que a língua esteve sempre no centro das duas forças sociais em conflito na África do século XX.

A contenda começou há cem anos atrás, quando em 1884 as potências capitalistas da Europa se sentaram em Berlim e retalharam o continente inteiro com uma multiplicidade de povos, culturas, línguas, transformando-o em diferentes colônias [...] A divisão traçada em Berlim, sob a qual a África ainda hoje vive, foi, apesar das reivindicações de diplomatas que invocavam a bíblia, claramente econômica e política, mas

também cultural. Berlim em 1884 concebeu a divisão da África nas diferentes línguas das potências européias. Os países africanos, como colônias e ainda hoje como neo-colônias, acabaram por ser definidos e por se definirem a si próprios por referência às línguas da Europa: países africanos de língua inglesa, de língua francesa ou de língua portuguesa (THIONG'O, 1987, p. 4-5).

As palavras de Thiong'o parecem claras e consistentes. Todavia, como ele próprio alude, a dominação colonial marcou a realidade africana, nela deixando marcas indeléveis. A "contenda" que começou lá atrás, condicionou o curso da História, e o resultado é que se nas línguas africanas melhor se pode definir a auto-afirmação de sua população, sua utilização potencializa a incomunicabilidade entre as partes que integram cada país. Raros são os países monolíngues e a opção por uma língua em detrimento de outras raramente se dá de forma pacífica. A tal contenda cristalizada na Conferência de Berlim funciona como uma espécie de bomba-relógio que a toda hora vemos explodir pelo continente afora. Quer dizer, na própria declaração do queniano insinua-se uma espécie de vírus que relativiza a densidade de sua posição.

O nigeriano, autor de *O mundo se despedaça*, *A flecha de Deus*, *Um homem popular*, entre outros títulos, adota uma posição mais pragmática.

É claro que há zonas da África onde o colonialismo dividiu um pequeno grupo étnico entre duas ou mesmo três potências. Mas, de um modo geral, o colonialismo juntou muitos povos que até então vinham seguindo seus diferentes destinos e deu-lhes uma língua através da qual se poderiam falar entre si. Se não logrou proporcionar-lhes uma canção, pelo menos deu-lhes um idioma com que suspirar. Não há muitos países em África onde se possa abolir a língua das antigas potências coloniais mantendo ainda a facilidade de comunicação mútua. Portanto, aqueles escritores africanos que escolheram escrever em inglês, francês (ou português) não são oportunistas antipatrióticos que só espreitam a possibilidade de uma chance fora dos seus países. Eles são produto do mesmo processo que formou as novas Nações-Estado de África (ACHEBE, 1975, p. 57).

Na perspectiva de Achebe, ele próprio habitante de um país com centenas de grupos étnicos, a língua estrangeira, a língua da dominação se apresenta muitas vezes como o caminho para a necessária unificação. Sem negar o vínculo entre a língua materna e a construção da identidade nacional, ele observa que a escolha de uma delas pode colocar em causa o selo da identidade

nacional em cima do qual as independências se fixaram. Os processos de independência confirmaram o mapa desenhado em Berlim, deixando os africanos diante do dilema que foi, e é, legitimar a brutal invenção colonial.

Sem evidentemente desconhecer essas questões, é difícil não reconhecer o papel desempenhado pela literatura na constituição da resistência e na formação de um sentimento identitário que foi essencial na luta anticolonial. Coube à literatura a função de compor um desenho que na forma de fragmentos o colonizador tinha moldado. Na imposição da empresa colonial, os territórios foram delimitados e distinguiam-se na fixação de seus mapas as chamadas áreas úteis e as áreas não úteis, instituindo-se nessa distinção abismos que gerariam a grande incomunicabilidade, um dos fatores que tanto retardou a libertação. A superação dessas fronteiras mostrava-se fundamental e requeria ações também no plano do simbólico, decorrendo daí a crença no investimento da literatura como representação de um projeto de totalização de uma sociedade que se via sob o signo do estilhaçamento. Foi essa a tarefa que os escritores reclamaram para si no processo de luta pela independência em Angola, processo que escolhemos para colocar em debate aspectos de uma situação que de certo modo foi comum entre tantos países africanos.

Concebendo-se como minoria, os escritores angolanos empenharam-se na construção de discursos de resistência, colocando em cena situações, tempos, lugares e personagens mantidos à margem. Contrapondo-se, de diversas maneiras, ao discurso dominante, eles integraram-se à travessia para a independência, dinamizando a utopia que também mobilizou outras formas de luta. Se quisermos encontrar um marco para esse itinerário, podemos chegar ao final dos anos de 1940, período marcado pelo movimento conhecido como “Movimento dos Novos Intelectuais de Angola”, que sintetizava sua proposta na frase “Vamos descobrir Angola”. O verbo ‘descobrir’, utilizado pelo discurso da invasão era, então, apropriado na chave libertária, tal como havia ocorrido já no Romantismo brasileiro e, ainda mais intensamente, no nosso Modernismo. A associação evidenciava-se em aspectos como a opção por temáticas à volta do sentimento nacional que se consolidava, no adensamento de questões no âmbito da identidade cultural, na procura de uma linguagem capaz de exprimir os sentidos da autonomia que reclamavam. Poemas como a “Carta de um contratado” e “O grande desafio”, de Antonio Jacinto, e “Makezu” e “Namoro”, de Viriato da Cruz, são emblemáticos daquela atmosfera que criou uma espécie de arte poética coletiva. A revista *Mensagem* seria uma espécie de veículo preferencial para a disseminação das ideias que iam ganhando materialidade na vida social e política do território. Ao lado de Jacinto e Viriato da Cruz, Agosti-

inho Neto (que viria a ser o primeiro presidente do país em 1975) surge como uma voz poética de grande impacto na elaboração de um lirismo enraizado no momento histórico e no quadro de uma forte tradição cultural. Problemas como a discriminação racial, a exploração social, a subalternização do que seria próprio para valorização do alheio ocupam o universo literário, gerando um léxico muito articulado com o mundo dos excluídos. A frequência de palavras como **monangamba**, **contratado** e **musseque**, por exemplo, indicam a prevalência de um espaço marcado pela carência, pela espoliação. Nas palavras de Ana Paula Tavares:

A poesia constitui-se como a voz particular que organiza e dá sentido a um quotidiano perturbado e o poeta mesmo quando diz: “Não é este ainda o meu poema/ o poema da minha alma e do meu sangue não/ Eu ainda não sei e não posso escrever o meu poema/”, assume o estatuto de uma fala outra perdida nos misseke, recuperada no grande movimento de descoberta da terra” (Tavares, p.129).

No domínio da fatura do texto, nota-se uma espécie de evocação das matrizes da oralidade no modo como os poemas aproximam-se da modulação narrativa, cultivando a possibilidade de contar histórias que tendiam a privilegiar o duro universo do colonizado, inclusive com a convocação de personagens como o contratado, a quitandeira, a prostituta, ou seja, fazendo uso do recurso a uma galeria dos marginalizados que compunham a imagem da injustiça e da desigualdade do quadro colonial. No plano lexical, a preferência por imagens compostas a partir de elementos da natureza angolana refletia uma forma de busca identitária que não poderia prescindir da apropriação do território. Palavras como mulemba, sumaúma, maboque, palancas, salalé e tacula aparecem com frequência a traduzir um intenso sentimento de pertença e de defesa de valores identificados com uma comunidade que começava a ser imaginada, para remeter à concepção de Benedict Anderson.

Na década de 1950, seria o jornal *Cultura* o posto avançado das propostas éticas e estéticas que teriam forte projeção na luta pela mudança. A expressão “fronteira do asfalto”, delimitando a divisão definida por Antonio Cardoso como *Baixa X Musseque*, seria trabalhada com afinco também por Arnaldo Santos e principalmente por José Luandino Vieira. Seguindo as trilhas da poesia, a ficção integrava a constituição de uma vida literária em forte diálogo com a vida política que, entre grandes sobressaltos, teria uma expressão maior

nos acontecimentos de fevereiro e março de 1961¹. O agravamento da situação viria radicalizar o envolvimento dos agentes culturais no processo da libertação. A lista dos intelectuais que foram alvo da repressão era já longa, fato demonstrativo dos perigos que o poder detectava na produção cultural. Com o recrudescimento das tensões, escrever passou mesmo a significar um ato de insurgência. A literatura vê-se empurrada para os espaços de exceção: as obras seriam agora escritas na prisão, na clandestinidade, nos maquis ou no exílio: obras significativas como *Mayombe* e *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, tiveram a guerrilha como local de produção. *Mestre Tamoda*, de Uanhenga Xitu e quase todo o repertório de Luandino Vieira foram escritos na prisão. Sob os efeitos da experiência da asfixia, em confronto com a ideia de liberdade que estava inscrita na luta pela independência, os escritores eram conduzidos pelo desejo de conferir humanidade às pessoas que tinham sido reificadas pela exploração. Tirar os africanos do espaço do limbo a que tinham sido condenados pela literatura colonial tornou-se um compromisso manifesto na reiteração da tendência exercitada nos poemas de fazer dos excluídos os personagens que poderiam dar a conhecer a realidade angolana, movimento que ganhou energia nos contos e romances.

A ficção trouxe também a possibilidade de demarcar simbolicamente espaços de resistência e recomposição identitária. A constituição de um imaginário que apostava na libertação pressupôs a eleição de um local que funcionasse como um porto de abrigo para o projeto de comunhão. Aos elementos da natureza, juntou-se a escolha de Luanda, a capital, recortada em suas zonas suburbanas, captada na dinâmica muito particular de seus musseques, de bairros que espelhavam dilemas, interdições, iniquidades, injustiças impostas especialmente aos negros. A contraposição entre os dois lados, o dos invasores e o dos deserdados, marcava-se nitidamente, numa divisão que muitas vezes colocava às claras o peso da adesão de alguns que escolhiam associar-se ao domínio do privilégio. A professora mestiça que derrama o mal do seu preconceito sobre o menino pobre no conto “A menina Vitória” torna-se uma espécie de ícone que se faz presente em textos seminais como *Nós, os do Makulusu*, de José Luandino Vieira, desvelando o código colonial que emblematicamente marcava a tensão na cidade de Luanda. Na configuração da cidade, a escola, longe de se definir como um local de oportunidade, consubstanciava a distinção, a hierarquia, a discriminação. A fronteira de asfalto desdobrava-se, assim,

¹ Referência ao assalto às prisões de Luanda por nacionalistas e ao ataque aos colonos pelos guerrilheiros da UPA (União dos Povos de Angola).

em espaços interiores, multiplicando os marcos que davam o tom dos contatos, jogando luz sobre a natureza dos cruzamentos das trajetórias das pessoas e dos grupos em circulação nas ruas da cidade. A intensidade dos movimentos que em ritmo acelerado juntava sujeitos anteriormente apartados fazia de Luanda um espaço paradigmático. Rui Bueti, não por acaso em um artigo sobre Luandino Vieira resume:

[...] pode-se ver como o fenômeno urbano congrega todas estas interfluências numa amálgama complexa, que começa pelo choque colonizado/colonizador, entre dois mundos que se excluem mutuamente e que culmina no microcosmo referido. (p. 279)

Na realidade o impulso para a exclusão articula-se com a necessária convivência que coloca em constante tensão os dois mundos. Mais próximos ficamos da verdade quando observamos como os escritores assumiam a função de trazer à superfície o que a linguista Mary Louise Pratt reconheceu como “zona de contato”, enfatizando, como ela defende, o peso das assimetrias que o discurso colado à visão da conquista difundia como padronizado.

Para exprimir essa contraposição à dicção colonial, os escritores encararam o compromisso de encontrar uma linguagem que interna e enfaticamente desse a medida da ruptura entendida como necessária ao corte político. A insurreição pressupunha a consolidação de procedimentos empenhados na subversão linguística materializada na adoção de procedimentos que, sem eliminar por completo aquela traição a que nos referimos páginas atrás, tornava mais palatável a condenação ao uso da língua europeia. A impossibilidade de restaurar a diversidade linguística, permanecia e implicava formas de demarcação que apontavam para a falácia da assimilação. Em *Luuanda*, um livro que marca textual e extratextualmente a história da literatura angolana, Luandino protagoniza a insubmissão levando ao paroxismo a rejeição das estruturas fundamentais da língua portuguesa. Ao torcer a sintaxe, ele impulsiona energicamente novos arranjos e reconfigura dimensões agudas de encontros coloniais, dando corpo às colisões tributárias tensões e das desigualdades que definem os passos da dominação.

Depois do marco absolutamente decisivo instituído por *Luuanda*, outras obras de tantos autores buscaram novos caminhos no estabelecimento da diferença que o desejo de ruptura agudizava. No plano temático e estrutural *Muana Puó* e *Mayombe*, de Pepetela, apresentam-nos propostas instigantes que, ao avançar a discussão sobre o presente que abordam, encaminham um

sério debate sobre o futuro. Mais tarde, textos como *Quem me dera ser onda*, de Manuel Rui, e *O cão e os calus*, também de Pepetela, fazem-nos enfrentar as limitações e inviabilidades de um processo que, gestado sob a música da utopia, conheceria a dissonância imposta pelas duras sombras da realidade. De qualquer modo, durante muitos anos, a conquista da independência e o de-frontar-se com a aspereza das frustrações que não estavam claramente registradas nos discursos tecidos sob o signo do sonho, réstias de esperança contaminavam o projeto literário e mobilizavam escritores e leitores.

Superando as fronteiras do novo país, essa sensação de vitória sobre o colonizador durante muitos anos deu-nos a nós, os entusiasmados leitores da Literatura Angolana, a convicção de que a escrita ao participar do esforço de subversão da ordem colonial teria recuperado o seu papel sagrado. Nas mãos dos angolanos ela recumpria a função de nomear, ato que conferia sentido às coisas. Como recorda-nos Alfredo Bosi:

O poder de nomear significava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-la. Esse poder é o fundamento da linguagem, e, por extensão, o fundamento da poesia.

Se está também no poder de nomear a faculdade de dar existência às coisas, não há dúvida de que os angolanos, como os africanos em geral, compreenderam bem a relevância da literatura no combate contra a sua subalternização, contra o apagamento de sua presença em etapas fundamentais da transformação do mundo. E hoje, a despeito do tempo que transcorreu para que viessem a impor atraso novas visões das terras e das gentes que vivem na África ou dali vieram, a grande contribuição que tiveram os escritores de Angola e outros países é patente e seria um motivo de celebração. Todavia com os próprios escritores aprendemos que é preciso ter claro que o grande desafio reclama atenção todos os dias. Mesmo internamente, no interior de cada um de seus países, os escritores africanos comprometidos com a resistência revelam na escrita que exercitam que precisam não ceder à tentação de uma nova singularização e insistir na criação dos discursos subversivos que saibam fazer ressaltar a base plural das partes que devem compor o todo.

Referências

ACHEBE, C. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- ACHEBE, C. "The African Writer and the English Language". In: **Morning Yet on Creation Day**, London: Anchor Press, 1975.
- BUETI, R. Contribuição para o estudo da obra de Luandino Vieira. In: LABAN Michel et alii. **Luandino**. José Luandino Vieira e a sua obra. Lisboa: Edições 70, 1980.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. Sao Paulo: Ática, 1980.
- _____. **Mayombe**. Sao Paulo: Ática, 1980.
- _____. **Muana Puó**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PRATT, Mary-Louise. **Os olhos do império**. Relatos de viagem e transculturação. São Paulo: EDUSC, 1999.
- TAVARES, A. P. Cinquenta anos de literatura angolana. In: **Via Atlântica**, Publicação da Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, n3. São Paulo: USP, 1991.
- THIONG'O, Ngugi wa. **Developing the Mind: The Politics of Language in African Literature**. Nairobi: East African Educational Publishers, 1981.
- VIEIRA, J. L. **Luanda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- _____. **Nós os do Makulusu**. São Paulo; Ática, 1991.
- XITU, Uanhenga. **Mestre Tamoda e outros contos**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1985.

X

Moçambique no mundo global*

José Luís Cabaço

Muito se fala de África ignorando sua História e Cultura. Apresenta-se como realidade uma visão do continente, seus países e suas gentes, descontextualizada no tempo e na sua dimensão humana e social.

Por isso, quando me pedem que fale do Moçambique contemporâneo para uma audiência não africana, é impossível furta-me a um diálogo com a historicidade dos acontecimentos, dos seus protagonistas, da conjuntura em que se desenvolveram.

No exercício que fiz, para a presente conversa, identifiquei surpreendentes analogias entre a época da invasão colonial e a ofensiva económica e cultural que dá pelo nome de globalização. É possível argumentar que todos os processos históricos de espoliação das riquezas obedecem a métodos afins. Contudo, a exploração colonial tinha a particularidade de assentar sobre o racismo, isto é, num aparelho ideológico que se funda, não em relações sociais de produção, mas predominantemente na “superioridade” de uma raça sobre a outra. E é isso que marca a semelhança entre a colonização de África e a mais recente extensão da hegemonia global ao continente africano, também fundada numa explícita “superioridade” civilizacional.

Até à independência de Moçambique, em 1975, as duas principais receitas da economia dessa colônia de Portugal permaneciam ligadas diretamente a serviços prestados a custos competitivos baseados na mão de obra a baixo preço: o transporte ferro-portuário servindo os países do "hinterland" e a contrapartida em ouro, a preço fixo previamente concordado, da percentagem transferida dos salários dos mineiros trabalhando na África do Sul².

A economia havia-se estruturado segundo as linhas mestras definidas por António Enes na década de 1890: não custar dinheiro a Portugal e contri-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.175-188

² As condições contratuais previam que uma parte dos salários dos mineiros era entregue ao governo português para ser paga em Moçambique. Essa transferência se fazia por uma contrapartida em ouro, segundo uma taxa de conversão fixa concordada pelos dois governos. As autoridades coloniais pagavam em escudos moçambicanos e a diferença constituía uma das principais fontes de arrecadação de divisas do governo da colônia.

buir para o desenvolvimento da metrópole imperial. Essa política, influenciada pelo colonialismo britânico, prometia lançar o crescimento económico da colónia, mas, como o seu objetivo fundamental era o equilíbrio orçamental, não gerou mais-valia local que apoiasse investimentos produtivos ou infraestruturais para além das que eram expressão de exigências prementes dos interesses estrangeiros. Atingido o objetivo financeiro primordial, os excedentes eram canalizados para o exterior ou acumulados pelos colonos, sem preocupação com uma mínima distribuição de renda, direta ou indireta.

A tomada do poder por Salazar levou à reformulação da política colonial. Beneficiando da grande perturbação que a crise de 1929 criara na economia-mundo, o regime corporativo instaurou uma ordem fortemente protecionista com vista à criação de um espaço económico português que permitisse ao empresariado português rápida acumulação procurando torná-lo competitivo no plano internacional. O Portugal nacional-corporativo voltava-se sobre si próprio e alimentava uma política de tendencial isolamento procurando espaços e tempo para realizar o seu próprio percurso. O controle e a exploração intensiva das colónias tornaram-se elementos fundamentais do projeto salazarista. Lisboa não renovou e em alguns casos denunciou, os contratos de concessão com as companhias majestáticas, reduzindo a importância do capital não-português nas colónias, ao mesmo tempo que reforçava o aparelho repressivo-administrativo e o intervencionismo do Estado na economia. A neutralidade proclamada na Segunda Guerra Mundial insere-se neste quadro permitindo que as infraestruturas das colónias, com exceção de Timor, não fossem diretamente afetadas pelo conflito.

A nova abordagem à política colonial traduziu-se no lento crescimento dos indicadores macroeconómicos de Moçambique, a partir do fim da década de 1940, sem que isso evitasse o agravamento do fosso entre o camponês de subsistência dos colonos. O governo de Lisboa começou, a partir do início de 1960, a permitir a formação de um estrato social intermédio de mestiços, asiáticos e de negros "assimilados", que tinha sido combatido e marginalizado quatro décadas antes. Ao mesmo tempo que incrementava a fixação de colonos, Portugal abriu, com efeito, sob pressão dos "ventos da mudança" que varriam o continente, restritos espaços para a formação de uma pequena burguesia nativa de operários qualificados, prestadores de serviços, pequenos varejistas, funcionários de escalões inferiores pretendendo que ela se convertesse num estreito istmo entre a pequena ilha de colonos e o vasto continente dos colonizados. Até à década de 1960 o acesso de não-brancos a lugares de gestão económica e administrativa era praticamente inexistente. O pavor das ideias auto-

nomistas ia ao ponto de os funcionários públicos, mesmo os de ascendência portuguesa, não poderem exercer funções de Diretor de Serviço na colónia onde tinham nascido.

O que se passou em Moçambique é, obviamente, parte do sistema económico que, à dimensão do planeta, se caracterizou historicamente pela criação de impérios coloniais, herdeiros do modo de produção escravagista. O conflito mundial de 1939/45 mudou a configuração dos projetos de hegemonia mundial. O planeta se foi reestruturando em função dos dois blocos ideológicos vencedores do nazi-fascismo, ordenando as periferias da economia-mundo em torno dos respetivos centros de poder.

A nova geopolítica contornava o opróbrio da dominação direta. Portugal constituía a exceção: o seu colonialismo, como já foi referido, processava-se com assinalável atraso histórico. Às grandes potências capitalistas bastava que as suas economias mantivessem a posição privilegiada nos circuitos comerciais, assegurando o acesso às fontes de matérias primas e à mão de obra a baixo custo, dominando as redes de transportes e comunicações, condicionando os preços dos produtos estratégicos e as relações de troca, liderando a atividade transformadora e o progresso tecnológico e controlando os circuitos financeiros. Para além desse benefício económico, era imperativo para o Ocidente evitar a criação de um “imperialismo socialista” rival, permitindo que a influência soviética transbordasse das áreas de influência acordadas em Yalta.

Com a conquista da independência e o êxodo massivo dos colonos, Moçambique tentou a via de um crescimento socioeconómico baseado nas próprias capacidades e destinado ao serviço da comunidade nacional. Confrontado com uma assustadora falta de recursos e de quadros qualificados, o jovem poder, inspirado na experiência da luta de libertação, optou por um modelo de desenvolvimento de inspiração socialista, fundado no projeto da edificação do Estado-Nação, em que o Estado assume um papel central como intérprete e motor do domínio do poder popular sobre a sociedade. O nacionalismo empolgado e o firme propósito de preservar a independência e soberania tinham necessariamente de se refletir na conceção da nova economia do país.

A aproximação com o bloco dos países socialistas apresentava-se como a via para o estabelecimento de relações económicas internacionais que aliviassem a pressão das tenazes de uma economia-mundo que, após 1950, vinha ganhando um ímpeto e um poder sem precedentes. O governo moçambicano nacionalizou a terra e a habitação de rendimento, colocou sob controle do Estado todos os setores estratégicos, incluindo as principais empresas estrangeiras, fixou preços e salários, instituiu subsídios aos produtos alimentares bási-

cos, socializou a educação e os serviços de saúde, criou mecanismos de controle sobre as importações e sobre a política cambial, definiu a agricultura como base da economia e defendeu a necessidade de uma industrialização acelerada e de uma geral modernização da sociedade.

Do projeto político, cuja análise e cujos revezes não são objeto da presente exposição, retemos apenas a dimensão da independência perseguida e, em alguns aspetos, conseguida. Pressões exercidas, em momentos sensíveis, por alguns parceiros privilegiados deste projeto, tanto ocidentais como do bloco socialista, foram frequentemente objeto de acesa discussão e, por via de regra, prevaleceu o que então se considerava ser o “interesse nacional”, conformato ao princípio da decisão soberana dos órgãos de direção nacional.

Por questões internas, que incluem os graves erros cometidos pelo poder instituído, bem como por condicionalismos conjunturais – a vertiginosa subida dos preços do petróleo e a deterioração dos termos de troca das *comodities*, entre outros –, o projeto desenvolvimentista e de autonomia confrontou-se com a correlação de forças real, perdeu o ânimo e a audácia iniciais e viria a atolar-se na confrontação com os regimes racistas da África Austral.

Havia, então, dois níveis agudos de contraposição que encerravam um elevado potencial de conflito: por um lado, a contradição estratégica estrutural, que se inseria na luta de classes no plano internacional, induzia o confronto regional com os países racistas a inserir-se na bipolaridade da Guerra Fria. Simultaneamente, as diferenças internas que se desenvolviam no plano da superestrutura opondo um projeto de modernização com raízes culturais e filosóficas exógenas e uma mundovisão que incorporava a dinâmica performática da tradição cultural e se fora constituindo, sob a ocupação estrangeira, como derradeira trincheira da resistência dos povos colonizados.

Os estrategas militares do regime do “apartheid” compreenderam essa dupla contradição e agiram no sentido de sobrepor as duas vertentes. Em meados da década de 1980, o “conflito de baixa intensidade” que eles conduziam e a resposta insuficiente do Estado nacional foram reforçando e dando forma às contradições domésticas. O governo moçambicano não deu a devida atenção à análise das contradições internas e, obcecado pelos apoios que a Renamo continuava a beneficiar por parte de forças racistas e de círculos colonialistas ou neocolonialistas, não conseguiu reestruturar taticamente para fazer face à conversão da guerra de agressão externa numa guerra interna com motivações socioculturais endógenas. A própria situação beligerante, com o seu potencial de violência e de excessos, radicalizou os fatores de descontentamento e mergu-

lhou todo o território nacional numa vertigem devastadora que reduziria Moçambique à condição oficial de país mais pobre do mundo.

No arco de uma década, dos primeiros anos de 1980 ao princípio dos anos 90, travaram-se, no plano internacional, batalhas decisivas para uma radical transformação do “status quo” que prevalecia desde a chamada Segunda Guerra Mundial. A luta pela Nova Ordem da Informação e da Cultura terminou com a substituição compulsiva do Secretário-Geral da UNESCO, Amadou-Mah-tar M’Bow, um senegalês que por ela lutava com grande inteligência e cora-gem. Um europeu ocupou o seu lugar.

Desencadeou-se, nesses anos, a “crise da dívida externa” dos países da periferia, abrindo o caminho para os programas de ajustamento estrutural do FMI que promoveriam rigorosas políticas de austeridade, e medidas de desre-gulamentação dos mercados conformando as economias locais à estratégia he-gemónica do capital internacional.

Acentuava-se, em concomitância, o colapso interno do bloco soviético que culminaria com o derrube do Muro de Berlim em novembro de 1991 e, no mês seguinte, com a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, última barreira ao domínio incontrolável e global do capital financeiro internacional.

As potências ocidentais restauravam a sua vocação imperial que fora abalada pela descolonização, pelas lutas guerrilheiras anti-imperialistas, pela crise social no interior das metrópoles e pela ação corrosiva, para os seus de-sígnios hegemónicos, dos ideais de paz, de fraternidade e de solidariedade com os “condenados da terra”.

A situação de Moçambique tornara-se, nesta conjuntura, extremamente preocupante. O país arrastava-se vergado pelo peso da dívida acumulada e pela deterioração dos termos de troca, confrontado com o agravamento dos ju-ros internacionais pelas alterações da política monetária reaganiana, sem uma contrapartida de crescimento económico e desenvolvimento social como resul-tado da ausência de capitais de investimento, da escassez de quadros qualifica-dos, da falta de uma consistente cultura de produção e acumulação, de certas opções incorretas ou inoportunas que desincentivavam investidores e parcei-ros, a que se juntaram uma sucessão de calamidades naturais e, principalmen-te, a guerra. A par da destruição sistemática das infraestruturas, com incidência especial nas de carácter social, um terço da população se refugiara dos horrores do conflito nos países vizinhos.

Os tradicionais parceiros de Leste estavam então em plena crise e inca-pazes de dar resposta às necessidades de Moçambique em novos créditos,

equipamentos e urgente ajuda alimentar. As potências do Ocidente e as instituições por eles controladas exerciam uma forte pressão política sobre o país. Para o governo moçambicano, a adesão ao modelo de reestruturação económica imposto pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional surgia como a única escolha possível.

Com o fim da guerra em Moçambique, em 1992, cessou o derradeiro obstáculo a um íntimo relacionamento entre o Estado e as Instituições Bretton Woods. O Governo adotou a nova filosofia que, secundarizando a dimensão sociocultural, reduziu o desenvolvimento a uma ótica financeira de crescimento. O acento tónico na elaboração da estratégia económica e, portanto, política do país, deslocou-se das prioridades da agenda nacional para os interesses do reajustamento estrutural. A dinâmica do desenvolvimento passou da ênfase na política agrária, do aumento da capacidade humana e produtiva endógena e da contração dos consumos, para se concentrar no crescimento do setor moderno, destinado à exportação, na busca de soluções técnicas para os problemas nacionais e na canalização da limitada capacidade de financiamento nacional para o serviço da dívida e a expansão do consumo. Os governantes e altos funcionários passaram a brandir os indicadores macroeconómicos com o entusiasmo idêntico ao que demonstravam quando antes falavam das conquistas populares e dos progressos sociais.

O clube de doadores, que se reúne anualmente em Paris para aprovar novos créditos, fiscaliza com rigor a estreita aplicação dos programas concordados, sanciona os projetos e faz depender da observância das suas diretivas a concessão dos necessários recursos financeiros para o ano sucessivo. O potencial de desenvolvimento de Moçambique - e isto é válido para todos os países que se reúnem com o Clube de Paris - está cada vez mais subordinado à ajuda internacional.

As medidas tomadas tiveram como inevitável consequência a acentuada redução da importância do Estado em Moçambique com implicações bem mais amplas do que o da simples formulação teórica liberal. Em Moçambique, país pluriétnico e multicultural, o Estado (e inicialmente, a Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO) é, antes de mais, o símbolo da independência conquistada. Ele é a representação da nova identidade que essa independência suscitou e que vinha sendo proposta aos cidadãos: a condição de moçambicano. Ao contrário de quanto sucedera no séc. XIX na Europa, o Estado não é aqui a Nação organizada dentro do seu território. Bem pelo contrário, é em torno do Estado que se vão confirmando as fronteiras (que, no dizer de Eden Kodjo, antigo Secretário Geral da OUA, os africanos continuam, quotidianamente, a “es-

magar sob os pés”) e se vai reconhecendo paulatinamente a futura Nação. Não por acaso é comum ouvir, por todo o território, as populações dizerem que este caso se passou “na nação” ou que aquele indivíduo viajou para “a nação”, querendo com isto referir a capital do país, onde reside a sede do Estado.

O enfraquecimento do Estado significa necessariamente a debilitação da identidade nacional em gestação. O cidadão do país, que já vira postas em causa algumas das suas referências fundamentais em nome de uma proposta de identidade mais “abrangente” e “moderna”, sente-se agora traído a meio do percurso e é induzido a buscar de novo identidades anteriores recompondo, mais uma vez, as referências de solidariedade.

Cento e cinquenta anos mais tarde, os interesses dos países mais desenvolvidos interrompem, com análoga brutalidade, o processo histórico africano impedindo, novamente, a consolidação de dimensões de organização social que permitissem salvaguardar, no quadro do mundo atual, os interesses específicos dos povos do continente. Ao provocar o desmoronamento dos estados, o “centro” volta a deixar as populações dos países africanos desprotegidas e divididas, lançadas no desespero da sobrevivência quotidiana. E o resultado disto espelha-se na situação caótica que se viveu em anos recentes em diversos países principalmente da África Ocidental e Central. Em Moçambique, traduz-se já pelo ressurgir de preconceitos étnicos mais ou menos explícitos, de rivalidades regionais, de sentimentos chauvinistas e até, fato inédito desde a libertação, de intolerância religiosa.

A redução do papel do Estado surge como um axioma da aceção presentemente imposta de “democracia”, como um valor universal desligado da história, da economia e da cultura de cada povo. No entanto, tenta-se ocultar que, nos países desenvolvidos, o seu papel é bem mais forte do que a imagem que dele se pretende dar e que a diminuição da importância do Estado, quando ocorre, verifica-se em setores não vitais onde as reivindicações de participação das suas sociedades civis e dos grupos económicos organizados se mostraram capazes de o substituir.

Em África, a sociedade civil, expressão de uma identidade nacional, ensaia agora os primeiros passos e os grupos económicos domésticos só muito excecionalmente terão uma capacidade de intervenção equivalente. Daí que o enfraquecimento da função do Estado, não sendo resultado de uma exigência manifestada pela sociedade local, se acompanhe da criação de um vazio de poder que acaba por ser preenchido por operadores económicos e sociais atuantes no país no âmbito da cooperação ou mesmo por setores ilegais de atividade e organizações criminosas.

A liberalização total e acelerada da sociedade, que nos anos 90 tornou Moçambique notícia internacional, comportou, para a maioria dos seus habitantes, uma deterioração das condições reais de vida: os serviços públicos ficaram, em geral, com os quadros menos qualificados e, perante as reduções orçamentais que lhes foram impostas, degradaram-se e corromperam-se; as privatizações aceleradas conduziram à alienação das unidades produtivas por grupos internacionais ou, em muitos casos, pelos especuladores imobiliários que, desrespeitando o concordado, deixaram de produzir e negociaram as infraestruturas físicas; o desemprego subiu vertiginosamente.

A “desnacionalização” do país passa também pela criação de obstáculos ao surgimento de uma indústria transformadora nacional.

O que se passou com a indústria do caju - Moçambique já foi um dos maiores produtores mundiais de castanha processada - é um exemplo clássico. Pela especificidade desta indústria, as empresas moçambicanas prevaleceram no processo de privatização criando um sector produtivo dominado pelo empresariado nacional. Foi precisamente depois de efetuadas as privatizações, que o Banco Mundial determinou, em 1995, a liberalização da venda do caju desencadeando a crise do sector, frustrando o esforço financeiro dos grupos que haviam adquirido as fábricas, lançando na desocupação dezenas de milhar de trabalhadores, a maioria dos quais mulheres. O argumento invocado, de que se estava protegendo o preço pago ao produtor é igualmente revelador de como se perspectiva a inserção dos países da periferia no projeto globalizante: privilegiando-se a capacidade de consumo em detrimento da capacidade de produção do país, da criação de mais-valia, do potencial de investimento nacional, do desenvolvimento tecnológico.

A prática revelar-se-ia bem diferente. A Índia, o único importador do caju moçambicano, exerceu forte pressão baixando o preço do produto no mercado e proporcionando elevados lucros aos comerciantes. A argumentação do Banco Mundial revelou-se falaciosa. Eliminada a potencial liderança do empresariado nacional na indústria de processamento de castanha de caju em Moçambique as instituições de Bretton Woods reconheceram, uma dezena de anos mais tarde, que tinham errado. O mal estava feito e ninguém respondia pelos danos económicos e sociais ocasionados.

A concepções erradas e fortemente penalizantes como a mencionada junta-se, neste desenho estratégico, a obstrução, em nome da "igualdade de oportunidades", a quaisquer iniciativas governamentais que visem promover o empresariado nacional ou compensar a real desigualdade de oportunidades com que se defrontam a cada momento.

A política salarial do país é altamente discriminatória e humilhante e, para os mais idosos, parece ressurgir das campas rasas onde se julgavam definitivamente sepultos os tempos da colonização. De novo o trabalho do moçambicano é desvalorizado em relação ao do estrangeiro, as suas qualidades humanas e profissionais são depreciadas, a sua autoconfiança é abalada pela ostensiva segregação na periferia de tudo. Quando se descobre estrangeiro na própria terra, o sentimento de cidadania desvanece-se, compromete-se o respeito pelo Estado, o exercício da democracia deixa de ter sentido.

A solidariedade social perde ímpeto e o mais elementar instinto de sobrevivência do povo torna-o complacente com a lassidão dos valores éticos que vai corroendo o tecido social, abrindo atalhos por onde chega a corrupção.

O antigo bispo católico de Nampula, no norte de Moçambique, o prestigiado D. Manuel Vieira Pinto defendia que a comunidade internacional “entrou no caminho da corrupção” para enfraquecer o Estado, desmoralizar o povo e tornar os funcionários seus instrumentos. Por quanto possa ser apaixonada a formulação, ela reflete o que se observa em Moçambique. A disparidade das condições de vida entre estrangeiros e nacionais e os apelos ao imaginário de demanda trazidos pelos *mass-media* internacionais, estimulam a libido dos consumidores para objetos e objetivos que estão para além das suas normais possibilidades.

A corrupção é intrínseca ao sistema de dominação e exploração instaurado. É indiscutível que os corruptos que devoram as entranhas dos seus países, devam ser denunciados e condenados legalmente com dureza. Porém, os programas de “luta contra a corrupção” publicizados de forma muito enfática, ao reduzirem o fenómeno à desonestidade de alguns indivíduos, tentam ocultar a sua condição de instrumento inerente ao funcionamento da ordem económica dominante.

Finalmente, a ofensiva contra o Estado nacional passa igualmente pela alteração dos mecanismos da ajuda internacional. Com o papel determinante assumido pelas Organizações Não Governamentais, esse apoio deslocou-se da intermediação do Estado, que definia critérios de necessidade e urgência bem como os procedimentos da sua utilização, para o contacto direto com as comunidades, usando metodologias e estabelecendo prioridades em conformidade com os interesses e estratégias das próprias ONGs.

“Depois da Conferência de Berlim houve guerras que estabeleceram o controlo colonial do continente. Depois vieram os missionários que prepararam o terreno para os capitalistas. Houve guerra outra vez e agora vieram as ONGs. São os novos missionários.” A citação é de um diretor provincial moçambicano

e é referida por Joseph Hanlon no seu livro *Mozambique: who calls the shots?* (Hanlon, 1991).

Moçambique, com o programa de reajustamento estrutural, vive uma fase de radicalização social. O crescimento económico enriquece os estrangeiros e um pequeno estrato de nacionais enquanto a sobrevivência de faixas sempre mais amplas da população é garantida por atividades nos limites ou à margem da economia formal. A “agricultura de subsistência”, para onde eram relegados os excedentários do mercado de trabalho colonial, é substituída pelo novo conceito de “economia autossustentável” que, sendo um princípio louvável, não desencadeia as sinergias locais prometidas. Os limitados meios financeiros disponibilizados e os recursos tecnológicos postos à disposição dos programas de ajuda só em raros casos tornam os produtores rurais competitivos. O seu fim é o de assegurar, com os menores encargos para o setor moderno da economia, a sobrevivência da parte “não útil” da população e a sua existência como reserva de mão-de-obra ou como pequenos consumidores.

O comboio da hegemonia planetária, tecnológico e veloz, ganha velocidade e são poucos, os países da periferia, os que conseguem um lugar nas últimas carruagens. Nesses países, a linha de demarcação entre as elites integradas na área globalizada e a massa dos excluídos deixou de passar pelas fronteiras geográficas ou pela identificação nacional para atravessar os tradicionais grupos étnico-linguísticos, comunidades, famílias. Os velhos mecanismos de defesa da solidariedade social não resistem às regras impessoais desta pós-modernidade ou às exigências de fidelidades que não deixam espaço ao compromisso. A população de Moçambique, dividida pelo colonialismo entre indígenas e não-indígenas, se reencontra agora seccionada entre os que têm acesso imediato à “aldeia global” e aqueles cujo ritmo de crescimento económico, social, tecnológico e científico os distancia cada vez mais da época de que são contemporâneos.

Esta questão levanta outras analogias com a fase da dominação colonial.

A já mencionada elite política e económica local, cooptada pelos centros de poder internacional, psicologicamente “colaboracionista” e disponível para se desvincular culturalmente das próprias raízes - seduzida pela riqueza fácil e por um consumismo alienante - assume uma das funções que competia ao estado colonial: o de administrar, no território, a agenda global.

O sistema-mundo repropõe, sob novas vestes, a dinâmica “assimilação / exclusão”, de colonial memória. Ainda que se projetando como a força transcendente e universalizadora da modernidade e da modernização

(outrora se evocavam a expansão da Fé e o acesso à Civilização), o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização, como escreve Kevin Robins em *Tradition and translation: national culture in its global context* (Robins, 1991). O processo, diz Robins, é acompanhado, em nome da diversidade cultural e do respeito pelo Outro, pelo estímulo ao renascimento das culturas locais. Porém, a questão polariza-se no “global” e no “local” deixando no vazio a cultura nacional em gestação que, sem o oxigénio dos vetores agregadores do Estado-Nação, risca a asfixia. À fragmentação socioeconómica associa-se a fragmentação cultural. Os elementos centrífugos da dinâmica social são favorecidos por esta abordagem e os resultados estão à vista na Somália, Libéria, Serra Leoa, nos dois Congos, Ruanda, Burundi.

A metodologia de implantação do sistema de democracia pluralista em Moçambique (para falar só no que conheço diretamente) é, com singular coerência, exemplo paradigmático deste projeto que convoca a memória da colonização indireta : cria-se o parlamento nacional para o qual o cidadão das zonas rurais vota, regra geral, com muito escassa ou nenhuma informação. Os deputados eleitos trabalham em conformidade com agendas que pouco ou nada têm a ver com a realidade quotidiana dos eleitores e raramente lhes prestam contas da sua atividade. Para alguns destes eleitores ficará, do ato eleitoral, uma ideia vaga do exercício do pluralismo no qual a sua opinião é solicitada de cinco em cinco anos. Apenas uma minoria tomará consciência de que, pelo uso do direito de voto, será possível intervir sobre a realidade e modificá-la. Se a interiorização da cidadania ampla fosse o objetivo central do modelo imposto pelo poder hegemónico, seria lógico que se procurasse concentrar a "educação" cívica e política na escolha dos dirigentes das comunidades de base introduzindo princípios elementares do exercício democrático. Aí, o camponês das zonas mais remotas iria aprender que, através do uso do voto, é possível escolher a alternativa mais capaz e melhorar, assim, a própria vida. Mas não é isso que sucede: quando o exercício democrático se situa na zona dos “excluídos”, mais uma vez em nome do respeito pela diferença (como no colonialismo indireto), reconhecem-se “virtudes democráticas” a uma “tradição” cada vez mais questionável e confia-se à legitimidade linhageira a direção das comunidades.

A globalização vive ainda um período de ascensão. Mesmo se se começa a falar já de “desglobalização”, a concentração de riqueza e o exercício direto do poder político pelos grupos económicos, a manipulação cultural e ideológica através da massificação dos modelos e dos valores, a progressiva exclusão do cidadão comum do gozo efetivo dos seus direitos políticos, sociais e culturais continuam a constituir pontos cardeais do projeto de dominação planetária.

Os resultados da globalização são análogos, *mutatis mutandi*, ao da colonização: uma economia devotada a servir o estrangeiro fundada na exploração de matérias primas e de mão-de-obra a baixo custo, uma forte subordinação financeira ao exterior, sistemas legislativos e fiscais que beneficiam o patronato estrangeiro, limitada capacidade de decisão estratégica em todos os aspectos da vida nacional, aceitação, voluntária ou compulsiva, de uma hegemonia externa. Em fim, a ocupação física do território da colônia, que contradistinguia as duas formas de exploração, é retomada com a nova configuração socioeconómica conhecida como “land grabbing”, ou seja, a concessão, por preços irrisórios, a grupos multinacionais e até a governos estrangeiros de milhões de hectares de terra cultivável do país.

A dimensão e a velocidade de quanto ocorre tornam obsoletos os mecanismos de resistência que caracterizaram o século XX. A neblina política que envolve presentemente os países deserdados faz com que os povos se sintam em alto mar, sem referência e desprovidos de bússola, sem saber onde estão realmente e para onde ir.

Mas a História ensina que resistir é uma questão vital. Assim foi na passagem do século XIX para o século XX quando, perante o ímpeto avassalador do colonialismo, os povos não encontravam formas de impedir a subordinação das suas sociedades aos interesses e à vontade dos estrangeiros. Todavia, as tentativas de contrariar a hegemonia dos colonizadores nunca cessaram e, quando as condições conjunturais se alteraram a favor da autodeterminação dos povos, foi nesse património de resistência, no espírito de liberdade que ele simbolizava, que se inspiraram as organizações anticoloniais.

Também hoje o sistema, ainda que assustador, não é compacto:

O processo de exclusão e a debilitação dos aparelhos estatais permite o aparecimento de áreas socioeconómicas e geográficas que, por se encontrarem nas margens da vertigem da acumulação, sentem menos a mão férrea do poder global. O projeto de dominação está consciente disso e esforça-se por cobrir tais espaços através da intervenção das ONGs e organismos religiosos. Faltam, contudo, a essas instituições a autoridade legitimada e o poder de coação que caracterizava a ação das metrópoles. Às forças patrióticas, estatais ou privadas, bem como à sociedade civil, nos países da periferia, compete aprofundar o conhecimento e pesquisar as oportunidades de desenvolvimento económico e social endógeno de cada uma dessas áreas económicas, sociais e geográficas.

O mundo vai-se tornando cada vez mais violento face à concentração de capital sem precedentes e à crescente contração dos mercados de trabalho.

A sobrevivência é, hoje, a preocupação dominante da esmagadora maioria da população mundial. As guerras intestinas, as migrações de massa, o aumento da criminalidade são expressão desse desespero. O morbo que corrói a humanidade carece de regime terapêutico. As respostas, como no tempo da ocupação colonial, continuam sendo individuais ou focalizadas em específicos problemas.

A República de Moçambique é fruto desse doloroso e exaltante processo de resistência e revolta. Continua atual a advertência do Presidente Samora Machel, por ocasião da vitória sobre o colonialismo, quando lembrou a todos os moçambicanos que independência não era apenas ter uma bandeira ou um hino, mas o exercício pleno e efetivo da soberania.

XI

Prioridades e desafios do desenvolvimento futuro dos países africanos*

Muryatan S. Barbosa¹

O dilema africano

A África é um continente enorme e massivo, com mais de 29 milhões de km² e 55 países. Avaliar os desafios do desenvolvimento futuro dos países africanos é tarefa difícil. Alguns países se situam atualmente em rota de construção pacífica, enquanto outros são vítimas de instabilidades e políticas predatórias, divisões e até guerras civis. De qualquer modo, na maioria deles existe hoje uma elite local própria que atua como força dirigente, apesar de oscilações e percalços derivados da condição neocolonial e da geopolítica internacional.

Na verdade, há aqui duas dificuldades: a) a recusa da tutela metropolitana europeia muitas vezes manifestou-se para a elite local apenas como uma recusa à tutela direta; b) da outra parte, grande número de monopólios e oligopólios têm recusado modificar suas políticas econômicas para a África, mantendo desinteresse social pela mesma e dedicando-se a práticas não só neocoloniais, mas até coloniais. Tais componentes dificultam estabelecer para muitos países uma visão favorável no médio e, às vezes, até no longo prazo.

Ainda hoje, para a maioria dos países africanos, o comércio exterior é elemento-chave de seu processo de reconstrução, após as “décadas perdidas”: 1980-90 (Mkandawire & Soludo, 1998). A exportação de seus recursos específicos, quase sempre primários (naturais e minerais), é o que fornece o poder de compra externo, o que pode impactar favoravelmente em seu mecanismo geral de reprodução. Apesar do crescimento recente do mercado interno em muitos países africanos, tal fato ainda marca o caráter, o ritmo e as proporções possíveis para o crescimento da riqueza local.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.189-200

¹ Professor Adjunto do Bacharelado em Ciências Humanas, do Bacharelado em Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Economia Política Mundial, CECS/UFABC.

Um olhar para os Estados africanos contemporâneos revela que o movimento de emancipação teve consequências diversas em cada sociedade. De fato, algo que já havia ocorrido com o próprio colonialismo, pois o impacto da dominação colonial não foi igual em todas as partes, implicando efeitos contraditórios da destruição do sistema das instituições locais. O processo de reconstrução do Eu de cada país africano, no mundo pós-colonial, impôs escolhas sócio-políticas difíceis. E estas direcionam o potencial de eficácia do plano de transformação do ambiente doméstico de cada país. Em primeiro lugar, o que se fará como os recursos, muitos ou poucos, resultante das políticas de comércio exterior. Secundariamente, o que se fará para melhorar o país para além deste condicionante.

Do ponto de vista administrativo, a escolha por uma alternativa a reprodução periférica hoje é mais possível na África do que outrora, dado que a maior parte dos países do continente possuem em seus governos órgãos capacitados para fazer e manter suas contas nacionais. O controle consciente dos agregados de sua contabilidade macroeconômica faculta ao governo de cada país maximizar – através do planejamento – qual o impacto de transformação macroeconômica que é desejado. Por exemplo, um governo pode hoje manipular conscientemente a conta da poupança e investimento brutos para obter induções necessárias a orientar o processo de crescimento. Pode, através de bancos de investimentos, ceder capitais a empresas públicas, fornecer crédito a privados, etc., acompanhando ou prevendo ganhos no comércio exterior. Com tal orientação geral, pode-se encampar políticas sociais mais consolidadas e amplas, buscando melhorar a vida das populações. Esta capacidade de planejamento não estava plenamente disponível há 40 ou 30 anos atrás, e isto foi um problema grave à época. Afinal, é necessário ter os quadros formados para isso e ter uma unidade de vistas na política do Estado para obter os resultados desejados.

No entanto, aí já se coloca uma dificuldade: é possível obter nesta ou naquela nação esta unidade de opinião da elite dominante e/ou governante, visando a construir uma trajetória de desenvolvimento? Ou uma parte destas elites entesourará o poder de compra fora do país, como benefício de um punhado de empresas e famílias?

O mecanismo geral de reprodução vai-se expressar conforme o caminho sócio-político adotado, que por sua vez condiciona a participação daquele país na divisão internacional do trabalho (D.I.T.). A tentação foi e será sempre “fazer o mais fácil”, ou seja, optar por uma política de concentração de renda e de um movimento “espontâneo” de acumulação, via exportação primária. Mas

tais escolhas trazem consequências negativas para a população do continente. Tendo este dilema em conta, este capítulo reflete, de forma sintética, sobre as prioridades e os desafios futuros dos países africanos.

A descolonização é um processo

É preciso refletir, ainda que rapidamente, na trajetória da África pós-colonial para chegar à contemporaneidade. O exame do período entre 1960 e 1970 mostra um quadro complexo. Um bom ponto de partida para o leitor é o oitavo volume da *História Geral da África*, publicado pela UNESCO, onde se trata, com rigor, os desafios do desenvolvimento econômico e da construção política da África, tendo em conta uma boa mediação dos fatores mais internos (urbanização acelerada, explosão demográfica, êxodo rural, projetos nacionais, autoritarismo político, industrializações etc) e outros mais externos (Guerra Fria, Não Alinhamento, papel da ONU, ordem capitalista mundial, divisão internacional do trabalho etc). Os ensaios ali reunidos trazem uma leitura crítica equilibrada das tentativas de construir projetos nacionais à época, que aliassem desenvolvimento econômico, modernização do Estado e o mínimo de homogeneização cultural. Bem lidos, vê-se um bom quadro geral destas trajetórias, em seus aspectos positivos (investimento na educação formal, queda das taxas de mortalidade, crescimento econômico – média de 5%-, vacinação, controle da fome endêmica, participação na NOEI etc) e negativos (continua periferização econômica, subalternização do mundo rural e das mulheres perante do urbano e o masculino, neoliberalismo etc). Trata-se de algo essencial, pois a visão sobre a África – mesmo dos especialistas - tende aos estereótipos e juízos de valor generalistas e acrícos. E vale dizer: maniqueísmo e história não combinam.

Por outro lado, a análise do processo de produção social neste período oferece algumas observações adicionais de um ponto de vista mais estrutural. A grande vitória da África no século XX foi sua independência política, e isto não foi algo concedido por ninguém. Mas após a descolonização política se colocou a necessidade da escolha de um caminho capaz de produzir uma relativa liberdade econômica, como base de seu poder nacional. Verificou-se então que a diversidade de fases em que se encontrava o conjunto dos países africanos, com potencial e recursos discrepantes, era igualmente caracterizável, dentro de cada país, por diferentes estruturas, que expressavam sua história recente (os últimos 100 anos). Se iniciou então o desafio da descolonização econômica,

após ter-se realizado a descolonização política. Um processo que ainda está em curso (Adedeji, 2010).

De início, foi possível acelerar o ritmo do crescimento pelo efeito das novas condições históricas, a possibilidade de negociar com outros países, e o acrescentamento massivo de capitais locais antes dispersos, com o aumento do emprego de mão de obra não qualificada disponível. Mas as dificuldades foram se avolumando com o tempo: processos inadequados de distribuição, predominância da usura, sistemas de crédito mal orientados, insuficiente organização dos mercados de capitais etc. Por outro lado, os financiamentos obtidos externamente, em geral para incrementar o capital fixo e aumentar os fundos de acumulação, quase sempre sofreram alocações pouco eficientes, que tornam muito pesadas as periódicas demandas do capital importado: remessa de lucros e dividendos, remessas de juros e amortização etc. Isso acabou por deixar a “ajuda externa” num patamar de força negativa para o crescimento local. No entanto, as modernas e geralmente grandes estruturas do setor externo local, montadas no período colonial, continuaram (e continuam) a demandar financiamento e atualizações, para participar de modo eficaz no mercado mundial. Daí muitas vezes a instabilidade da alocação e orientação dos recursos disponíveis.

Ademais, viu-se um crescente aprofundamento da troca desigual entre a África e os países do centro capitalista, que vai se aprofundar na década de 1970. Neste contexto, seria necessário que um país africano possuísse uma sólida base industrial voltada para ambos os mercados, para enfrentar com êxito as tarefas de prosseguir renovando sua industrialização. Algo que só existia na África do Sul à época. Daí que em virtude do tamanho colossal da indústria europeia e estadunidense (quando comparada à indústria africana), todos os preços praticamente veem-se formados no exterior e “introduzidos” por via do mercado externo na economia local (efeito neocolonialista), tornando o tímido processo da industrialização local demandante de novas tecnologias poupadoras de trabalho e capital, para poder manter-se e competir (ainda que apenas localmente).

Na ausência dessa base industrial, que é o caso da maioria dos países, houve grande dificuldade de elevar o ritmo da acumulação, pois o setor de serviços compete com a indústria local, apoiado pelas ofertas externas de bens, no que se refere ao capital disponível para elevar a produção. Como a importação desempenha nessa fase enorme papel no processo de industrialização, as divisas se tornaram cada vez mais escassas e mais disputadas pelos dois processos (acumulação e consumo). A arte de equilibrar-se ante estas duas de-

mandas às vezes até levou à queda de governos. Assim, embora a maioria da população se ocupe em atividades primárias (quase sempre com técnicas internacionalmente superadas) o peso das despesas urbanas e de consumo foi suficiente para instalar uma oposição entre “a cidade” e “o campo”. E, consequentemente, entre homens e mulheres, em favor dos primeiros (Owusu, 2010).

Em suma, na medida em que o volume acumulado de equipamento industrial e de divisas obtidas revelou-se quase sempre insuficiente diante do alargamento que o caminho tentativo da industrialização requer, o caminho da descolonização econômica foi-se dificultando, enredando os países africanos ao elo dinâmico da economia: a exportação primária.

Não existia uma alternativa fácil a tal condicionamento sistêmico. A África aproveitou como pode a fase positiva de expansão da economia mundial, entre 1945-73. Alguns países se saíram melhor do que outros, certamente. Mas independente dos casos particulares, o fato é que os países africanos tiveram pouco tempo para aproveitar tal momento favorável, pois a maior parte destes só se tornou independente na década de 1960. Por consequência, houve pouco tempo para a construção da Nação.

Ademais, cabe lembrar as políticas neocoloniais. Grandes empresas e países com ambições expansionistas forçaram, por razões mercantis, divergências ideológicas aqui e ali. Com o intuito de aplicar métodos sumários e de baixo custo para apropriar-se da riqueza alheia (ouro, petróleo, minerais raros), tais estrategistas externos formaram (e continuam formando) dissidências locais e as utilizam para destruir países que os interventores supõem possam ser destruídos ou divididos pela sua baixa densidade demográfica, ou baixo rendimento. Assim foi na África nas décadas em referência, e pode-se citar dezenas de líderes progressistas e pan-africanistas assassinados entre 1960-70.

Se a situação já era difícil antes, as dificuldades acima apontadas se tornam mais determinantes quando há uma conjuntura desfavorável no plano internacional para os países periféricos e semi-periféricos, como nos anos 1980 e 1990. Neste período, na África, a crise da dívida e a imposição do neoliberalismo foi a principal causa do caos social que viveu o continente em fins do século XX: ressecação, AIDS, miséria, violência urbana, guerras civis, intolerância religiosa, etnicismo etc. São consequências diretas e indiretas do enfraquecimento do Estado.

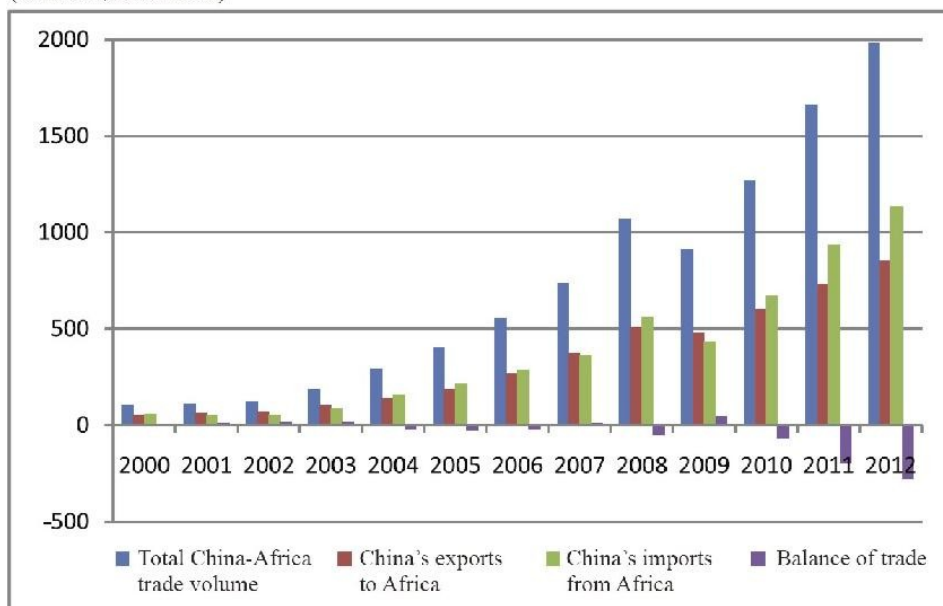
Nesse ponto, assim como em outros, a África se assemelha à América Latina. Fornecedoras de matérias-primas e lucros brutais para as multinacionais e monopólios externos, compradoras dóceis da oferta de produtos dos países mais industrializados, estas regiões não conseguem avançar, na divisão in-

ternacional do trabalho, para posições mais elevadas, que lhes permitam relações de troca mais justas. A enorme quantidade de toneladas de bens exportadas pelas duas (África e América Latina) corresponde na escala de valor a uma proporção ínfima do comércio internacional.

Este quadro não se alterou qualitativamente neste início do século XXI. Do ponto de vista quantitativo, como é sabido, a ascensão internacional da China trouxe ganhos consideráveis no comércio exterior para os países da América Latina e da África. No caso africano, do ponto de vista econômico mais amplo e, por vezes, geopolítico, a presença chinesa aumentou consideravelmente a margem de manobra dos países africanos diante dos EUA e dos países europeus. E este foi um dos elementos importantes para a consolidação de governos mais progressistas nestas regiões neste período. Sendo que alguns destes, inclusive, conseguiram melhorar a vida de suas populações locais. Ou seja, produziram não apenas crescimento, mas desenvolvimento. Foram os chamados “novos nacionalismos” do Sul Global (Yeros & Moyo, 2012).

Figure 1: China-Africa Trade Volume (2000-2012)

(Unit: US\$ 100 million)



Fonte: http://english.gov.cn/archive/white_paper/2014/08/23/content_281474982986536.htm. Consultado em 06 ago. 2018

No entanto, cabe destacar que tais ganhos em nada alteraram a situação de periferização estrutural do continente. Pelo contrário, por vezes tal condição foi piorada por conta dos processos de desindustrialização ali presentes. Daí que em muitos lugares do Sul Global, hoje, voltemos a ideia da vocação agrícola, que o historiador Nelson Werneck Sodré bem qualificou de “ideologia do colonialismo”.

No caso da África, ademais, a introdução da estratificação social ocidental trouxe uma ruptura civilizacional. O estabelecimento do sistema de propriedade privada dos bens de produção desviou a África do que era seu leito normal de crescimento. O efeito de imitação dos padrões culturais introduzidos pelo colonialismo (e neocolonialismo) da sociedade ocidental impôs a cada sociedade africana um grau de complexidade novo para a estrutura social local. As aldeias se esvaziaram, as estradas moveram milhões de pessoas, as cidades cresceram demais em termos relativos, tornando o seu entorno dependente de demandas pesadas de consumo que nem sempre podem ser satisfeitas. Apesar da enorme capacidade de adaptação dos africanos às transformações, ainda que induzidas de fora, tal situação requer da África uma política de segurança democrática e continental, que seja produzida e coordenada pelos próprios africanos. Mas está tomada de decisão depende de uma plena descolonização política e cultural de suas elites.

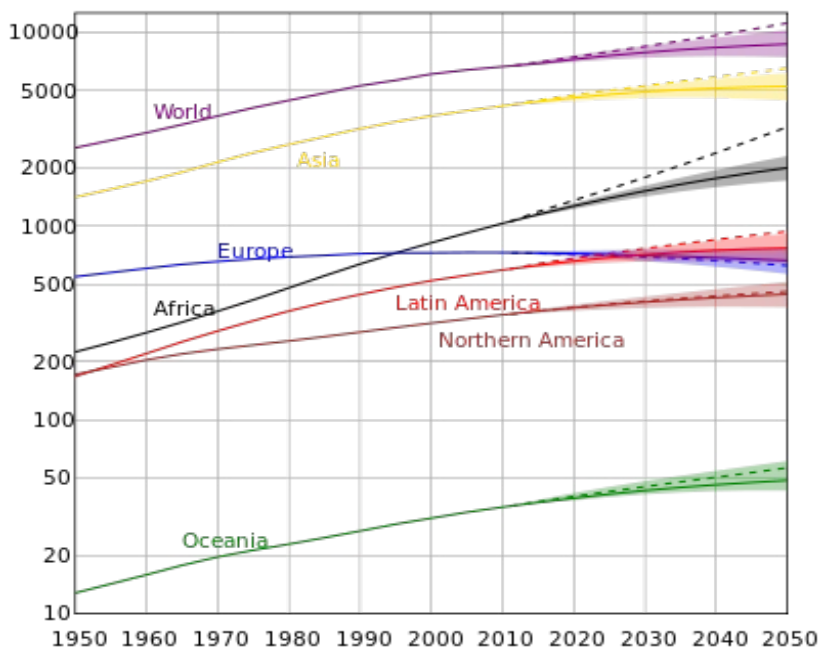
As prioridades

O mundo passa por transformações gigantescas na realidade presente. Pode-se dizer que estruturas cuidadosamente montadas tornam-se rapidamente sucata, do ponto de vista da eficiência econômica, que é a base real para sustentar todas as melhorias sociais e políticas que cada grupo e cada sociedade acaricia para si. O que não se poderia dizer então, diante de um mundo que vive a terceira e a quarta revoluções industriais, quanto àqueles países e sociedades que não lograram completar com sucesso a segunda revolução industrial? Estes países trazem deformações devidas a seu papel subalterno durante a história da acumulação primitiva, e o seu grau de estratificação social não encontra correspondência específica com o nível de desenvolvimento das suas forças produtivas, em verdade, deixado pelo colonialismo de que foram vítimas, muito atrás. A prioridade para esses países é sem dúvida “ligar o motor de partida” ou seja, encontrar uma maneira de desencadear sucessivas ondas de crescimento de seu mercado e de sua produção doméstica, a fim de maximizar o ganho de seu comércio exterior. Este deve ser crescente em volume e valor.

No entanto, só pode sê-lo em valor, caso se operem inúmeras transformações na estrutura produtiva local.

Nesse contexto, a prioridade vai para a tarefa política da unidade nacional em cada país. O norte que orienta essa tarefa política é a necessidade premente de programas de transformação sócioeconômica. O aprofundamento das relações monetário-mercantis não pode simplesmente seguir um curso espontâneo, mas precisa cada vez mais estar submetido às necessidades das formas das relações sociais locais. A formação de um setor estatal forte e o reforço das políticas expansivas para as médias e pequenas empresas locais permite expandir o mercado interno e ampliar a base social da unidade política de caráter nacional. O crescimento populacional africano ainda em curso, em especial da população jovem será um desafio neste contexto futuro, podendo ser tanto um fator problemático, em particular do ponto de vista político, quanto um potencial enorme do ponto de vista produtivo e criativo. Veja tabela abaixo:

Figura 2: United Nations (2011 edition).



Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Projections_of_population_growth.
Visitado em 05 ago. 2018.

Por outro lado, do ponto de vista material, os países africanos se espalham numa diversidade de potencialidades que permitiriam completar-se bem em um mercado comum continental. E vários historiadores africanos já apontaram para tal fato na longa duração (Ki-Zerbo, 2006). No entanto, a marcha política nesta direção é árdua e difícil. Desde os anos 1960, com Kwame Nkrumah, líderes pan-africanistas tem advogado, sem grande sucesso, a necessidade do estabelecimento imediato de uma unidade continental. Outra possibilidade para esta unidade continental é o caminho nacional e regional, que gradativamente construiria tal unidade maior. Era a escolha, por exemplo, de Julius Nyerere. A primeira alternativa é ainda contemporânea. E foi uma das razões essenciais para o assassinato do líder líbio Muammar al-Gaddafi, morto com a cobertura da OTAN em 2011 (Prashad, 2012). A segunda parece ser a escolha da maioria dos pan-africanistas hoje. Mas também é de difícil realização. Ela só poderia ocorrer mantendo por muitas décadas um plano ascendente de desenvolvimento nacional, com base em cada economia local e no planejamento sócioeconômico. Verbas imensas ainda devem ser gastas em itens como saúde, saneamento, habitação e educação, praticamente com retornos mínimos no médio prazo. O mesmo pode-se prever para o campo da ciência e tecnologia, em que não há certeza de retorno. Neste contexto, talvez uma priorização das necessidades locais e endógenas pode permitir em 30 ou 40 anos o lançamento da economia continental a uma nova fase.

Seja qual for a escolha, é preciso ter clareza do desafio. As diferenças englobadas nos diversos setores locais da economia do continente se referem hoje a todos os planos: traços técnico-econômicos, produzindo taxas de lucros distintas; locações aplicativas de recursos humanos e de capital; processos de organização e de gestão; normas de acumulação, etc. De modo que a importância constitutiva de cada um desses elementos no processo de reprodução social requer uma relação de parte a parte independente, no contexto da divisão internacional do trabalho. Seria necessário priorizar a elevação doméstica da capacidade de produção e associá-la ao crescimento do comércio exterior, para obter uma melhor integração entre as empresas externas (força dominante) e as empresas de base local (hoje empenhadas na pequena produção mercantil). Poder-se-ia criar um forte escudo infraestrutural de empresas públicas capazes de se tornarem em algumas décadas fatores locais de formação dos preços de produção e de mercado. Assim poder-se-ia, através das economias locais, nacionais, regionais, caminhar para um processo de complementação mercadológica que não seja apenas um recurso dos monopólios internacionais, mas que logre expressar as demandas dos diferentes setores sociais da popula-

ção dos países africanos. Quanto maior o grau de coordenação destas políticas maior será sua capacidade de implementação no curto prazo. A União Africana ainda está longe de ser a instituição forte e soberana que poderia realizar este processo, mas já é um começo.

É evidente que há certas forças externas interessa sempre caracterizar qualquer sistema de orientação e planejamento no Estado e nas coletividades como instrumento autoritário e adverso ao livre mercado. A visão dos adversários formais dos governos africanos considerados autoritários é que só a democracia de tipo ocidental pode permitir o pleno desenvolvimento capitalista daqueles países. Isto é assim colocado porque a democracia representativa do tipo ocidental tem-se tornado hoje cada vez mais uma estrutura formal de dominação, que permite a formação de camarilhas que atuam como testas de ferro de poderes externos, como os monopólios que controlam a energia e a oferta de matérias-primas etc. Não se trata de negar qualquer eventual papel positivo que o sistema de democracia representativa possa conter para o caso dos Estados africanos. Mas seria a nosso ver ingênuo negar que tal sistema se tem prestado em cada local a formar elites associadas com o capital internacional e capacitar tais elites à corrupção e desmoralização dos políticos progressistas. O “bem” não está necessariamente formatado nas democracias representativas, nem o “mal” consiste apenas nos chamados governos autoritários, como pretende o noticiário jornalístico atual, desinformado e enviesado.

Em verdade, quando se trata da África, continente central para a continuidade da espoliação internacional, os desmandos são apresentados como produto das mentes selvagens locais e outras idiosincrasias. Para a grande mídia ocidental (e brasileira, por consequência), qualquer eleição é boa desde que sirva aos interesses europeus ou estadunidenses. Se os representantes locais destes perderem é porque supostamente houve corrupção eleitoral. Por outro lado, quando aparece um golpista africano, ele sempre “age” por conta própria. Se defende os interesses ocidentais é bem visto, ou não é criticado. Logo será visto como “restaurador da democracia”. Se não o faz é um ditador que desrespeita os “direitos humanos”, um autocrata, maníaco etc. Quando há uma certa sintonia entre reivindicações materiais da maioria da população e política do governo vê-se mais um exemplo de “populismo”, ou seja, “falsa democracia”. Em outras palavras, governos que merecem ser alvo de oposições locais que (apoiadas externamente) visam restaurar a “verdadeira democracia”. Esta história não é uma particularidade da política africana. E geralmente os analistas políticos costumam ignorar essas “vicissitudes do dia a dia”, limi-

tando-se a discutir a qualidade dos regimes políticos e/ou econômicos no nível etéreo.

Enquanto isto, as intervenções militares continuam em pleno vapor. Por exemplo, ninguém pode afirmar que a falência do poder público na Somália ou Eritreia (ausência de Estado) não represente a concretização de necessidades geopolíticas de alianças externas bem conhecidas. Em particular, sob tutela da AFRICOM. Ou que o colapso da Líbia, do Mali, do Sudão etc., se dê ou se tenha dado com base apenas em interesses locais. Ou que as guerras civis disfarçadas no Burundi, Uganda, Congo Democrático, etc., não resultam de alimentação externa ambiciosa e desequilibrada.

Neste contexto, a maior parte da África Austral ainda consegue se manter hoje relativamente segura, por conta dos tratados militares assinados pelos países da SADC depois das Duas Guerras “Mundiais” no Congo (1997-98/1999-2003). Mas veja-se o caso de um país como a Nigéria, que apresenta uma democracia representativa com certa estabilidade, recursos naturais e poder nacional próprio, ver-se obrigado a enfrentar as ações de companhias “internacionais” de petróleo, cujo procedimento torna o Boko Haram uma traquinagem de criança... É uma evidente tentativa de impedir o referido país de tornar-se uma potência regional e quiçá mundial.

Além da intervenção direta, seguem também as práticas neocolonialistas insidiosas, sofisticadas, como apossar-se de parte da população local – particularmente jovens e crianças – através de recursos midiáticos e ajuda aos refugiados locais. Na prática, além do clássico veneno ideológico ocidental, tais organizações (igrejas, quadrilhas do narcotráfico, multinacionais etc.) tiram mais da população local do que aquilo que a política correta de certas ONGs para lá levam. Negam as tradições locais, envenenam os espíritos, reforçam o ódio étnico e preparam a guerra civil.

Neste sentido se coloca a importância atual da organização popular de cada país, capazes de criar em cada local mecanismos paralelos de participação das forças majoritárias do povo. Uma forte participação popular pode melhorar inclusive a democracia representativa, como mostra a participação dos jovens e das mulheres na vida política africana atual (Shivji, 2008). Ao lado disso, deve-se reconhecer o direito dos povos africanos a experimentarem outras formas de democracia que decorram de sua própria visão histórica. Trata-se de apoiar as forças do povo e deixar que elas se expressem na criação de novos caminhos para a reconstrução da África. Ou seja, buscar soluções africanas para problemas africanos. Mas vale repetir: aqui nos referimos aos autênticos movimentos populares, e não fantoches de interesses externos que objetivam

apenas dividir e dominar, com base no assalto aos bens públicos e ao ódio étnico e religioso.

Referências

ADEDEJI, A. Estratégias comparadas de descolonização econômica. *In*: Mazrui, A.; Wondji, C. **Á África desde 1935**. Volume 8. Coleção História Geral da África. Brasília: UFSCAR/UNESCO, 2010.

KI-ZERBO, J. **Para quando a África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MKANDAWIRE, T.; SOLUDO, C. (Eds.). **Our continente, our future: african perspectives on structural adjustment**. Dakar: CODESRIA, 1998.

OWUSU, M. A agropecuaria e o desenvolvimento rural. *In*: Mazrui, A.; Wondji, C. **Á África desde 1935**. Volume 8. Coleção História Geral da África. Brasília: UFSCAR/UNESCO, 2010.

PRASHAD, V. **Arab spring, Lybian winter**. London: AK press, 2012.

SHIVJI, I. *Where is Uhuru?*: reflections on the struggle for democracy. *In*: **Africa. Cape Town**, Dakar, Nairobi, Oxford: Fahamu/Pambazuka, 2008.

SODRÉ, N. W. **A ideologia do colonialismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

YEROS, P.; MOYO, S. (Eds.). Reclaiming the Nation: the return of the national question. *In*: **Africa, Asia and Latin America**. London/New York: Pluto Press, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Adriano Bueno. Possui graduação em Pedagogia - Habilitação Plena pela Universidade Estadual de Campinas (2010). É Mestrando em Educação e participa do LAPPLANE (Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional), na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando principalmente nos seguintes temas: Resistência Negra no Brasil, Lei 10.639/03, Análise de Políticas Educacionais, História e Cultura Afro-brasileira, Racismo, Relações Raciais, Hip Hop e Gênero do Discurso.

Endereço eletrônico: adrianobueno04@yahoo.com.br

Débora Mazza .Possui Graduação em Pedagogia (1984), Mestrado em Ciências Sociais na Educação (1989) pela Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP e Doutorado em Ciências Sociais (1997) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui pós-doutorado em Sociologia pelo Laboratoire Genre, Travail e Mobilité/Paris (2011) e Pós-doutorado em Sociologia pelo Centre de Recherche sur le Brésil Contemporain/ Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Paris (2003). Atualmente é Diretora Associada da FE/UNICAMP e docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação. Participa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Linha Educação e Ciências Sociais e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educacionais (GPPE). Tem experiência na área de Sociologia e Educação, atuando principalmente nos temas de: Educação e Escolarização, Pensamento social brasileiro, Florestan Fernandes, Circulação de pessoas, saberes e práticas e Políticas Públicas e Educação.

Endereço eletrônico: dmazza@unicamp.br

José Luís de Oliveira Cabaço. Possui Graduação em Sociologia pela Universidade de Trento (1971) e doutorado em Antropologia Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (2007), com a tese intitulada Moçambique, colonialismo, identidades e libertação, [Prêmio ANPOCS de melhor tese em Ciências Sociais em 2008]. Foi Ministro dos Transportes e Comunicações e Ministro da Informação nos primeiros governos de Moçambique independente. É professor Emérito da Universidade Técnica de Moçambique. "Para além de "Moçambique: identidades, colonialismo e libertação" editado no Brasil, é autor de "À Sombra da Utopia" com publicação prevista para 2020.

Endereço eletrônico: jlcabaco@hotmail.com

Mansur Lutfi. Possui Bacharelado em Química pela Universidade de São Paulo (1972), Licenciatura em Química pela Universidade de São Paulo (1972), mestrado (1982) e doutorado (1989) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Pós-doutorado pela Universidade Paris VI (1994-1995). Atualmente é aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação do Ensino Médio, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, ensino de ciências, formação de professores, aditivos em alimentos, escola pública. Endereço eletrônico: mlutfi@uol.com.br

Marina Gusmão de Mendonça. Possui Graduação em História pela Universidade de São Paulo (1975), Graduação em Direito pela Universidade de São Paulo (1977), Licenciatura em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1975), Mestrado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1989), Doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo (1997) e Pós-doutorado em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília (2012). Professora Adjunta da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EP-PEN), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus de Osasco. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: História do Brasil, História Econômica, História Moderna, História Contemporânea, História da América Latina, História da África e História das Relações Internacionais. Endereço eletrônico: marinamendonca@uol.com.br

Muryatan Santana Barbosa. É Bacharel em História (2001), Mestre em Sociologia (2004), Doutor (2008-2012) e Pós-Doutor em História da África (2014-2016), todos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Foi pesquisador visitante na Universidade de Harvard (2010) e consultor da UNESCO-Brasil para o Programa Brasil-África: histórias cruzadas (2011-2012). É professor adjunto do Bacharelado em Ciências e Humanidades, do Bacharelado em Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Economia Política Mundial, da Universidade Federal do ABC (UFABC). É membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da UFABC (NEAB-UFABC). Trabalha com temáticas relativas ao Pan-africanismo, União Africana, Sul Global, Relações Étnico-Raciais e Teorias do Sul. Endereço eletrônico: murybarbosa@hotmail.com

Newton A. P. Bryan. Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1983), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Pós-doutorado pelo IEDES/Université Paris I (Panthéon-Sorbonne). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração, Planejamento e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e política educacional, educação e desenvolvimento sustentável, educação e trabalho e educação comparada internacional.

Endereço eletrônico: nbryan@unicamp.br

Nima Imaculada Spigolon. Possui Bacharelado em Administração (1992), Graduação em Pedagogia (2005), Mestrado em Educação (2009), área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, e Doutorado em Educação (2014), área de concentração Ciências Sociais na Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professora Doutora da Faculdade de Educação, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos) e integrante do GPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação), ambos da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Endereço eletrônico: nima@unicamp.br

Rita Chaves. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1978), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1984). É doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (1993), com dois estágios de Pós-doutorado na Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique. Professora Associada de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP. Foi professora visitante na Yale University, em 1996/97. É autora de *A formação do romance angolano e de Angola/Moçambique – experiência colonial e territórios literários*. É co-organizadora de *Portanto ... Pepetela* (Luanda: Chá de Caxinde, 2003), *Brasil/África: como se o mar fosse mentira* (Luanda/São Paulo: Chá de Caxinde/ Editora da UNESP, 2006); *A kinda e a misanga: encontros brasileiros com a Literatura Angolana* (Luanda/ São Paulo: Nzila/Editora da UNESP, 2007); *Mia Couto: o desejo de contar e de inventar* (Maputo: Ndjira, 2009) ; *Portanto ... Pepetela* (Cotia:Ateliê, 2009) *Passagens para o Índico: encontros brasileiros com a Literatura Moçambicana* (Maputo: Marimbique, 2012); *Mia couto: um convite à diferença* (São Paulo: Humanitas, 2013).

Endereço eletrônico: rita.chaves@uol.com.br

Samima Amade Patel. Possui graduação em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (1994), Maputo/Moçambique, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e doutorado em Linguística Aplicada com especialização na Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas (2011) – Brasil. É filiada na Universidade Eduardo Mondlane onde é Professora Auxiliar e Investigadora. Atualmente colabora no Programa de Educação Bilíngue Vamos Ler! como Especialista Sênior de Leitura. As suas áreas de interesse incluem: línguas e educação (formação, planificação, políticas e práticas), bilinguismo, educação bilíngue e iniciação à leitura e escrita para crianças e adultos.

Endereço eletrônico: samima.patel@uem.mz; samima.patel@gmail.com

Wilson do Nascimento Barbosa. Possui Graduação em Economia e Estatística pela Universidade de Lund/Suécia - Faculdade de Ciências Sociais (1974), Mestrado em Economia Internacional pela Universidade de Lund - Faculdade de Ciências Sociais (1975) e Doutorado em História pelo Instituto de História Econômica pela Universidade de Lund - Faculdade de Ciências Sociais (1984). Professor Titular aposentado da FFLCH,, da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: história econômica, economia, cultura do negro brasileiro, cultura negra no Brasil.

Endereço eletrônico: wbarbosa@usp.br

Wilson Gomes de Almeida. Possui graduação em engenharia agrônoma pelo Instituto Superior de Agricultura de Sófia (1974), mestrado em Ciências Agrárias pelo Instituto Superior de Agricultura de Sófia (1977), doutorado (obtenção dos créditos obrigatórios sem defesa de tese) em Economia Agrária pelo Instituto Superior de Economia de Sófia (1981), Bulgária. É doutor em Ciências, Área de concentração História Econômica, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1999). Tem experiência nas áreas de economia e planejamento com ênfase para a administração estatal e políticas públicas no Brasil e em África.

Endereço eletrônico: wilsongomesdealmeida@gmail.com

Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

1ª Edição

Dezembro de 2020

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

A organização da presente Coletânea foi impulsionada pelas experiências vivenciadas por ocasião do Curso Questões do Desenvolvimento da África Pós-colonial, visando a contribuir para a implementação da Lei 10.639/2003 pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2017. Curso este baseado numa abordagem multidisciplinar contemplando a história, a cultura e outros aspectos das realidades africanas, destinados a estudantes das diferentes áreas de conhecimento, bem como, envolvendo docentes da casa e professores convidados. Entretanto, a presente Coletânea, além de publicar os textos dos participantes desse curso, apresenta também preciosas colaborações de outros especialistas nas temáticas africana e afro-brasileira convidados.

Outra razão subjacente motivadora desta Coletânea decorre do fato de que, embora as raízes africanas do Brasil sejam latentes, reflexo e resultado do tráfico de negros africanos promovido pelos impérios coloniais durante séculos, o conhecimento sobre a África, seus povos, suas culturas e realidades é, para dizer o mínimo, muito incipiente, ou mesmo inexistente, embora essa ancestralidade marque profunda, inequívoca e indelevelmente todas as expressões culturais que caracterizam o Brasil contemporâneo: os saberes, as artes e as técnicas.

Pelas razões expostas, a presente Coletânea reúne conteúdos resultados de pesquisas, estudos e de aulas ministrados em cursos sobre África e cultura afro-brasileira nos seus mais variados e diversos âmbitos e domínios a saber: dominação colonial, movimentos de resistência, libertação nacional, desenvolvimento contemporâneo dos países africanos, demais aspectos do universo das africanidades, especialmente a questão do negro no Brasil. Devido ao interesse que suscitam e pela relevância que representam, os desafios e dilemas presentes e o desenvolvimento futuro dos países africanos constituem pontos de atenção abordados.

Considerando os critérios que orientaram sua composição, *África: passado, presente, perspectivas* cumpre função multi propósito: procura atender aos objetivos didáticos e ser fonte de referência em atividades de ensino-aprendizagem; e, ao mesmo tempo destina-se igualmente ao público em geral interessado em ampliar seus conhecimentos sobre africanidades e negritude no Brasil.