



Tatiana Raquel Reis Silva
Viviane de Oliveira Barbosa
Organizadoras

ÁFRICA E AFRO-BRASIL EM DEBATE



EDITORA UEMA

TATIANA RAQUEL REIS SILVA
VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA
(ORGS.)

ÁFRICA E AFRO-BRASIL EM DEBATE

EDUEMA
2019

© *copyright* 2019 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA

África e Afro-Brasil em Debate

EDITOR RESPONSÁVEL

Cláudio Eduardo de Castro

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho	José Roberto Pereira de Sousa
Ana Lucia Abreu Silva	José Sampaio de Mattos Jr.
Ana Lúcia Cunha Duarte	Luiz Carlos Araújo dos Santos
Cynthia Carvalho Martins	Marcelo Cheche Galves
Eduardo Aurélio Barros Aguiar	Marcos Aurélio Saquet
Emanoel Gomes de Moura	Maria Medianeira de Souza
Fabiola Oliveira Aguiar	Maria Claudene Barros
Helciane de Fátima Abreu Araújo	Maria Silvia Antunes Furtado
Helidacy Maria Muniz Corrês	Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Jackson Ronie Sá da Silva	Wilma Peres Costa

Editoração: Flávia Martins Silva

Revisão: Hellen Samya Leão Fontenele

SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira. *África e Afro-Brasil em Debate/* Tatiana Raquel Reis Silva; Viviane de Oliveira Barbosa. - São Luís: Eduema, 2019.

p. 358

ISBN: 978-85-8227-240-4

I. Tatiana Raquel Reis Silva. II. Viviane de Oliveira Barbosa. 1. África.
2. Afro-Brasil. 3. Debate.

CDU.304.2(6)(091)



Cidade Universitária Paulo VI – C.P. 09
CEP: 65055-970 – São Luís/MA
www.uema.br - editorauema@gmail.com

SUMÁRIO

**ESTUDOS AFRICANOS E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL:
diálogos epistemológicos 11**

Aldina da Silva Melo e Viviane de Oliveira Barbosa

**LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-
BRASILEIROS: formação de professores/as em interação com a
educação básica e com o continente africano 37**

Cidinalva Silva Câmara Neris, Kátia Evangelista Regis e
Rosenverck Estrela Santos

**CORPO NEGRO E CABELO CRESPO COMO ELEMENTOS DE
RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR 57**

Tereza Cristiny Morais Nogueira

**CABO VERDE NA HISTÓRIA ENSINADA: análise dos manuais
didáticos utilizados no ensino básico de cabo verde 81**

Gleiciane Brandão Carvalho

NOTAS SOBRE PENSAMENTO E FILOSOFIA AFRICANA 103

Antonio Evaldo Almeida Barros

**ARCHIE MAFEJE E A ETNOGRAFIA AFRICANA: outras perspectivas
epistemológicas 125**

Michelle Cirne

RECONSTRUÇÕES DO PASSADO NA ÁFRICA CENTRAL: interfaces entre linguística, arqueologia e história 141

Fábio Baqueiro Figueiredo

AS MÚLTIPLAS FACES DE UMA ILHA COLONIAL: heranças culturais e distinção social no norte de moçambique 171

Fernanda Thomaz

“RASTOS D’HONTEM”, E A HISTÓRIA DE HOJE: correspondência administrativa, leões e um historiador no arquivo histórico de moçambique 195

Marcos Dias Coelho

AS QUESTÕES FUNDIÁRIAS E OS DUELOS PELA TERRA EM CABO VERDE 209

Carla Carvalho

EMPREENDEDORISMO FEMININO E EMANCIPAÇÃO ECONÔMICA: como pensar o caso das rabidantes cabo-verdianas? 229

Tatiana Raquel Reis Silva

MINHAS MEMÓRIAS DA ÁFRICA: um misto de encantos e desencantos 247

Josenildo de J. Pereira

LEMBRANÇAS DA ESCRAVIDÃO: Maria Nova, uma guardiã de memórias 271

Sarah Silva Froz



ÁFRICA E ÁFRO-BRASIL EM DEBATE

Como uma das ações fomentadas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁfrica), e reunindo diferentes trabalhos sobre o que podemos chamar de grande campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, a presente coletânea traz, em 14 capítulos, discussões diversificadas sobre o universo teórico, metodológico e conceitual no campo, especialmente sobre a produção do conhecimento e seus efeitos; narrativas que compõem esse campo epistemológico e suas conexões com as práticas educacionais, com ênfase para o tema do ensino e do currículo; e produções que abordam memórias e experiências sociais africanas e afro-brasileiras, num diálogo normalmente interdisciplinar, como se é possível notar na grande maioria dos capítulos da obra. Os diálogos e conexões são encetados desde as áreas das Ciências Humanas e Sociais e suas subáreas, e os textos que compõem a coletânea são de autores que buscam produzir Estudos Africanos e Afro-Brasileiros desde uma crítica ao eurocentrismo e ao universalismo que, durante muitos anos sem questionamento, embasaram aquelas áreas científicas e influenciaram o âmbito do ensino.

O primeiro capítulo, *Estudos Africanos e Ensino de História no Brasil: diálogos epistemológicos*, de autoria de Aldina Melo e Viviane Barbosa, defende a importância do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, demonstrando avanços e possibilidades nessa esfera de atuação, chamando a atenção para a importância da disciplina histórica nesse processo, e advogando que a História deve ser pensada como uma ciência da/para a práxis em conexão com os Estudos Africanos e as Epistemologias do Sul.

O capítulo *Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em interação com a Educação Básica e com o continente africano*, de Cidinalva Neris, Kátia Regis e Rosenverck Santos, aborda a necessidade de integração entre a Universidade e a Educação Básica no que concerne aos estudos sobre o continente africano e a experiência da população negra no Brasil, apresentando um painel das atividades práticas realizadas nessa direção por meio da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, da Universidade Federal do Maranhão.

Corpo negro e cabelo crespo como elementos de resistência no espaço escolar, escrito por Tereza Cristiny Nogueira, discute acerca do fenômeno da estética dos cabelos crespos no espaço escolar, apontando para os preconceitos e opiniões diante dessa estética e trazendo debates norteados por questões como: o uso do cabelo crespo virou uma tendência, uma moda? Usar cabelo crespo constitui elemento de afirmação política ou resistência identitária? No texto, a autora se propõe a abordar os conflitos e contradições presentes nesse universo de escolhas, apontando a necessidade para a positivação da imagem do corpo negro e dos cabelos crespos no âmbito escolar brasileiro.

Gleiciane Carvalho, em *Cabo Verde na história ensinada: análise dos manuais didáticos utilizados no Ensino Básico de Cabo Verde*, analisa dois livros didáticos dos 7º e 8º ano utilizados em escolas de Cabo Verde, cujo título é *História e Geografia de Cabo Verde*. A autora demonstra que o livro didático é uma importante ferramenta na construção social do indivíduo, posto que é comumente o único material de pesquisa e fonte de conhecimento disponível nos espaços escolares. Situação semelhante ao Brasil, em Cabo Verde, o recurso didático tem sido fundamental na formação dos alunos, disseminando conteúdos, imagens, metodologias, bem como revelando preconceitos, tabus, costumes e práticas que ajudam a moldar a identidade do alunado.

O capítulo *Notas sobre Pensamento e Filosofia Africana*, cujo autor é Antonio Evaldo Barros, faz uma reflexão sobre as possibilidades de construção de agendas acadêmicas e políticas na África pós-colonial, projetando, por meio da discussão sobre filosofias africanas e etnofilosofia, as questões centrais que aparecem desde África acerca do futuro africano logo após o fim do colonialismo e a formação dos Estados independentes no continente, elementos ainda centrais para a construção de África no mundo atual.

Michelle Cirne, no capítulo intitulado *Archie Mafeje e a Etnografia africana: outras perspectivas epistemológicas*, aborda a trajetória de vida e obra de um grande antropólogo negro sul-africano chamado Archie Mafeje, buscando confrontar algumas possibilidades epistemológicas na relação entre

Antropologia e conhecimento de África, e pensando, ainda, a questão da etnicidade no continente africano.

Reconstruções do passado na África Central: interfaces entre linguística, arqueologia e história é texto de Fábio Figueiredo, em cuja discussão aparecem as divergências em torno do tema da “expansão banto”, no que tange à história da África Central antes do período colonial. Os debates, mais comumente tecidos entre historiadores, arqueólogos e linguistas, são sobre a natureza, a duração, a amplitude e o desenvolvimento interno desse processo, chegando a haver dúvidas, por parte de alguns, da realidade de tal fenômeno. O texto inova pela ausência de materiais em língua portuguesa sobre o tema e pelas possibilidades de cooperação teórica e metodológica entre essas disciplinas no quadro da história da África Central, especialmente no que se refere aos períodos da primeira ocupação humana até o século XVII.

No capítulo *As múltiplas faces de uma Ilha colonial: heranças culturais e distinção social no norte de Moçambique*, Fernanda Thomaz traça um panorama sócio-cultural da Ilha do Ibo, suas distinções e contradições históricas que determinavam o mundo colonial nas três primeiras décadas do século XX. Por meio da análise do Diário da Expedição Científica de 1885, de Serpa Pinto e Augusto Cardoso, instrumento constituinte da concretização dos interesses coloniais na região dá a informar que Portugal passou a colonizar o norte de Moçambique somente na última década do século XIX, contudo as divisões sociais, que envolviam a presença europeia nesta pequena área costeira, já existiam antes mesmo da implantação do colonialismo português naquela região.

Marcos Coelho, em “*Rastos D’Hontem*”, e a *História de hoje: Correspondência administrativa, leões e um historiador no Arquivo Histórico de Moçambique*, examina vinte e oito correspondências administrativas trocadas entre os chefes de postos, o chefe da referida circunscrição e o governador de Manica e Sofala, em Moçambique. O autor nota que diante do ataque de grandes felinos que aterrorizaram a região da circunscrição de Sena, no território de Manica e Sofala, então controlado pela Companhia de Moçambique, os administradores coloniais buscaram por fim a essas ameaças e proteger o rebanho dos colonizadores, dar proteção às povoações da circunscrição e, por conseguinte, legitimar a autoridade portuguesa frente as mesmas populações ameaçadas.

Em *As questões fundiárias e os duelos pela terra em Cabo Verde*, Carla Carvalho discorre sobre a estrutura fundiária em Cabo Verde, seguindo

uma linha histórica desde o povoamento do território, o regime de morgadios, a reforma agrária, a revogação da lei da reforma agrária e outras disposições legais que marcaram a estrutura fundiária e o regime de exploração da terra. Aborda, mais especificamente, do período de “achamento” até as vésperas da independência de Cabo, bem como os desafios atuais que, no pós-independência se colocam à organização fundiária e os seus impactos sobre o desenvolvimento.

No capítulo *Empreendedorismo feminino e emancipação econômica: como pensar o caso das rabidantes cabo-verdianas?*, Tatiana Silva procura analisar como o incentivo ao empreendedorismo tem possibilitado emprego e renda a uma parcela significativa da população feminina. No caso das rabidantes cabo-verdianas, elas não apenas investem grande parte do valor arrecadado na educação dos filhos, como também acabam por empregar familiares ou pessoas ligadas a família. Assim, é criada uma rede de solidariedade econômica que tem contribuído para a emancipação econômica de muitas dessas mulheres.

Josenildo Pereira apresenta suas percepções acerca da historicidade contemporânea de Angola, especificamente do município do Libolo, na província do Kwanza-Sul, nuançando teoria da história e o colonialismo português em África, nomeado entre a historiografia portuguesa de Terceiro Império português. No capítulo *Minhas memórias da África: um misto de encantos e desencantos*, o autor lança mão de sua memória, de parte dos relatos orais e de material fotográfico colhidos no tempo de pesquisa, bem como da historiografia que trata do moderno colonialismo português em África e da Guerra Civil Pós-colonial.

No capítulo *Lembranças da escravidão: Maria Nova, uma guardiã de memórias*, Sarah Froz analisa a memória da escravidão na obra *Becos da memória* (2013), de Conceição Evaristo. A autora busca problematizar o processo de ruptura e continuidade na relação “casa grande e senzala”. A narrativa é construída a partir de fragmentos de memória da personagem Maria-Nova e narra a trajetória de indivíduos que vivem em uma favela – crianças, prostitutas, bêbados - excluídos da teia social.

Esperamos que esta seja apenas uma de tantas outras iniciativas importantes que venham a congregar trabalhos no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em torno de reflexões de ensino, pesquisa e extensão universitária, a fim de que possamos enriquecer nossas trocas acadêmicas e políticas na propagação de conhecimentos valiosos sobre a temática que figurou central na Lei 10.639/03, referendada pela Lei 11.645/

08, mas que atualmente tem tido sérias dificuldades de resistir com sucesso diante de tantas reformas educacionais e propostas de mudanças no currículo empreendidas desde o ano de 2016.

No mais, desejamos, a todas e todos os leitores desta coletânea, uma viagem prazerosa.

As organizadoras.

São Luís, 30/11/2019



ESTUDOS AFRICANOS E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: diálogos epistemológicos

Aldina da Silva Melo¹

Viviane de Oliveira Barbosa²

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (Nelson Mandela)

Ação contínua dos homens (e, acrescente-se, mulheres) no tempo: assim é definida a história para Marc Bloch (2001), em *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, obra que nos convida a refletir sobre o *métier* do historiador e sobre a própria produção do conhecimento histórico. Opondo-se à concepção de história positivista, Bloch inaugurava, no início do século XX, a noção de “história-problema”, segundo a qual a História não devia ser entendida como “ciência do passado”, já que este não estaria desencarnado da vida presente dos indivíduos, uma vez que os questionamentos dos historiadores sobre o passado partem das reflexões do

¹ Licenciada em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Doutoranda em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFMA)/Bolsista CAPES. Pesquisadora do NEÁfrica. E-mail: aldina08@yahoo.com.br

² Professora do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em História da UEMA e professora do Departamento de História da UFMA. Doutora em História (UFF), Mestre em Estudos Étnicos e Africanos (PÓS-AFRO/UFBA), e Licenciada em História (UFMA). Coordenadora do NEÁfrica. E-mail: viviolibra@yahoo.com.br

presente. Assim, o rompimento relativamente recente com a concepção de História enquanto “ciência do passado”, ajuda-nos a refletir sobre que tipo de conhecimento foi historicamente produzido pela História oficial e se encontra monumentalizado e cristalizado nos livros didáticos de História destinados à Educação Básica ainda hoje no Brasil.

Em texto intitulado *African histories and the dissolution of world history*, Steven Feierman (1993) demonstra que o debate sobre os temas históricos surgiu ao mesmo tempo em que crescera o número de historiadores que começaram a duvidar de seus próprios métodos. Diante disso, muitos agora consideram impossível sustentar as alegações de que suas escolhas temáticas e metodológicas estavam fundamentadas em um conhecimento objetivo, conscientizando-se de que seus próprios escritos, seus modos de construir narrativas, ocultavam algum tipo de conhecimento histórico, mesmo quando revelavam outros, e que suas escolhas de temas e métodos são produto de seu próprio tempo e das circunstâncias e não um resultado inevitável do progresso imparcial da ciência histórica. Esta mudança, que tem raízes no interior da filosofia contemporânea, também emerge da evolução do próprio ofício do historiador, preocupação central de Bloch.

Em *Epistemologias do Sul*, Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2009) questionam o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento e defendem a possibilidade de outras epistemologias, partindo do pressuposto de que “toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9). Para os estudiosos, não há epistemologias neutras e as que reivindicam tal status são as menos neutras possíveis, devendo-se empreender uma reflexão epistemológica sobre as práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais.

Assim, se, de um lado, os escritos de Bloch (2001) conclamam a comunidade de historiadores a refletir sobre o trabalho do historiador e a produção do conhecimento historiográfico, de outro, Feierman (1993), assim como Santos e Meneses (2009), convidam a problematizar os tipos de conhecimento histórico produzidos como dados inevitáveis, epistemologias historicamente elaboradas que têm influenciado, legitimado e validado a produção de conhecimento no meio científico, o que certamente resvala no modo como estamos ensinando a história nos espaços educacionais.

Neste texto, partimos do pressuposto de que, longe de constituir análises excludentes, a “história-problema” proposta por Bloch, e conceitos

e definições do campo dos Estudos Africanos em diálogo com as Epistemologias do Sul, em perspectivas interdisciplinares, podem promover contribuições para se pensar e projetar, na prática, movimentos de democratização epistemológica do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A história como ciência da/para práxis: o ensino entre teorias e metodologias

Como se produz o conhecimento histórico? Qual a relação entre Didática da História e Teoria da História? Como os Estudos Africanos influenciam na História e no Ensino de História? Como hoje podemos projetar um ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil? Como viabilizar uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no país?

Antes de uma abordagem panorâmica sobre os processos que envolvem as mudanças na disciplina histórica ao longo de séculos, é preciso considerar que a História é uma ciência e, enquanto tal, como defende Jörn Rüsen (2007), no livro *História viva*, uma ciência da/para práxis, que possui, como dito por Edward Thompson (1981) em *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, uma lógica própria, e o que constituem constantes ou modelos em outras ciências são constantemente fraturados pelos períodos históricos, pelas experiências sociais (THOMPSON, 2001, 1981). Desse modo, refletir sobre ensino de História, e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como das Relações Étnico-Raciais, é direcionar um olhar para a Didática da História em sua conexão com as Teorias da História, bem como para as profundas contribuições teóricas e metodológicas levadas a cabo pelos Estudos Africanos.

É consenso no campo historiográfico que, desde a antiguidade, historiadores e filósofos esforçaram-se para encontrar e definir as leis da história (BOURDÉ; MARTIN, 1983; LE GOFF, 1990). Segundo Guy Bourdé e Hervé Martin (1983), no livro *As escolas históricas*, durante o medievo a História esteve muito ligada a uma concepção cristã, servindo apenas para a interpretação dos textos sagrados, e a atuação de cronistas medievais impactou diretamente na construção das narrativas históricas e na própria escrita da história. Na época, o ensino de História não era considerado um elemento necessário.

Mas, como afirmara Rüsen (2006, p. 8), em artigo intitulado *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, a didática da história é uma parte integrante dos estudos históricos e, aos atentos à história da disciplina, não é surpreendente que didática possa desempenhar um papel importante na escrita e na compreensão histórica, pois, antes que os historiadores viessem a encarar o seu trabalho como uma simples questão de metodologia de pesquisa e antes que se considerassem puramente “cientistas”, eles discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Assim, para Rüsen (2006, p. 8), no medievo, e desde mesmo a antiguidade, “ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, e, portanto, não restrito simplesmente à escola”.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que foi com a crescente institucionalização e profissionalização da História que a Didática da História foi esquecida e sua importância minimizada. Dito de outro modo, a cientificação da História excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática.

Segundo Rüsen (2006, p. 8),

O conhecido ditado “*historia vitae magistra*” (história mestra da vida), que define a tarefa da historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século dezoito, indica que a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Mesmo durante o Iluminismo, quando as formas modernas de pesquisa e discurso acadêmicos foram sendo forjadas, historiadores profissionais ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como sendo fundamentais para seu trabalho.

Fato é que a preocupação de atribuir à História o caráter de cientificidade cresceu vertiginosamente durante o século XIX. Neste período, uma comunidade de historiadores se preocupava em definir os princípios e métodos da História e foram fundadas revistas com a intenção de defender essa cientificidade, como *A Revista Histórica*, que define a História como ciência *magistra vitae*. Em *Futuro passado...*, Reinhart Koselleck (2006, p. 80) afirma que, à época, “a História era tomada como ‘uma espécie de cadinho de experiências instrutivas’, do qual se podiam extrair ensinamentos. [...] O

homem pôde acreditar-se equipado para repetir os sucessos do passado, em vez de incorrer continuamente em velhos erros”.

A esta altura a escrita da história já estava bastante influenciada pelas filosofias da história do século XVIII, entendido como o século das luzes, no qual as ideias de devir da matéria, da evolução das espécies e do progresso dos seres humanos emergiam com força (BOURDÉ; MARTIN, 1983). Não é novidade, portanto, que essa história pensada como a de todos os indivíduos devia seguir a lógica universalizante e os princípios racialistas e racistas que excluíram, historicamente, outras epistemologias, a exemplo das experiências e saberes das sociedades africanas e a importância de seu legado mundial.

Ora, a filosofia da história do século XVIII, muito inspirada em Kant (1724-1804), propunha-se a revelar o caráter racional do processo histórico, o que implicaria, por sua vez, em pensar os métodos adotados nas análises históricas. A partir dessa concepção kantiana, estabeleciam-se os sujeitos cognoscentes e os objetos cognoscíveis, numa metáfora que logo seria associada à colonização europeia em África, embasada na justificativa de levar conhecimento, cultura e religião aos destituídos de civilização. Aqui, numa operação estrutural e sistêmica, o conhecimento ocidental constrói o seu par oposto, naquilo que Edward Said (2003) chamou de invenção do Oriente pelo Ocidente, como um espelho de contraposição de si. Nos livros *Orientalismo* e *Cultura e imperialismo*, Said (2003, 2009) elaborara críticas ao colonialismo do passado e do presente sem se prender ao pragmatismo político e econômico, demonstrara que a visão colonial de mundo, com persistente juízo eurocêntrico sobre o outro, escondia que as sociedades com passado colonial puderam formular seu próprio discurso sobre a sua experiência colonial.

Cabe lembrar que essa operação eurocêntrica e unilinear esteve no coração da escola metódica, daquilo que se convencionou chamar de escola histórica positivista, cujo principal expoente, o historiador alemão Leopold von Ranke, bem como seus admiradores, acreditava que para que a história-conhecimento se tornasse científica, era necessário aspirar pela objetividade científica, pela verdade. Para Ranke, a história produziria “verdades” através de um método crítico (REIS, 2003). Assim, o Oitocentos passara a ser reconhecido pela comunidade de historiadores como o “século da história” e a profissionalização caminhou lado a lado com o novo sistema de valores mencionados pelos positivistas que colocara, em primeiro plano, a pesquisa da verdade e a reivindicação da objetividade na História. Em consequência,

quando a História assumira um caráter de legitimidade desde esses princípios é que se criou também uma licença para ensinar a disciplina, mais precisamente em 1880 (DOSSE, 2003).

O rompimento com a história positivista só viria a ocorrer nas primeiras décadas do século XX, com a emergência de uma crítica profunda feita por historiadores em vários contextos mundiais, e, geralmente, só atribuída à ação do grupo francês dos *Annales*. Feierman (1993) demonstra que as novas tendências no campo do conhecimento desafiavam os historiadores a encontrar outros caminhos para definir as fronteiras espaciais em torno de processos da história mundial. Em meio a esse desafio, o autor sugere que o surgimento do movimento dos *Annales* na França interagiu de maneira criativa com o desenvolvimento da história africana, na medida em que os criadores dos *Annales* tinham uma visão histórica arejada que desafiava a ortodoxia do estilo histórico (associado ao legado de Ranke) focado no estudo crítico dos documentos, especialmente aqueles que relatavam minuciosamente os eventos políticos.

Contudo, é somente na década de 1960 que o conceito de história parece ter sido profundamente problematizado. Para Feierman (1993), uma consequência óbvia da expansão da pesquisa histórica a partir de 1960 foi revelar como eram limitados nossos entendimentos anteriores. As novas pesquisas buscaram focalizar na experiência de pessoas ou grupos que anteriormente haviam sido excluídos da história geral da humanidade. A história da África não está sozinha neste sentido, na medida em que ao seu lado estão as histórias dos camponeses medievais, dos “bárbaros” da Europa antiga, dos escravos nas plantações americanas, e das mulheres, a história dos que foram silenciados (ao menos, nos relatos históricos) em todos os tempos e lugares. Os historiadores, bem como outros estudiosos com perspectiva renovada, mostraram que o que se pensava ser uma história universal era, de fato, muito parcial e seletiva e a narrativa da história humana que os historiadores ocidentais montaram não podia mais se sustentar.

No livro *História e memória*, Jacques Le Goff (1990) afirmara que a inovação historiográfica nos colocaria, pelo menos, seis tipos de problemas. Primeiro, a relação entre história vivida e história natural. Segundo, a relação da história com o tempo, com a duração, tanto com o tempo “natural” e cíclico do clima e das estações quanto com o tempo vivido e naturalmente registrado dos indivíduos e das sociedades. Terceiro, a dialética da história e o problema da oposição entre passado e presente. Quarto, a incapacidade

da história de prever e de prever o futuro. Quinto, as diferentes durações históricas que o historiador tende a distinguir em contato com outras ciências sociais. E sexto, a substituição da história como história do homem por história dos homens em sociedade. Assim, o historiador francês definiria que os aspectos fundamentais da história seriam a cultura histórica, a filosofia da história e, em acordo com Bloch, o ofício do historiador.

Contrário à historiografia positivista, Bloch (2001) propunha uma historiografia reflexiva e afirmara que a história não é uma “ciência do passado”. A história é busca, portanto escolha, sendo o seu objeto “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “os homens no tempo”. Em perspectiva semelhante, o historiador burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010) afirmara, em *O lugar da História nas sociedades africanas*, que a história é a vida crescente do grupo, é engendrada na prática. Este entendimento, certamente coaduna com o ato de considerar que o trabalho de historiador é o de compreender experiências históricas humanas (THOMPSON, 1981), respeitar as distintas formas de saber e de produzir conhecimento e cultura (SANTOS; MENESES, 2009), e promover e incentivar a formação de consciência histórica (RÜSEN).

Feierman (1993) destaca que, em seus primeiros trabalhos, Bloch escrevera sobre um entendimento coletivo do mundo que nos parece próximo a uma abordagem antropológica. E o que não é novidade no campo, são os diálogos dos *Annales* com as ciências sociais e humanas em geral. Certo é que nas reflexões de Bloch (2001), o tempo assume uma posição central, ele é o meio e a matéria concreta da história e oscila entre o que Fernand Braudel chamara de “longa duração” e o “momento”, em vez de o acontecimento, e onde a “tomada de consciência” é colocada como figura mediadora. Para a historiografia africana, o tempo é dinâmico, “é mítico e social, é um componente vivido e social, onde o homem pode, constantemente, lutar pelo desenvolvimento de sua energia vital” (KI-ZERBO, 2010, p. 24).

Ademais, essa compreensão de “tempo implica a renúncia ao ‘ídolo das origens’, ‘à obsessão embriogênica’, à ociosa ilusão segundo a qual ‘as origens são um começo que se explica’, à confusão entre ‘filiação’ e ‘explicação’” (BLOCH, 2001, p. 24). Desse modo, são as perguntas do historiador feitas no presente que condicionam suas análises historiográficas, não sendo preciso necessariamente voltar às origens para compreender os fenômenos históricos de uma época. Nesse mesmo sentido, Rüsen (2007) entende que a História de nada vale se ela não for viva, e o ensino de

História precisa estar inspirado nas questões sociais e políticas de sua época, apresentando sentido concreto na vida dos sujeitos que ensinam e aprendem.

As perspectivas de Bloch, mas também de outros estudiosos, influenciaram a chamada Nova História. Peter Burke (1992), em *A Escrita da História*, traça um panorama das principais diferenças entre a história positivista (e tradicional) e a Nova História, mostrando que aquela preocupava-se fundamentalmente com a história política, com a narração dos grandes fatos, com uma visão de cima para baixo acerca dos acontecimentos, baseando-se apenas nos documentos como fontes, e narrando os fatos, acreditavam os rankianos, “como eles realmente aconteceram”. Já a Nova História alarga seus olhares e propõe uma “história total”, uma análise dos acontecimentos a partir de vários ângulos e de uma ampliação da noção de fontes. A Nova História estaria voltada “não mais para os determinantes, mas para seus efeitos [...]. Não mais os acontecimentos em si mesmos, mas sua construção no tempo, o apagar e o ressurgir de suas significações” e essa “‘reviravolta historiográfica’ – na expressão de Pierre Nora – convida os historiadores a revisitarem as mesmas fontes históricas, baseando-se nos traços deixados na memória coletiva pelos fatos, os homens, os símbolos, os emblemas do passado” (DOSSE, 2003, p. 9, 10).

Mas, em meio a essas mudanças, é preciso considerar que a própria visão dos *Annales* ainda era muito tímida para romper com a compreensão eurocêntrica da história. Feierman (1993) mostra que até mesmo a história africana quando emergiu apresentava uma narrativa unicêntrica e unidirecional, de um tipo inaceitável hoje, o que demonstraria o quanto a nossa concepção de história mudou. O próprio Braudel, assim como os demais historiadores dos *Annales*, insistia em perguntar o quão representativo nosso conhecimento histórico é em relação à totalidade do universo. Assim, para os africanistas que estiveram em contato com as ideias braudelianas, houve sempre uma preocupação com o caráter representativo do conhecimento histórico, que esteve no centro do avanço da História da África.

Fazendo uma crítica de fundo a Braudel, Feierman (1993) afirma que o historiador da segunda geração dos *Annales* descreve o desenvolvimento africano em termos de essência racial. Na visão de Braudel toda a civilização teria se originado no Norte e se irradiou para o sul, numa clara afirmação das teorias difusionistas que explicam as histórias e culturas africanas desde a Europa. Braudel escrevia: “eu gostaria agora de me concentrar no coração da África Negra, deixando de lado os países do

Magrebe – a ‘África Branca’ contida dentro da órbita do Islã”. Nesse pensamento, ele fundiria várias estruturas de um modo inflexível e inexato. Primeiro, ele mistura raça (“Branca” ou “Preta”) com religião (Islâmico ou não-Islâmico), ainda que muitos mulçumanos fossem povos que ele, em outro caso, teria descrito como “pretos”. Em suma, às vezes, Braudel nega a existência de alguns fatos para preservar a clara distinção entre a África Negra, vista como incivilizada, e a África Branca, considerada civilizada. (FEIERMAN, 1993).

Um dos argumentos de *A invenção de África*, de Valentin Mudimbe (1988) consiste em demonstrar que, pela lógica funcionalista do conhecimento, o continente africano foi continuamente explicado como patológico e fora do padrão. Se o europeu é definido como normal, então os não europeus aparecem de forma distorcida, anormal, primitiva. Esses são os fundamentos das filosofias da história, cujo ápice de negação de historicidade se encontra na afirmação de Hegel de que a África Negra não tem história, mas também nas conclusões de muitos trabalhos antropológicos contemporâneos, embalados pela política colonial em África.

Certamente, perspectivas extravertidas influenciaram e ainda influenciam o conhecimento acerca de África, dos africanos e seus descendentes. No artigo *Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*, Paulin Hountondji (2008) nos põe a refletir sobre em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos e questiona se o estudo da África, tal como desenvolvido até hoje por uma longa tradição intelectual, não faria parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente. Chega à conclusão de que “por história africana entende-se normalmente o discurso histórico sobre África, e não necessariamente um discurso histórico proveniente de África ou produzido por africanos” (HOUNTONDJI, 2008, p. 151).

Embora critique a noção de *etnofilosofia*, Hountondji (2008, p. 154) entende que o conceito de filosofia africana “permitiu estabelecer uma distinção entre africanistas e africanos no campo da filosofia, fazendo com que “pensadores ocidentais que escreviam profusamente sobre os sistemas de pensamento africanos” deixassem de “ser vistos como pertencentes à filosofia africana entendida neste novo sentido, ao passo que as obras dos seus pares africanos faziam parte da escrita africana sobre a etnofilosofia e, por conseguinte, parte da literatura filosófica africana”. Para o filósofo, a importância dessa reorientação foi a possibilidade de chamar a atenção para a recepção africana das tradições de investigação ocidentais ao passo

em que levar os acadêmicos africanos a assumir as suas próprias responsabilidades e escolhas intelectuais.

É necessário mais uma vez considerar que a mudança das narrativas históricas na Europa vem sendo acompanhada e autorizada por métodos renovados, alguns dos quais se desenvolveram inicialmente entre os historiadores da África, e que incluem a história oral, a arqueologia histórica, a linguística histórica, bem como análises históricas de cunho antropológico. Os novos métodos e modos de interpretação permitiram aos historiadores se aproximar da história dos povos iletrados, em muitos casos destituídos de poder, sem partir dos cânones aceitos pela crítica da pesquisa histórica. Portanto, para o exame de uma história africana é preciso considerar que as categorias que são usadas ostensivamente como universais são, de fato, particulares, e se referem à experiência da Europa moderna. A questão central que parece não ter sido completamente resolvida é a do relacionamento entre a crise da representação histórica, que surgiu quando os historiadores começaram a ouvir as vozes até então silenciadas, e a crise epistemológica mais geral que afeta todas as ciências sociais e humanas (FEIERMAN, 1993) e, por conseguinte, afeta também as relações estabelecidas no âmbito do ensino.

África e afro-brasil no Ensino de História: avanços e dificuldades

Depois de um debate sobre a escrita da história, o ofício do historiador e as mudanças teóricas e metodológicas na produção do conhecimento possibilitadas nos últimos anos, cabe-nos agora perguntar: como a História tem sido ensinada? Como tem se dado a prática docente diante desta disciplina e como ela aparece nos livros didáticos? Quem são os sujeitos que fazem essa história ensinada? E, de modo particular, para o nosso interesse neste artigo, é necessário levantar as seguintes questões: A história africana e dos afrodescendentes no Brasil tem sido ensinada? Se ensinada, como ela vem sendo trabalhada nos espaços educacionais brasileiros? Há uma educação para as relações étnico-raciais em nosso país?

É fato que a Lei nº 10.639 (BRASIL 2003)³, que regulamenta o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e institui o 20 de novembro

³ Referendada pela Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, a qual também modifica a Lei 9.394/1996, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e prevê a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

como o Dia da Consciência Negra foi uma importante conquista social e política dos movimentos sociais negros brasileiros e constitui ferramenta valiosa para a democratização do saber no Brasil, que até então, via de regra, desconsiderava a diversidade na experiência histórica do país. Para Júnia Pereira (2008, p. 22), essa lei “atende a antiga crítica a um Ensino de História centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada”, corroborando, assim, para a descentralização do ensino de História, historicamente pautado nas epistemologias dominantes.

Num certo sentido, já há uma significativa ampliação dos estudos africanos no Brasil, sobretudo após a Lei 10.639/03, a qual salienta a importância do ensino da temática, principalmente, nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura (BRASIL, 2003). Soma-se à lei o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, o qual estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e resoluções, como a destinada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a Educação Quilombola. Também consumando e reforçando suas finalidades, um ano após a aprovação da Lei nº 10.639/03, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Todas essas medidas devem ser entendidas como fundamentais para a ampliação do conhecimento e a confirmação de que há outras experiências a serem contadas pela História, outras epistemologias que precisam ser reconhecidas no espaço escolar e também fora dele.

Não obstante, em 15 anos de existência da Lei 10.639/03, ainda é evidente o enorme desafio para que os princípios dela sejam aplicados no âmbito do ensino, nas relações de ensino-aprendizagem, no chão da escola. Somada às dificuldades anteriores, o atual governo relativizou essa legislação, em 2016, o que certamente constitui um arrefecimento das práticas reais que vinham sendo desafiadas a consolidar ações educacionais em torno da temática. Também, com

[...] a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao ensino fundamental menor e maior aprovada no dia 15 de dezembro de 2017 e das novas regras para o ensino de religião, a Lei 10.639/03, que era tida como uma grande conquista do povo negro, perdeu ainda mais espaço nas salas de aulas do país. Após anos de luta, grupos que tiveram envolvidos na criação

e implementação da referida lei lamentam a não obrigatoriedade de discussões sobre o conteúdo, excluindo discussões que poderiam contribuir para a superação de uma trajetória de reprodução do preconceito e desigualdade racial (SANTOS, 2018, p. 19-20).

Quando a lei 10.639/03 foi aprovada o principal desafio passou a ser formar estudantes nas escolas conscientes das questões que envolvem a temática e muito mais ainda capacitar os educadores que atuam na Educação Básica para operarem com as propostas da Lei em sua atuação docente. Diante desse quadro de desafios e enfrentamentos algumas questões sempre foram colocadas: é importante ensinar história africana e de seus descendentes no Brasil? Como trabalhar esses conteúdos exigidos pela lei? Como ensinar o que não sabemos, o que não fomos (in)formados e não estamos preparados para ensinar?

O que podemos observar é que, via de regra, os conteúdos de história da África e de história e cultura afro-brasileira vêm sendo trabalhados a depender da vontade pessoal dos docentes que atuam nas esferas do ensino. Há ainda muita resistência em se trabalhar histórias africanas e afro-brasileiras, especialmente por aqueles que entendem esse campo desde uma perspectiva religiosa ou dos que continuam a carregar consigo pensamentos e atitudes embasados no racismo, o que tem acarretado incontáveis atitudes de preconceito e discriminação e dificultado o debate em sala de aula. Sobre esse aspecto, Reinilda Santos (2018, p. 21), em dissertação de mestrado *Encantaria em sala de aula...*, constata que, nas escolas, ainda são observadas “manifestações de incompreensão e preconceito em relação às religiões afro-brasileiras”, bem como casos em que “crianças e adolescentes oriundos de casas de culto afro geralmente passam por situações no mínimo constrangedoras, quando não psicologicamente violentas” [...].

Entre os que possuem algum interesse em operar com o que está previsto na legislação, há aqueles que se dedicam a buscar materiais, cursos de formação e aperfeiçoamento na área temática, a fim de trabalhar de maneira mais ampla e complexa as questões que envolvem o campo, como há também os que se preocupam apenas em promover atividades voltadas à temática em situações pontuais, como no dia 20 de novembro. A dissertação de Meiriele Medeiros (2017), *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira...*, demonstra, na descrição de algumas atividades feitas em uma escola pública do município de Caxias-MA, que as atividades feitas em torno da Lei 10.639/03 são geralmente palestras, conferências e minicursos

realizados no Dia da Consciência Negra, o que constitui a realidade da esmagadora maioria das experiências escolares com interesse em trabalhar com a temática.

Há, sem dúvida, como já foi possível mapear em experiências de formação, através de programas e projetos de extensão realizados pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁfrica), uma grande dificuldade apresentada pela falta de formação dos professores para trabalharem com esses conteúdos. Por outro lado, iniciativas de formação e ações pontuais têm mostrado avanços no ensino da temática em alguns espaços do território brasileiro. O próprio campo dos Estudos Africanos tem avançado no Brasil desde pelo menos a década de 1960, como se pode notar com a fundação de centros de estudos no país, a exemplo do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA, 1959); o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA, 1961), ligado à presidência da República e fechado com o golpe militar; o Centro de Estudos e Cultura Africana (USP, 1963), hoje denominado Centro de Estudos Africanos (CEA); e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA/RJ, 1973) (ZAMPARONI, 2007, p. 48). Mais recentemente, foi fundado o Centro de Estudos Africanos da UFMG (2016) e está em processo de construção o Centro de Estudos Africanos da UFMA.

Mas, se, de um lado, o reconhecimento do campo dos Estudos Africanos tem possibilitado assinalar a contribuição da África para a cultura universal, o que se verifica na ampliação de centros, cursos, disciplinas, projetos e materiais didáticos⁴ voltados à temática (CARLOS; WALDMAN, 2010), de outro, as dificuldades em combater as visões do senso comum sobre a África e suas populações ainda são também muito presentes.

No artigo *A África e os Estudos Africanos no Brasil: passado e futuro*, Valdemir Zamparoni (2007) demonstra que a ideia de África homogênea vem sendo rompida gradativamente, porém reconhece que certas visões

⁴ Uma produção importante, especialmente em termos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, é o livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Kabengele Munanga, no início dos anos 2000. Materiais também pioneiros nesse sentido são as produções publicadas, em 2006, pelo Centro de Estudos Afro-Orientais, em parceria com a Fundação Cultural Palmares: *A história do negro no Brasil*, organizado por Wlamira de Albuquerque e Walter Fraga Filho; *Literatura afro-brasileira*, organizado por Florentina Souza e Maria Nazaré Lima; *De olho na cultura! Pontos de vista afro-brasileiros*, organizado por Andréia Lisboa de Souza, Ana Lúcia Silva Sousa, Heloísa Pires Lima e Márcia Silva.

deformadas sobre o continente perduram, inclusive entre os que tentaram, de diversas maneiras, representar o nosso país. Disso resulta que

Ainda hoje predomina [a imagem] de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente [africano] é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer e homogêneo (ZAMPARONI, 2007, p. 46).

Mas, como essas imagens sobre África foram construídas na História e chegaram aos bancos escolares? Certamente, foram gestadas na Europa ao longo de séculos e tomaram corpo no Brasil (ZAMPARONI, 2007; OLIVA, 2003, 2012). É importante saber que a representação sobre África produzida pela historiografia seguia determinados fins políticos e ideológicos da colonização territorial, social e epistemológica. “O projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10). Para Santos e Meneses (2009), os colonialismos se mantiveram e continuam a se manter sob a forma de colonialidade de um “saber-poder” que influencia as próprias constituições das identidades das várias nações do mundo.

Como vimos, a disciplina histórica também atuou de maneira a formar essa colonialidade do saber. Michel de Certeau (1982), em *A escrita da história*, aponta que a história é uma “fábrica” com determinadas finalidades, sejam culturais, sociais e, sobretudo, políticas. Ou seja, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. [...] Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em particularidades. É em função deste lugar que se instauram os métodos [...]” (CERTEAU, 1982, p. 65-66). Dito de outro modo, todo historiador produz a partir de um lugar social e o historiador é o responsável em ligar as “ideias” aos “lugares”, e esse movimento envolve o “lugar social”, as “práticas científicas” e a “escrita”, o que determinaria a operação historiográfica.

No livro *A África na sala de aula: uma visita à história contemporânea*, material de referência no Brasil e de linguagem acessível para uso no ensino básico, Leila Hernandez (2005) destaca a dinamicidade de África e discute

o problema do preconceito e das pré-noções sobre o continente, buscando desconstruir a ideia de uniformidade africana. Nesse sentido, é importante lembrar que, por muito tempo, a história do continente africano foi homogeneizada pelas Ciências Humanas, com destaque para a História. Até o final do século XX, por exemplo, a historiografia tendeu, e muito, a desconsiderar as especificidades das populações africanas e de suas culturas.

Sem dúvida, é importante tomar África no seu sentido diverso e plural, mostrando quão dinâmicos são os povos africanos, interpretando as singularidades, heterogeneidades e dinamicidades do continente (ZAMPARONI, 2011; DEVÉS-VALDÉS, 2008). Esta é certamente uma operação necessária para a construção e consolidação de um ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de qualidade em nosso país. Um ensino comprometido com essa temática/campo de produção do conhecimento precisa romper, em primeira instância, com a vertente da “história única” que tem apresentado o continente africano de forma homogeneizada e catastrófica (ADICHE, 2012), o que consequentemente tem resvalado em situações de negação e obliteração do conhecimento africano e afro-brasileiro.

Em muito, ainda, o ensino de história na Educação Básica no Brasil tem desconsiderado a dinamicidade de África e tem esquecido as contribuições que os Estudos Africanos trazem para pensar a própria formação da identidade nacional brasileira. No artigo *Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino da África nas escolas brasileiras*, o historiador Anderson Oliva (2012, p. 29), (re)afirma a necessidade de se reconhecer, no ambiente escolar e em seus currículos, as múltiplas identidades “negadas” por uma nacional, que é pretensamente homogênea e exclusiva. Na perspectiva do autor, as escolas ainda desconhecem os traços culturais específicos de determinadas comunidades de alunos, impondo um discurso oficial de identidade nacional, geralmente pautado nas influências europeias no Brasil.

Em *Nação e civilização nos Trópicos*, ao examinar a trajetória do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Projeto de uma História Nacional, Manoel Salgado Guimarães (1988) mapeia um movimento no século XIX de edificação de uma identidade nacional brasileira, e se questiona qual a intenção política da historiografia do Oitocentos em vista da construção da Nação e da Identidade Nacional no nosso país. Para Manoel Salgado, o IHGB teve como principal preocupação reforçar a visão de um Brasil homogêneo, pautado no seio das elites.

Contudo, quando o IHGB define “[...] a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores de civilização: índios e negros” (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Oliva (2012, p. 30) acredita que um dos debates mais frutíferos sobre o tema da identidade nacional foi vivenciado nos últimos dez anos. Motivado, entre outros ingredientes, pela implementação das cotas raciais em algumas universidades públicas brasileiras, é certo afirmar que um dos seus efeitos positivos foi forçar uma parte significativa da sociedade brasileira, até então desinteressada em relação ao tema, a se posicionar ou a refletir sobre os mitos fundadores da identidade nacional, sobre as nossas múltiplas identidades e as distorções experimentadas nas relações interidentitárias. Nesse debate, haveria dois períodos importantes para pensar a fabricação de uma identidade nacional: um deles iniciado na segunda metade do século XIX e caracterizado pela negação da pluralidade étnica, pela valorização de nossa suposta eurodescendência e pelos referenciais teóricos do Determinismo Racial; o outro, na década de 1930, caracterizado pela defesa de uma suposta cultura nacional homogeneizadora e embebida na ideia da miscigenação e de ‘democracia racial’.

Problematizando a presença de África nos debates intelectuais e políticos, e mesmo nos possíveis espaços educativos brasileiros, Zamparoni (2011, p. 46, 47) destaca que o Brasil buscou pensar-se muito distante das influências africanas, é como se os africanos que aqui chegaram tivessem brotado do nada. Com o advento da República no país, houve necessidade cada vez mais premente de obliterar o tema incômodo da escravidão e, por conseguinte, negar qualquer conexão com a África e os africanos. Fato é que momento atual refunda algumas das antigas crenças que no Brasil redefiniram a identidade nacional, olhando para outras identidades. “Esse ‘novo’ diálogo, envolvendo máscaras e reflexos identitários, [...] é muito mais revelador para os teóricos/educadores, e muito mais significativo para aqueles que se veem forçados a assumir ou a negar o pertencimento a alguma dessas ‘outras identidades’” (OLIVA, 2012, p. 30).

É, certamente, urgente que o nosso país reconheça de fato que é herdeiro cultural de África, pela simples razão de que qualquer estudante que tenha passado pela Educação Básica no Brasil já ouviu falar “[...] das cidades-Estados gregas, do Império Romano [...]; de Alexandre, Nero, [...] Napoleão, [...] Hitler ou Stálin, mas quem já ouviu falar dos Ashantis,

Iorubas, Fulas, Bakongos, Makondes, Xhosas, Macuas e Swahílis?” (ZAMPARONI, 2007, p. 46). Quem já ouviu falar nos povos Zulus, do grande Império de Shaka, das expressões culturais Zulus ou do povo Chope durante as aulas de História na Educação Básica? Na maioria das vezes, ocorre que a historiografia tem desconsiderado formas de conhecimento de não brancos e não europeus, das populações subalternas, e lhes tem negado a condição de produtores de cultura. Recorrentemente, admite-se usar apenas o termo “folclore” para qualificar os elementos e práticas culturais no contexto africano, enquanto os europeus são pensados como aqueles que produzem cultura.

Precisamos não somente dar a conhecer, mas internalizar a África nos estudantes (OLIVA, p. 2003, p. 424) e a História, enquanto disciplina, tem um papel fundamental nesse processo. É preciso contribuir para a formação de consciência histórica nos espaços escolares. Na definição de Rüsen (2007, p. 58), a consciência histórica pode ser compreendida como a apreensão do conhecimento histórico, é o movimento de interpretação das experiências dos sujeitos numa perspectiva temporal em relação a si e ao mundo, de modo que orientem a vida cotidiana no tempo. Portanto, haveria uma “[...] relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo [que] se realiza no processo da vida humana [...] Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas” (RÜSEN, 2007, p. 58).

Ou seja, tudo que envolve as ações do homem no tempo e espaço dando-lhe sentido à sua existência, eventos do passado ou presente estão indissociáveis ao processo de construção de consciência histórica. Uma narrativa do vivido pelos sujeitos recupera e rememora experiências do indivíduo e, às vezes, de uma coletividade, o que pode vir a contribuir para a formação de uma identidade. Ela é fundamental para perceber a importância das histórias do sul global e também para garantir o respeito às diferenças entre os sujeitos e a outras formas de produção de conhecimento. É por meio da consciência histórica que é possível relacionar e perceber que a história é uma ciência da práxis, uma “ciência viva”, que possui formas e funções para além do método (RÜSEN, 2007).

A noção de experiência é também bastante cara a Edward Thompson (1981), que evidenciara como este fora um termo ausente nas análises de muitos historiadores. Thompson (1981) defende que o olhar para o passado não é e nem deve ser mecanicista, pois o selecionamos de acordo com nossas

predileções e a partir do nosso lugar social. Destaca ainda que a história é uma ciência das contingências que possui uma lógica peculiar. Para o historiador social da cultura, a lógica da história poderia ser compreendida como um método lógico de investigação adequado a materiais históricos; “o interrogar é a lógica da história, e [...] o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981, p. 50). As evidências seriam os registros, os documentos, as manifestações, os objetos, enfim, os diversos vestígios e é necessário ao historiador “reconstruir”, “explicar” e “entender” seu objeto – a experiência humana (THOMPSON, 1981, p. 57, 58).

Checking the evidence: The judge and the historian, texto de Carlo Ginzburg (1991), sinaliza que há uma comunidade de historiadores que mesmo críticos à história positivista ainda se confrontam com as noções de “realidade”, “prova” e “verdade” nos estudos históricos. A discussão sobre a ideia de veracidade dos textos como fonte histórica leva Ginzburg (1991, p. 84, tradução nossa) a argumentar que, nas análises das evidências, “[...] estudar a realidade como um texto deve ser complementado pela consciência de que nenhum texto pode ser entendido sem uma referência às realidades extratextuais”⁵ Ora, para o filósofo francês Paul Ricoeur (1968) no livro *História e verdade*, a experiência do sujeito com o vivido, com o real, só pode ser inteligível por meio da linguagem. O conhecimento é produzido a partir dessa experiência do vivido, do real, que pode tanto corresponder à vida cotidiana prática quanto ao imaginário dos sujeitos.

Para Rüsen (2007), a aprendizagem histórica deve ser desenvolvida a partir de três operações/competências, a saber: experiência, interpretação e orientação. Essas perspectivas resumidamente assumiriam o papel de acionar no sujeito uma interpretação que ele faz do mundo e de si mesmo através do tempo, espaço do vivido, sendo a consciência histórica inerente a todo ser humano. De acordo com o estudioso alemão, a didática ocupa uma função central nesse debate. Durante muito tempo ela foi apartada da Teoria da História e, geralmente, sua finalidade consistiu em transpor o conhecimento histórico produzido na academia para as cabeças “vazias dos alunos”. Assim, de início, a opinião corrente sobre o que a didática da história é, como ela funciona, e onde está situada no reino das humanidades

⁵ “[...] to study reality as a text should be supplemented by the awareness that no text can be understood without a reference to extratextual realities” (GINZBURG, 1991, p. 84).

apontava para a didática da história como uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, como uma disciplina que faria a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar (RÜSEN, 2006, p. 8).

Somente muito depois a Didática passou a “indicar que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizagens” (RÜSEN, 2007, p. 87). Para Rüsen (2007), “aprender” significa uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura. E mais, a história como ciência (Teoria da História) e aprendizado (Didática da História) está fundada nas operações e nos processos existenciais históricos. Do mesmo modo, como entendera Bloch (2001), o historiador deve refletir sobre seu próprio ofício “deve saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes”. Rüsen (2007) entende que a consciência histórica estaria em relacionar o saber histórico acadêmico, a pesquisa científica, com o saber histórico escolar, compreendendo ser possível produzir consciência histórica, tendo como alicerce a vida prática dos sujeitos.

Astrogildo Silva Junior (2001, p. 294), buscando um diálogo com Rüsen em *A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos*, destaca que a pesquisa histórica tem por objetivo maior transformar-se em historiografia. Nesse sentido, assim como os Estudos Africanos impactaram a História e outras ciências, a História tem muito a somar em termos de pesquisa e ensino sobre África e suas influências no Brasil. É importante problematizar a finalidade do Ensino de História para uma compreensão mais ampla até mesmo dos modos como África vem sendo ensinada na Educação Básica.

Será que, de fato, enquanto historiadores, temos sido bem sucedidos nessa prática? Recorrentemente, ouvimos dizer, no Brasil, que todo historiador é um professor pesquisador de História, no entanto, será que conseguimos romper com a distância que separa a universidade e os espaços escolares da Educação Básica? Não estaríamos mais afeitos à pesquisa do que à docência para a formação de cidadãos conscientes de sua história? Nesse bojo, central é sobretudo problematizar como a história tem sido apresentada aos estudantes no Brasil e como, especificamente, a História de África e dos africanos e seus descendentes no Brasil tem sido abordada nos livros didáticos de Educação Básica que circulam pelo país.

Michel de Certeau (1982) nos lembra que o público da escrita da história não foi (e talvez ainda não seja) o verdadeiro destinatário do livro de História. E este talvez seja um desafio à comunidade de historiadores

preocupados com a alteridade humana ao produzirem suas narrativas. Além disso, é preciso considerar na escrita de nossas produções que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade representa um grande enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SANTOS; MENESES, 2009). Essa pluralidade de epistemologias deve influenciar fortemente as teorias da História e o seu ensino.

Normalmente, no espaço escolar ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes são inicialmente ignoradas. Seus sujeitos são vistos como subalternos a uma cultura e valores a serem apreendidos (OLIVA, 2012, p. 37). Disso resultou que a história do continente africano e de sua contribuição mundial tenha sido, por muito tempo, homogeneizada e silenciada pela própria historiografia, quando muitas vezes foram desconsideradas as especificidades dos distintos grupos humanos, suas culturas e seus modos de produzir conhecimento.

No livro *Pele negra, máscaras brancas*, desafiando uma visão unilinear do conhecimento, Frantz Fanon (2008) entende ser preciso e urgente um mundo de reconhecimentos recíprocos, questionando nossos condicionamentos ao pensar a teoria a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que tem desconsiderado, por exemplo, outras formas de representação e pensamento sobre o mundo, e homogeneizado outros povos e outras culturas fora do eixo dominante. Como dito anteriormente, sabemos que essas visões de inferiorização, o olhar negativo acerca de África e dos africanos, bem como de suas influências no Brasil tem raízes históricas longínquas e, portanto, romper com essas forças quase inquestionáveis para muitos brasileiros, e cristalizadas como “tradição”, nos coloca desafios que requerem algum tempo de maturação.

Nesse processo, desconstruir um currículo rígido e, muitas vezes, pouco atento às nossas particularidades históricas pode ser um primeiro passo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que pairam no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, afinal o ensino de História, no geral, possui um repertório temático pré-estabelecido, baseado num currículo que foi historicamente construído (MONTEIRO, 2011) desde referências epistêmicas europeias, com ênfase para as influências que o conhecimento de origem francesa teve e ainda tem no Brasil (ABUD, 2011). Em *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*, Katia Abud (2011, p. 170) conclui que “ao obedecer às regras impostas por um código

curricular que aglutina as formas consagradas e vem fechando as possibilidades de renovação, cada vez mais a História se consagra como guardiã das tradições”.

De fato, “[...] o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto” (MONTEIRO, 2003, p. 10). Currículo é também seleção, e implica escolhas; seleção do que será ensinado, transmitido e (re)produzido para as gerações futuras via disciplina histórica.

Diante dessas necessidades, como nós historiadores, professores e pesquisadores de História, podemos articular essas questões em nossas experiências nas salas de aula?

Inegavelmente, a escola está composta de “memórias compartilhadas” e vivemos hoje a urgência de rever conteúdos e temas formativos em nossos bancos escolares, cientes de que somos herdeiros de uma instituição escolar que se embasou, durante séculos, em conteúdos eurocêntricos. É preciso estarmos convencidos da relevância de debater a questão das identidades nas escolas para que possamos convencer nossos alunos sobre seu papel formativo e funcional em nosso cotidiano (OLIVA, 2012, p. 43). A prática de “ensinar, aprender, refletir e debater sobre as ‘identidades’ é um exercício fundamental para o combate à intolerância, à discriminação, à xenofobia, ao racismo e ao sexismo. É uma ferramenta obrigatória no esforço de construir uma sociedade mais justa e, efetivamente, plural”. Ensinar o respeito ao *Outro*, seja ele quem for, é umas das principais e obrigatórias articulações que devemos empreender (OLIVA, 2012, p.41-42).

A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil parece estar pautada dentro dessa proposta de possibilitar o respeito mútuo, entendendo que a escola é um espaço de formação do *Eu* e do *Outro*, o que nos leva a afirmar categoricamente que o estudo da história e das culturas africanas e afro-brasileiras não importa apenas àqueles que se identificam como membros de uma identidade afro-brasileira, mas a todos, a todos que precisam aprender a respeitar a diversidade do nosso país, afinal “valorizar e respeitar são importantes práticas que devemos trabalhar em nossas salas de aulas. Conhecer as contribuições dessas sociedades para a construção do patrimônio histórico-cultural da humanidade e do Brasil permite que tenhamos uma visão mais panorâmica da nossa condição humana, de nossas múltiplas identidades e de nossa pluralidade cultural.” (OLIVA, 2012, p. 44)

Certo é que “o momento pede aos professores que enfrentemos o desafio do debate, da atualização historiográfica e da troca de experiências”

(PEREIRA, 2008, p. 38). E para tanto, é urgente a necessidade de considerar as epistemologias do sul, as Histórias do Sul e as contribuições dos Estudos Africanos para o Ensino de História no Brasil, pois, como afirmara Antonio Evaldo Barros (2011, 2018), “é preciso que se institua uma democratização epistemológica” que nos distanciemos da discussão epistemológica das ciências sociais e humanas e da filosofia que se pautaram num modelo eurocêntrico de pretensa universalidade e imparcialidade, que sabemos hoje é localmente gestado. “O conhecimento e as práticas cognoscitivas e sociais produzidas são largamente baseados nesse paradigma, em que o outro é visto como um objeto e não como um sujeito que pensa”, de modo que “fundamental para mudar essa situação seria democratizar a epistemologia”.

Desse modo, Barros (2011, 2018) afirma a importância de buscarmos um “prisma localizacional: uma visão que lê o saber-poder não hierárquica, mas heterarquicamente”, construindo uma alter-globalização e partindo do pressuposto de que um outro mundo é possível. Assim, sem dúvida, “os Estudos Étnicos e Africanos necessitam relacionar, umbilicalmente, produção epistemológica e reivindicação política, produzir conhecimentos contribuindo para a descolonização das relações sociais e étnico-raciais. Trata-se de tentar contribuir para a descolonização de dentro de uma instituição que é vista, ela própria, como instituição da colonialidade do poder, a universidade”. Trata-se de produzir essas mudanças nas nossas próprias formas de entender o conhecimento histórico e de projetar nossa prática docente, na universidade e para além dela.

Considerações finais

As discussões expostas neste trabalho permitiram problematizar o lugar que a África ocupou, durante muito tempo, no ensino de História. África é um continente. África não é um país, como ainda é comum algumas pessoas considerarem. África é plural e dinâmica e seus povos têm história e são produtores de conhecimento. Nesse sentido, é preciso romper com concepções de história que tomam apenas o norte como produtor de conhecimento e legitimam epistemologias eurocênicas, pois não podemos continuar contando a história desde uma única narrativa e a partir de um único ponto de vista. Nessa perspectiva, é que os Estudos Africanos precisam ser fortalecidos a fim de contribuir para a descolonização do saber historiográfico.

Ora, durante muito tempo a própria historiografia tem feito a eleição de certas memórias ao mesmo tempo em que silenciado outras. Por muito tempo, toda uma geração de historiadores elencara como conhecimento histórico válido apenas a vertente que toma a Europa e o Ocidente como referência/modelo, desconsiderando as outras formas de conhecimento, epistemologias outras. A escolha desses historiadores trouxe fortes impactos para o modo como a história foi construída, cristalizada e ensinada às gerações posteriores, sobretudo por meio do ensino oficial da disciplina nos espaços escolares. Na Educação Básica brasileira tais impactos se revelam nos privilégios dados às histórias que se originam no eixo norte do globo em detrimento das histórias produzidas no sul global.

Certamente, o Ensino de História ocupa um espaço significativo na democratização do saber histórico. Assim, a proposta de uma História viva e mais humana, deve considerar, primeiramente, que há histórias para além do norte do globo e para além das epistemologias do norte, a exemplo das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Há histórias no sul do Globo; epistemologias no sul global que importam muito para serem reconhecidas e apropriadas no ensino de história brasileiro.

Referências

ABUD, Kátia. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

BARROS, Antonio Evaldo. Estudos Étnicos: uma aproximação epistemológica. *Mujimbo. Revista de Estudos Étnicos e Africanos*, v. 1, 2011. Disponível em: <http://www.mujimboposafro.ffch.ufba.br/wp-content/uploads/2012/03/5.-Epistemologia-Evaldo.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

_____. Cultura, Patrimonialização e Desigualdade no Brasil e na África Austral. *Revista de Políticas Públicas*, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9221>. Acesso em 24 de outubro de 2018.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *As escolas históricas*. Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da República*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD/MEC, 2004.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BURKE, Peter. A Nova História. In: _____. (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In.: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

ADICHE, Chimamanda. *O perigo da história única*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em 20 jul. 2014.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. *O Pensamento Africano Sul-Saariano: Conexões e paralelos com o pensamento Latino-Americano e o Asiático (um Esquema)*. São Paulo: Clacso/EDUCAM, 2008.

DOSSE, François. O historiador: um mestre de verdade. In: _____. *A história*. Bauru: EDUSC, 2003, p. 13-46.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEIERMAN, Steven. African histories and the dissolution of world history. In: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (Eds.). *Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities*. Chicago: University of Chicago Press, 1993, p.167-212.

GINZBURG, Carlo. Checking the evidence: The judge and the historian. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, 1991, p. 79-92.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, 1988.

HERNANDEZ, Leila Maria. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOUNTONDI, Paulin. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p. 149-160, março de 2008.

KI-ZERBO, Joseph. O lugar da história nas sociedades africanas. In.: KI-ZERBO, Joseph (Orgs.). *História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África*. v. I. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-37.

KOSELLECK, Reinhart. Prognósticos históricos nos escritos de Lorenz Von Stein sobre a Constituição prussiana. In: _____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, Jacques. História. In.: _____. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1990, p. 13-148.

_____. As Mentalidades. In.: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MEDEIROS, Meiriele. *Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no ensino fundamental II da U.I.M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias – MA*. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

OLIVA, Anderson. Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada. *Práxis Educativa*, v. 6, n. 1, 2011.

_____. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

_____. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino da África nas escolas brasileiras. *História Hoje*. Revista de História e Ensino, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2012.

PEREIRA, Júnia. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008.

RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

REIS, José Carlos. *História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RÜSEN, Jörn. *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UNB, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: _____ (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7-19.

SANTOS, Reinilda. *Encantaria em sala de aula: Ensino das Religiões afrobrasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão*. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo. A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos. *OPSSIS*, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan-jun 2011.

THOMPSON, Edward. Folclore, antropologia e história social. In.: NEGRO, Antonio L; SILVA, Sergio. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: UNICAMP, 2001, p. 227-267.

_____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Ciência e Cultura* (SBPC), v. 59, 2, p. 46-49, 2007.



LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: formação de professores/as em interação com a educação básica e com o continente africano

Cidinalva Silva Câmara Neris⁶

Kátia Evangelista Regis⁷

Rosenverck Estrela Santos⁸

⁶ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe com estágio de doutoramento junto ao Institut des Sciences sociales du Politique (ISP) / École Normal e Supérieure de Cachan (ENS/Cachan, França). Professora titular da Universidade Federal do Maranhão. É membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-MA). Email: cidinalvasilva@yahoo.com.br.

⁷ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP em parceria com o Departamento de História da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique. É Professora Associada I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus Cidade Universitária/São Luís). Coordenadora da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, iniciativa pioneira no Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociências (CEMEC) da Universidade Pedagógica de Moçambique; integrante do Grupo de Trabalho nº 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFMA. Email: katia_educ@yahoo.com.br.

⁸ Mestre em Educação (2007) pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professor da UFMA exercendo atividades docentes (ensino, pesquisa e extensão) na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Integra o Grupo de Estudo, Pesquisa e Investigação Pedagógica Afro-brasileira - GIPEAB e o Núcleo de Estudos Afro-brasileira/NEAB. Email: re.santos@ufma.br

Vários estudos⁹ têm destacado o padrão eurocêntrico, não apenas do currículo escolar e do livro didático, mas de outros campos do conhecimento como a literatura e o ensino de História. Os currículos são em sua maioria eurocêntricos e a população brasileira, por inúmeras determinações, não consegue estabelecer relações positivas entre o Brasil e o continente africano. A África, os/as africanos/as e os/as seus/uas descendentes no Brasil são vistos de forma estigmatizada, comumente associadas à marginalidade, vadiagem, preguiça, barbárie, violência e fome.

A África é percebida como uma totalidade amorfa, onde a diversidade existe apenas por meio das tribos. As diferentes nações, etnias, línguas existentes neste continente são ignoradas pela maior parte do povo brasileiro. A região africana é tida como um espaço de tribos primitivas onde a “civilização” está apenas pontualmente, pois esta é uma característica da Europa. Na África existem costumes exóticos em contraponto aos “valores universais” europeus.

A escola e a universidade têm cumprindo um papel ao longo do tempo no fortalecimento das visões de mundo e de indivíduo da elite dominante, que consideram os valores europeus “civilizados” devendo, portanto, serem difundidos entre as classes populares¹⁰.

Isto posto, destacamos as ideias de Munanga (1999) segundo o qual para se construir uma sociedade com justiça social e igualdade é preciso ter uma identidade coletiva mobilizadora que faça uma ruptura com a ideologia dominante e, nessa direção com o olhar do outro sobre si mesmo.

⁹ Ver: REGIS, Kátia. *Relações etnicorraciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em educação*. São Luís: EDUFMA, 2012; SANTOS, Risomar Alves dos. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011; THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008; MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988; MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994; SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, dentre outros.

¹⁰ Em 9 de janeiro de 2003 ocorreu um importante avanço com a Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, instituindo a obrigatoriedade nos currículos oficiais da rede de ensino a temática: “História e Cultura afro-brasileira”. Por outro lado, se esta Lei representa um avanço é, por outro lado, a demonstração e o reconhecimento oficial de que as escolas do país ainda precisam superar em muitos os condicionamentos raciais que desvalorizam as culturas e referenciais históricos da população negra e da população indígena.

Tanto os/as professores/as preocupados/as com uma prática educativa progressista e sem discriminações como, também, os/as negros/as em suas batalhas diárias pela definição e auto-afirmação de suas identidades étnico-raciais travam uma luta constante contra as desigualdades socioeconômicas e contra a educação escolar dominante que reproduz hierarquias, ao mesmo tempo que se voltam para a transformação da sociedade visando a construção de um mundo justo e igualitário, onde existam sujeitos históricos empreendendo sua humanização.

Nesse sentido, torna-se importante perceber que se, por um lado, a escola possui a função de reproduzir as ideias e valores das classes dominantes, instrumentalizada pelo currículo e pelo livro didático, por outro lado, a escola apresenta ao mesmo tempo, um caráter ambíguo, pois o direito a ela não significa um simples benefício do poder público, mas também um processo contraditório segundo o qual os grupos organizados conquistaram esse direito como um meio de formação e mudança social. Por essa razão, a importância de se mudar o perfil dominante da educação básica e da educação em nível superior, mas para tanto as relações entre ambas devem ser estreitadas.

Um dos grandes temas da educação e da formação docente é sem dúvida a relação entre o ensino superior e a educação básica. Muito já se analisou e se criticou o afastamento entre a Universidade e as escolas que funciona como se a academia fosse o único espaço de criação e difusão do conhecimento e, às escolas, fosse reservado o papel apenas de reprodução, como se ela fosse mero lugar de implantação prática das orientações e diretrizes oriundas do espaço de produção científica por excelência, isto é, as Universidades.

Nesse modo de pensar, a educação básica, em suas diversas modalidades e o/as professores/as são compreendidos como meros reprodutores no campo do ensino, não cabendo pesquisa e muito menos extensão às comunidades do entorno. À escola e aos/as seus/uas profissionais caberia simplesmente a reprodução do conhecimento elaborado em centros superiores de produção da ciência.

Perceber a necessidade de integração entre a Universidade e as redes públicas de ensino da educação básica é fundamental para a melhoria e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade voltada para a transformação social, que ocorra por meio da construção do conhecimento a partir da realidade de seus sujeitos, da produção de pesquisas autônomas e da difusão de formas de saber que perpassam desde a Universidade até os/as discentes presentes nas instituições educacionais.

Nesse sentido, compreendemos a escola pública como uma importante instituição responsável pela sociabilidade dos seres humanos, na qual ocorre o processo de construção de identidades e a formação de valores éticos e morais. Por essas razões, apresentaremos nas páginas que seguem um exemplo da integração entre a Universidade, a educação básica e os estudos sobre o continente africano e a população negra no Brasil, que deixou de ser apenas projeto e passou a ser prática cotidiana através da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.

Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma iniciativa pioneira no Brasil

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, iniciativa pioneira no Brasil implantada em 2015 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tem como objetivo formar profissionais para a docência nos anos finais do ensino fundamental na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), no ensino médio, na área de História, e para atuação nas secretarias municipais e estaduais de educação para a implementação da Lei nº 10.639/2003¹¹.

Esta graduação realiza a formação inicial e continuada de professores/as desenvolvendo ações a partir do compromisso de que o planejamento, a realização e a avaliação do trabalho educativo ocorram de forma dialogada, participativa e democrática; que seja realizada em interação com as instituições educacionais da educação básica e a partir do intercâmbio com o continente africano, em toda a sua diversidade.

A partir desta perspectiva, as Práticas de Ensino como Componente Curricular (PECCs) das disciplinas do curso; o Estágio Obrigatório; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); as Semanas Interdisciplinares de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; os projetos de Iniciação à Docência (PIBID e Residência Pedagógica) e os projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por docentes são realizados em

¹¹ BRASIL. *Lei nº 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.

interação com a educação básica e a partir da africanidade. Deste modo, os eventos promovidos pela Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros sempre buscam a participação ativa dos/as profissionais da educação básica, pois acreditamos que é dessa maneira que um curso superior de formação de professores/as pode desenvolver sua função social e institucional, que é o desenvolvimento da educação de forma plena e integral.

Nesse sentido, a Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC), importante elemento da Licenciatura, tem como objetivo possibilitar a articulação reflexiva entre a teoria e a prática com a intencionalidade de contemplar a observação e intervenção na realidade escolar e a análise acerca de práticas curriculares e metodológicas eficazes para a organização do trabalho docente. A PECC tem uma carga horária de 400 horas e está presente ao longo do curso, nas disciplinas específicas de cada área do conhecimento da graduação (Geografia, Sociologia, História e Filosofia) e nas pedagógicas. Nestas atividades, busca-se analisar a realidade escolar em suas diferentes dimensões, tais como: o currículo, o Projeto Político-Pedagógico, o planejamento escolar (individual e coletivo), a didática relacionada ao desenvolvimento de conteúdos/temas pelos/as docentes da educação básica, a observação da interação entre a escola e a comunidade, a relação professor/a-estudante e o processo de avaliação.

O Trabalho de Conclusão de Curso é obrigatório no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e a sua realização e aprovação são necessárias para a integralização curricular. O curso possui Normas do Trabalho de Conclusão de Curso complementares à Resolução nº 1.175-CONSEPE, de 21 de julho de 2014, que aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão, e dá outras providências.

O TCC é uma atividade curricular obrigatória e fundamental para o processo de formação inicial dos/as professores/as e possui carga horária de 60 horas. Objetiva sistematizar e consolidar os conhecimentos adquiridos e produzidos durante o curso, em consonância com o perfil do/a egresso/a e pode ser realizado em várias modalidades, abandonado um padrão único de conclusão do curso, quais sejam: monografia, artigo, projeto experimental/expressões contemporâneas em dança, projeto experimental/criação de obra literária, produção audiovisual e sequência didática.

O Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem como base uma matriz curricular disciplinar inserida em uma perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade é a superação da visão fragmentada não só das disciplinas, mas também da realidade circundante.

Na aproximação desse compromisso com a interdisciplinaridade, é imprescindível o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que se suscita um procedimento de atualização/revisão de cada uma delas. Propõem-se, ainda, novas relações entre as disciplinas, o que possibilita a ampliação de espaços de intercâmbio dinâmicos e experiências político-pedagógicas mais inovadoras. Nesta perspectiva, este curso prevê que em cada ano letivo exista um eixo interdisciplinar:

1º ano: Literatura Africana e da Diáspora;

2º ano: Cinema Africano e da Diáspora;

3º ano: Grandes Pensadores/as Africanos/as e da Diáspora;

4º ano: Políticas Antirracistas no Mundo.

Estes eixos temáticos articuladores servem de orientação à atuação de todos/as os/as docentes, que realizam reuniões de planejamento no início de cada semestre para elaborarem a relação das obras que serão utilizadas obrigatoriamente por todos/as eles/as com base em uma abordagem interdisciplinar, além das referências relacionadas nas ementas. Os eixos interdisciplinares devem ser cumpridos obrigatoriamente pelos/as estudantes e ocorrem anualmente de forma sequencial para que, na integralização da do curso, todos/as os/as discentes possam ter a oportunidade de cursá-los. A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento destes eixos interdisciplinares ocorre por intermédio da realização de mesas-redondas de discussão, eventos, exibição de filmes, saraus, exposições, apresentações artísticas, entre outras atividades planejadas coletivamente pelo corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo do curso.

Os resultados desse trabalho interdisciplinar foram demonstrados nos seguintes eventos realizados pelo curso, nos quais há grande participação de professores/as da educação básica e do ensino superior, estudantes da UFMA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); do Instituto Federal do Maranhão (IFMA); integrantes de movimentos sociais e servidores (as) públicos de diversas instituições do Maranhão:

• Encontro Comemorativo dos 30 anos do NEAB/UFMA “Diálogos Diaspóricos: Diversidade e Identidade” - 13 a 16 de outubro de 2015;

- Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - 13 a 17 de julho de 2015;
- II Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros “Literatura africana e afro-brasileira” – 4 a 8 de abril de 2016;
- III Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros “Literatura africana e afro-brasileira” – 15 a 19 de agosto de 2016;
- IV Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros “OcupAfro” – 6, 7 e 13 de dezembro de 2016;
- V Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros “África em suas múltiplas linguagens” – 17 a 21 de julho de 2017;
- VI Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros “Mulheres Negras, Militância e Produção do Conhecimento” – 20 a 24 de novembro de 2017.

A perspectiva da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, portanto, leva em consideração que o conhecimento e sua difusão, a partir do ponto de vista das relações étnico-raciais necessitam de uma crítica à matriz cultural e intelectual dominante, abandonando o conformismo intelectual e fazendo relações com vários ambientes de pesquisa. Partimos do pressuposto da crítica ao desenraizamento, descontextualização e descorporização do conhecimento. É necessário romper com o padrão eurocêntrico e monocultural do conhecimento, da escola e dos currículos que não consegue enxergar a diversidade cultural da humanidade e muito menos perceber o continente africano como *lócus* de produção científica e de saberes diversos. É por essas razões que, segundo Dussel (2009), é preciso iniciar um processo de *descolonização filosófica* no sentido de fazer uma crítica ao ocultamento do *ser colonial*.

Maldonado-Torres (2009) reforça que parte *significativa* dos/as pensadores/as modernos ocidentais ratifica suas raízes em termos geopolíticos bem específicos: a Europa. A partir desse *lócus* econômico e cultural produz-se o *esquecimento da colonialidade* e a noção de que não é possível existir sem as conquistas epistêmicas do continente europeu.

Baseado em Franz Fanon, Maldonado-Torres (2009) considera importante a criação de uma nova ordem material e simbólica que contemple a humanidade em sua totalidade, incluindo conquistas e fracassos.

Essa *colonialidade* é marcada por um discurso de *universalidade* que de fundo se apóia numa específica localização geopolítica e isso implica no esquecimento da experiência colonial e de seus povos, como no caso do continente africano. Isso resulta no que Blaut (*apud* MALDONA-TORRES,

2009, p.351) denominou de *mito difusionista do vazio* que tem as características a seguir:

[...] Uma região não-europeia encontra-se vazia ou praticamente desabitada de gente (razão pela qual a fixação de colonos europeus não implica qualquer deslocação de povos nativos). A região não possui uma população fixa: os habitantes caracterizam-se pela mobilidade, nomadismo, pela errância (e, por isso, a fixação europeia não viola nenhuma soberania política, uma vez que os nómadas não reclamam para si o território). As culturas desta região não possuem um entendimento do que seja propriedade privada – quer dizer, a região desconhece quaisquer direitos e pretensões à propriedade (daí os ocupantes coloniais poderem dar terras livremente aos colonos, já que ninguém é dono delas). A camada final, [...], corresponde a um vazio de criatividade intelectual e de valores espirituais, por vezes descrito pelos europeus [...] como sendo uma ausência de racionalidade.

Lander (2005, p.25) esclarece que “Somente sobre a base [...] de um conhecimento *descorporizado e descontextualizado* – é concebível esse tipo muito particular de conhecimento que pretende ser des-subjetivado”. Fora a Europa industrializada, tudo tinha ficado no passado, na rota do progresso e do desenvolvimento. A partir desse lugar e tempo determinado, a América Latina e o continente africano perdem sua condição histórica e seu *devoir*. A modernidade, nessa forma de interpretar a história e o mundo, nasce e é difundida a partir da Europa. No entanto, essa é uma visão histórica eurocentrada construída desde o século XVIII e que perdura até os nossos dias.

Na contramão dessa visão histórica dominante, a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros está desenvolvendo o subprojeto PIBID *Ciências humanas, interdisciplinaridade e estudos africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma história única*, que conta com 10 estudantes bolsistas. A proposta se insere em um referencial interdisciplinar e aponta para o desafio da formação docente e da produção do conhecimento que abandone o elitismo intelectual e se relacione com vários ambientes de pesquisa, produção e difusão do conhecimento. Portanto, para a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros a proposta PIBID e a integração com a rede pública de ensino se apresentam como condição *sinequa non* para efetivar a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na formação dos docentes, sendo realizada por meio da articulação

com os sistemas de ensino da educação básica, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)¹².

O Subprojeto PIBID, para o nosso curso, é uma referência fundamental na articulação com a educação básica, pois pretende construir valores, condutas, modos de relacionamento, produção do conhecimento, avaliação dos conteúdos curriculares e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitem os estudos obtidos na academia terem ressonância e efeito significativo na educação básica, pois do contrário, serão conteúdos e métodos estranhos ao cotidiano das escolas públicas de ensino e, portanto, rejeitadas de inúmeras maneiras.

Outra atividade importante para a consolidação da articulação com a educação básica é o Programa de Residência Pedagógica, que é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores e, nesse sentido, traz para a Licenciatura Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros uma experiência significativa, que proporciona aos/as discentes inseridos/as no projeto um aperfeiçoamento da formação inicial em interação com a realidade do processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Dessa forma, permite aos/as 28 discentes integrados ao projeto (24 bolsistas e 4 voluntários/as) contribuir na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assim como para a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se do conhecimentos e de experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Como seu principal objetivo é induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018)¹³ o Programa está perfeitamente alinhado com a proposta de nosso estágio que se concretiza como um momento em

¹² BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

¹³ BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em :<https://www1.capes.gov.Br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acessado em: 26.09.2018.

que a prática docente na escola enriquece a teoria dos/as discentes em formação.

É importante destacar que a maior parte dos/as docentes do curso participaram ativamente da elaboração e da reformulação do Projeto Político-Pedagógico; participam ativamente na concepção e na avaliação da licenciatura, na organização dos eventos e na condução dos trabalhos com os eixos interdisciplinares.

Os/as professores que atuam nos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros possuem uma sólida formação na área, realizam pesquisas e publicações sobre o tema e integram grupos de pesquisas locais, nacionais e internacionais, o que possibilita o intercâmbio permanente com investigadores/as da área.

Os/as docentes do curso em suas práticas de ensino, de pesquisa e de extensão desenvolvem ações condizentes com o Projeto Político-Pedagógico do curso, com o perfil do/a egresso/ e com a articulação das diferentes áreas de conhecimento do curso e em diálogo com países do continente africano. As aulas são expositivas e/ou dialogadas, com a utilização de diferentes gêneros textuais: artigos, jornais, romance, conto, poema, fábula, quadrinhos/charges, biografia, memória, reportagens literárias/jornalismo literário e letra de música.

Construção do conhecimento em diálogo com o continente africano

Um dos aspectos que consideramos importante do curso diz respeito à ampliação e a consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as dos diferentes países africanos, para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, mediante desenvolvimento de pesquisas conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para superar os desafios postos à implementação da Lei nº 10.639/2003 e que possibilitem superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca das culturas africanas.

A partir desta perspectiva, este intercâmbio de conhecimentos contribui sobremaneira para a formação inicial e para a formação continuada de professores/as. Deste modo, destacaremos pesquisas que são realizadas em articulação com a Universidade de Cabo Verde (UP) e com a Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique.

Termo de Cooperação Técnico-Científica entre a UFMA e a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

Consideramos que a formação inicial e a formação continuada de professores/as devem ocorrer em interação com a educação básica e a partir da ampliação e a consolidação dos diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, com o desenvolvimento de pesquisas conjuntas que ofereçam novas perspectivas epistemológicas para esses processos formativos. Dessa forma, o curso estabeleceu um Termo de Cooperação Técnico-Científica com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA), que viabilizou Trabalho de Campo em Praia/Cabo Verde entre 21 de novembro e 6 de dezembro de 2018 de 61 integrantes (docentes, discentes, técnico-administrativa e bolsistas) dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e propiciou a formação de 500 professores/as do Estado do Maranhão em 2019.

Durante a estadia em Cabo Verde realizou-se o Colóquio Internacional “Políticas Antirracistas no Mundo”, organizado em parceria com a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV). Dessa forma, o diálogo entre o Brasil e Cabo Verde pode favorecer o alargamento e o adensamento da fundamentação teórica necessária para que, o que é ensinado sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, seja construído a partir de bases sólidas da ancestralidade africana e a partir de parcerias com educadores/as e pesquisadores/as africanos/as. Esse intercâmbio poderá trazer contribuições decisivas, de modo que os/as próprios/as africanos/as possam apontar referências sobre os conteúdos do que se ensinar sobre a África no Brasil.

Com a articulação de diferentes áreas de conhecimento será possível ampliar, consolidar e socializar as pesquisas e os materiais bibliográficos e audiovisuais sobre a História e Cultura Africana, que podem oferecer importantes fundamentos para a realização de uma educação intercultural. A relevância da realização do Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo reside em promover um espaço de discussão e de construção do conhecimento acerca da temática e contribuir para refletir e oferecer subsídios para a implementação efetiva das Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08¹⁴, que

¹⁴BRASIL. *Lei nº 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”.

legislam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas no Brasil. Em decorrência, o Termo de Cooperação Técnico-Científica tem a intenção de:

- Possibilitar aos(as) participantes um intercâmbio de conhecimentos sobre a História e a Cultura Africana e da Diáspora de maneira interdisciplinar;
- Estimular a produção de pesquisas conjuntas entre os(as) investigadores(as) da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade de Cabo Verde;
- Realizar o Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo em Praia (Cabo Verde) em novembro de 2018;
- Prestar assessoria à SEDUC, por meio da Supervisão de Educação Escolar Quilombola e de Educação para as Relações Étnico-Raciais (SUPEQERER) na formulação e na implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola na Rede Estadual de Ensino do Maranhão;
- Realizar um curso de formação continuada presencial e/ou à distância para 500 professores(as), gestores(as) da educação básica de todas as etapas e modalidades de ensino e gestores(as) públicos(as) da Política de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Maranhão;
- Contribuir para a elaboração e para a execução de projetos e de ações educativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas estaduais do Maranhão;
- Prestar assessoria permanente durante a vigência do presente Convênio, à Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial, para a elaboração do Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
- Desenvolver atividades de ensino articuladas à pesquisa e à extensão;

Projeto de pesquisa “Formação inicial e formação continuada de professores/as de São Luís (MA) para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”

A investigação “Formação inicial e formação continuada de professores/as de São Luís (MA) para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, contemplada pelo Edital N° 006/2016 – Igualdade Racial da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento

Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) para o período de 27 de setembro de 2016 a 27 de setembro de 2018 teve por objetivo contribuir com a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na formação inicial e na formação continuada de professores/as em São Luís (MA).

A realização de trabalho de campo em Maputo (Moçambique) em outubro de 2016 pela coordenadora da pesquisa possibilitou ampliar e consolidar o diálogo com os/as docentes da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique; adquirir material bibliográfico e audiovisual (nas áreas de História, Filosofia, Literatura, Educação e Geografia) e refletir acerca de fundamentos epistemológicos a partir da africanidade, que fundamentaram as discussões no Curso de Formação Continuada “O Ensino da História e Cultura Africana em uma Perspectiva Intercultural Emancipatória” (carga horária: 20 horas) e na “V Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: África em suas múltiplas linguagens” (carga horária: 20 horas), realizados entre os dias 17 e 21 de julho de 2017.

O trabalho de campo possibilitou um maior contato com docentes da UP, resultando na visita da Profa. Dra. Emília Nhalevilo e da Profa. Dra. Amélia Lemos, que participaram do Curso de Formação Continuada “O Ensino da História e Cultura Africana em uma Perspectiva Intercultural Emancipatória” e da “V Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: África em suas múltiplas linguagens”. O curso de formação continuada contou com a atuação de 10 integrantes da equipe executora da pesquisa e colaboradores/as e teve a participação de 193 pessoas: professores/as da educação básica e do ensino superior, estudantes da UFMA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); do Instituto Federal do Maranhão (IFMA); integrantes de movimentos sociais e servidores(as) públicos de diversas instituições do Maranhão.

O Seminário Interdisciplinar para os/as estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da UFMA teve grande presença dos/as discentes e de demais interessados no conhecimento acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, contando com a participação de 240 pessoas.

Entendemos que essa semana propiciou instigantes reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da ancestralidade africana. Continuamos o diálogo com os/as participantes dos eventos por meio de nossa articulação para a elaboração e a socialização de planos de aula que possam ser efetivados em

instituições da educação básica acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, realizados em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Os/As participantes estão finalizando planos de aula em diálogo com os/as integrantes da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros que atuaram no curso. A sugestão é que os planos contenham: identificação (etapa e modalidade de ensino, área e/ou áreas do conhecimento), tema, objetivos, conteúdos, metodologia, processo avaliativo e referências bibliográficas. Os planos de aula estão sendo aplicados nas instituições dos/as participantes ao longo do segundo semestre de 2018. A proposta é que esses planos de aula sejam apresentados durante a VII Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, com previsão de ocorrer em maio de 2019.¹⁵

Projeto de pesquisa “O ensino de História e Cultura Africana no Brasil e em Moçambique: formação de professores/as em uma perspectiva intercultural”

Esta pesquisa é financiada pelo Edital FAPEMA Nº 036/2017 – Cooperação Internacional (vigência: 10 de agosto de 2018 a 10 de agosto de 2020) e conta com a atuação de 5 docentes da UFMA e 3 docentes da UP de Moçambique como integrantes da equipe executora e como colaboradores/as. Tem por objetivo contribuir com a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na formação inicial dos/as discentes da graduação e da pós-graduação da UFMA e na formação continuada de professores/as em São Luís (MA) a partir do diálogo crítico com professores/as da Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem como objetivos específicos:

- Pesquisar novas perspectivas epistemológicas sobre a História e Cultura Africana e, particularmente, sobre Moçambique a partir do diálogo com pesquisadores/as da Universidade Pedagógica de Moçambique;

¹⁵ Inicialmente, a VII Semana Interdisciplinar dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros estava prevista para ocorrer entre os dias 20 e 24 de novembro de 2018 no Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Entretanto, a VII Semana foi adiada, pois integrantes (discentes, docentes, técnico-administrativa e bolsistas) da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileira estarão realizando Trabalho de Campo em Praia/Cabo Verde entre 21 de novembro e 5 de dezembro de 2018.

- Investigar quais ações estão sendo realizadas pela SEDUC/MA para a formação de professores/as para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;

- Desenvolver ações nas escolas participantes da pesquisa em São Luís sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para colaborar com a implementação da Lei nº 10.639/2003;

- Sistematizar e socializar as discussões acerca dos desafios e das possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por intermédio da elaboração de uma publicação conjunta com os resultados do projeto.

Um dos aspectos fundamentais dessa pesquisa de cooperação internacional foi a realização de missão de trabalho em Maputo de 5 docentes da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em abril de 2019, que objetiva:

- Realização de reuniões técnicas com os/as investigadores brasileiros/as e moçambicanos/as;

- Visitas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) para a recolha de documentos nos Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didáticos, Departamento de Recursos Humanos e Direção de Planificação e para a realização de entrevistas com os/as gestores do Ministério;

- Visitas ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) para recolha de documentos nos setores de Planificação e Desenvolvimento Curricular, de Formação de Professores e para a realização de entrevistas com os/as gestores/as do INDE;

- Realização de entrevistas semiestruturadas com professores/as universitários/as da Universidade Pedagógica de Moçambique, que serão selecionados/as por contribuírem com o entendimento das temáticas propostas por esta pesquisa;

- Visitas às escolas participantes da pesquisa em Maputo para verificar como está sendo a implementação do Currículo Local, em consonância com o Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003);

- Realização de entrevistas semiestruturadas com os/as professores, os/as estudantes e os/as gestores das escolas participantes da pesquisa em Maputo.

Após a missão de trabalho em Maputo, a equipe executora analisará e discutirá os resultados da ação com o intuito de apreenderem fundamentos epistemológicos e metodológicos sobre a História e Cultura

Africana e Afro-Brasileira para subsidiar o seminário interdisciplinar para os estudantes de graduação e de pós-graduação da UFMA e o curso de formação continuada para os/as professores/as da educação básica de São Luís. Após, será realizada a missão de trabalho de pesquisador moçambicano em São Luís.

Após o curso, os/as professores/as aplicarão os planos de ação nas instituições de ensino que atuam, com o acompanhamento da equipe executora. Ao final da pesquisa, serão sistematizados os desafios e as possibilidades do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir dos resultados do trabalho realizado na pesquisa.

Esse projeto tem como metas desenvolver ações mais incisivas relacionadas à inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas formações inicial e continuada de professores/as a partir da ancestralidade africana por meio do diálogo crítico com professores/as da Universidade Pedagógica de Moçambique. Três são as suas vertentes: 1) formação inicial das/os discentes da graduação e da pós-graduação da UFMA e formação continuada dos/as professores/as de educação básica das redes estadual de ensino do Maranhão e municipal de ensino de São Luís (MA) a partir de uma perspectiva intercultural; 2) desenvolvimento de ações nas escolas participantes da pesquisa em São Luís sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para colaborar com a implementação da Lei nº 10.639/2003, em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e 3) Organização de publicação com os resultados da pesquisa.

Serão realizadas apresentações de trabalhos sobre o andamento e os resultados da pesquisa em eventos científicos pelos pesquisadores/as associados/as, pelos/as estudantes de graduação e da pós-graduação e pelos/as professores/as da educação básica de São Luís.

Considerações finais

As atividades do curso têm a intencionalidade de serem desenvolvidas em interação com a realidade da educação básica e por meio da articulação com pesquisadores/as da área de instituições de ensino superior e do exterior. Pelas ações desenvolvidas em parceria com as instituições da educação básica e seus/uas profissionais, almejamos novas e profícuas relações entre a universidade e a rede pública de ensino, possibilitando a ampliação de

espaços de intercâmbios dinâmicos e experiências político-pedagógicas mais inovadoras e horizontalizadas.

Queremos provocar o entrelaçamento entre saberes e pessoas, suscitando o diálogo e revisando relações com o conhecimento para possibilitar a ampliação dos saberes e fazeres pedagógicos para a produção e apreensão de um conhecimento que seja verdadeiramente mais diversificado e amplo possível.

Entendemos que esses processos formativos acerca do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira podem ser mais inovadores se forem realizados a partir da africanidade, realizada por intermédio do diálogo permanente e crítico com pesquisadores/as de diferentes universidades africanas.

A Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros apresenta-se como um curso de formação de professores/as e de produção de conhecimento que objetiva realizar o ensino-aprendizagem centrado na interdisciplinaridade e na pesquisa, subsidiada pelo fortalecimento de relações didático-pedagógicas fundamentais para o trabalho docente na educação básica. Um aspecto que pode contribuir para o fortalecimento do diálogo com as instituições da educação básica é a experiência na docência e na gestão na educação básica de seu corpo docente. A docência no magistério da educação básica possibilita uma visão integrada do currículo e da disciplina a ser trabalhada, pois requer um domínio global do conteúdo a ser ministrado e de diversas metodologias como o objetivo de possibilitar que os/as discentes tenham empatia com o currículo a ser estudado. Nesse sentido, o exercício da docência na educação básica contribuí para uma cultura educativa que se oriente pela utilização de procedimentos metodológicos mais adequados à realidades e que possibilitem a vivência na construção e na socialização de conhecimentos, percebendo seus limites e suas potencialidades.

O número expressivo de docentes no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros que atuaram na educação básica possibilita a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, práticas curriculares e avaliativas desenvolvidas nas escolas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio e em diferentes modalidades educativas como educação de jovens e adultos e a educação escolar quilombola para fundamentar processos formativos no ensino superior que oriente o fazer docente para a realização de uma educação de qualidade social.

A docência no magistério da educação básica nos faz refletir sobre os saberes que somos portadores e nos faz refletir sobre a prática. Nesse sentido, algumas questões se apresentam como desafios a serem superados no exercício da docência, quais sejam: a relação dinâmica com os processos educativos escolares e não-escolares; a diversidade de metodologias; o reconhecimento da diversidade como constituinte das relações educativas; o enfrentamento de realidades por vezes marcadas pela desigualdade e pela violência.

Para tanto, é imprescindível ter uma concepção de educação que a entenda como possibilidade de humanização, de fortalecimento da autonomia discente e, sendo assim, uma concepção de ser humano como sujeito de seu conhecimento, de sua história e da sociedade em que vive.

Temos a convicção que não se trata de substituir um foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de questionar a perspectiva curricular hegemônica que simplesmente vem desqualificando e/ou hierarquizando a diversidade étnico-racial, e enfatizar que uma educação intercultural, democrática e qualidade social deve assegurar a todos/as os/as estudantes o direito ao reconhecimento e à valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. EDITAL CAPES nº 06/2018. *Programa de residência pedagógica Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <<https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acessado em: 26.09.2018

_____. *Lei nº 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.

_____. *Lei nº 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”.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra/Portugal: CES, 2009.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra/Portugal: CES, 2009.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Plano Curricular do Ensino Básico - Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. 2003. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Documents/PCEB.pdf> Acesso em: 30/09/2018.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita, 1994.

_____, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

REGIS, Kátia. *Relações etnicorraciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em educação*. São Luís: EDUFMA, 2012.

SANTOS, Risomar Alves dos. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.



CORPO NEGRO E CABELO CRESPO COMO ELEMENTOS DE RESISTÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Tereza Cristiny Morais Nogueira¹⁶

O presente artigo decorre de leituras acerca do fenômeno da estética dos cabelos crespos no espaço escolar, desenvolvidas no processo de construção do meu projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. A temática acerca do cabelo crespo vem causando muitas discussões nos diversos espaços da sociedade civil como nas universidades, nas escolas, nos movimentos de mulheres, movimento negro, entre outros. O debate em torno do cabelo da mulher negra, historicamente, foi marcado por preconceitos e opiniões, na sua maioria, depreciativas. No entanto, a referida pauta na sociedade atual, vem suscitando novas discussões: uma tendência, uma moda, afirmação política ou resistência identitária? Certamente não se trata de uma pergunta fácil de ser respondida diante da sua complexidade, pois estudar os conflitos e as contradições sociais, culturais, políticos e, também estéticas, que envolvem a população negra é uma das formas de compreender a história do povo brasileiro. Ademais, vive-se hoje um momento da história que o empoderamento feminino, a reivindicação por representatividade da mulher nos diversos espaços de poder da sociedade civil se tornou palavra de ordem.

¹⁶ Mestra em História pelo Programa de Pós- Graduação em História – PPGHIST/UEMA e professora da Educação Básica da rede pública estadual e municipal de ensino.

No entanto, as representações sobre o corpo negro e o cabelo crespo de mulheres negras continuam sendo marcado pelo racismo histórico. Assim, entendo que desenvolver uma pesquisa envolvendo jovens negras na contemporaneidade, tendo como referencial empírico de análise o Centro de Ensino Oscar Galvão, escola da rede pública estadual do município de Pedreiras- Maranhão, é indubitavelmente, um trabalho desafiador e importante dentro do nosso cenário histórico e social marcado pela discriminação racial. A escolha dessa temática está relacionada, entre outros motivos, na tentativa de posicionar-me, enquanto professora da educação básica e mulher negra, assumindo os riscos, de identificar e interpretar os fenômenos da estética dos cabelos crespos e as experiências vividas por adolescentes negras. O estudo das representações do corpo negro no espaço escolar serviram não apenas para descortinar as formas dissimuladas de discriminação e preconceito racial ainda persistentes no cotidiano, como também poderiam contribuir para a construção de propostas pedagógicas que positivassem a identidade, o cabelo e o corpo negro no espaço escolar¹⁷.

Inscrita na problemática conceitual das intersecções entre educação, cultura e relações raciais (GOMES, 2002), a intenção desta pesquisa de explorar as representações de jovens negras sobre seus cabelos resulta, além disso, da aposta de que essa abordagem permitiria não apenas captar novas nuances simbólicas e subjetivas da questão racial em um determinado contexto social, histórico e político, como também discutir sobre o processo de construção da identidade em uma fase de transição como a que caracteriza a juventude.

Quer dizer, a questão da construção da identidade negra, tomada a partir das experiências materiais e simbólicas com o corpo, se encontra vinculada inextrincavelmente a um período decisivo do ciclo de vida dessas jovens, na medida em que estas são submetidas à exigência de simbolizar uma forma de estar no mundo, definir suas identidades (raciais, sim, mas

¹⁷ No término da pesquisa será confeccionado um material didático, um catálogo afro, como material de aplicabilidade objetivando discutir junto à comunidade escolar as questões relacionadas ao universo da estética dos cabelos crespos, visando o fortalecimento da identidade negra e o combate ao racismo que afeta negros e brancos na escola. O material contemplará a história de vida de jovens negras, estudantes do Centro de Ensino Oscar Galvão, que usam seus cabelos crespos como símbolos de resistência e do empoderamento contra a discriminação racial e contra os padrões de beleza instituídos pela sociedade. Ainda, será apreciado no produto de aplicabilidade, sugestões de leituras, músicas, sites e uma oficina de penteados afro como forma de redefinir as relações entre escola e corporeidade negra.

também sexuais, de gênero) para si e para os outros, e negociar com a rede de relações, constrações e influências mais ou menos contraditórias e/ou harmoniosas a que se submetem. Soma-se a isso o fato de que a exploração do olhar e das percepções dos negros sobre o próprio corpo no espaço escolar podem auxiliar na problematização de como as instituições de ensino trabalham para reproduzir ou para alterar representações coletivas negativizadas sobre a estética negra.

A partir de uma concepção antropológica (GOMES, 2006), realizou um trabalho etnográfico em salões étnicos na capital mineira, na qual pontuou que o corpo e o cabelo são expressões de “identidade negra”. Destacou nessa pesquisa a realidade de negros e negras de Belo Horizonte, no que diz respeito, ao corpo e o cabelo, concluiu que,

No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra (GOMES, 2006, p. 15).

Por essa perspectiva, Gomes nos ajuda a pensar as identidades negras a partir da construção social estruturada e moldada nas diversas especificidades culturais de cada sociedade. O corpo negro se apresenta como ferramenta de re-elaboração das zonas culturais postas em contatos na busca do re-equilíbrio das partes – inferiorizado, supervalorizado. Só através do preenchimento do corpo, com todos os seus pontos humanos positivos é que podemos pensar numa representação cultural a partir dos elementos fenotípicos. Portanto, o cabelo crespo simboliza a reconquista tripla do corpo pela desconstrução, reconstrução e afirmação do corpo negro como lugar de fala e poder. Assim, o corpo negro da mulher é não só uma construção cultural, mas sobretudo, reterritorialização de uma identidade tripartida – mulher, negra, brasileira.

Dessa forma, o cabelo sozinho não tem sentido, pois a sua representatividade se faz em torno das relações sociais e culturais. No mais, como já afirmei em outro lugar (NOGUEIRA, 2017), não se compreende o cabelo crespo como único símbolo de representar a identidade negra, pois

Embora, a princípio, a valorização do cabelo crespo natural assemelha-se ao discurso proferido principalmente pela militância negra das décadas de 60 e 70, no intuito de conscientizar e libertar o negro e a negra da introjeção de valores brancos e racistas que paralisa o negro e a sua expressão estética no tempo e não considera que, assim como outros grupos étnicos, eles também estão inseridos em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos. Assim, julgar que por ser negra uma pessoa só possa adotar penteados e estilo de cabelos pautados em padrões estéticos socialmente considerados “afros” revela inflexibilidade, intolerância e a negação do direito à escolha. Além disso, demonstra uma leitura linear sobre o processo de construção da identidade negra numa sociedade complexa marcada, entre outras coisas, por intensa heterogeneidade estética (GOMES, 2006, p. 183).

Nilma Gomes afirma que a população negra, assim como outros grupos étnicos, está inserida dentro de uma sociedade complexa e permeada por mudanças, incluindo nesse contexto as experiências aos padrões estéticos. O corpo negro não é, apenas, um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos. Isto é, numa perspectiva antropológica, o corpo é compreendido como categoria social e cultural. Entende-se que em cada sociedade, a partir de seus códigos culturais, as diferentes representações sociais conferem ao corpo um lugar de destaque.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho da pesquisadora (PAIXÃO, 2008), na qual analisou as especificidades étnico-racial do público alvo atendido, ou seja, de negros e de negras frequentadores do salão Afro Zindze, localizado no centro histórico da cidade de São Luís-Ma. Segundo ela, a estetização do cabelo crespo é símbolo de construção identitária. “O cabelo, além de seu aspecto físico, enquanto produto da cultura, frequentemente assume significado estético, religioso, social e político” (PAIXÃO, 2008, p. 13).

O cabelo é uma parte do corpo que tem muitas representações, especialmente, para as mulheres, pois, além de fazer parte das características físicas de cada um de nós, tem relação com a subjetividade da pessoa, a moldura do rosto, expressão simbólica, histórica e social. No entanto, a relação que mulheres negras tem com seu corpo e, em especial, com seus cabelos é muito tenso diante de uma sociedade mergulhada no racismo.

É comum mulheres negras guardarem na memória a discriminação e o preconceito que sofreram quando criança, sobretudo, no âmbito escolar.

Cabelo de Bombril, cabelo duro, cabelo pixaim, são alguns dos estereótipos sofridos por várias meninas negras. Nesse sentido, as formas de categorização; cabelo duro, de Bombril, entre outros, forjam uma imagem depreciativa do negro e dos seus próprios elementos fenotípicos. Isso representa uma violência do discurso hegemônico brasileiro “eurocentralizado” contra a representação do corpo negro, bem como, das múltiplas formas de construção estética da cultura negra. A respeito da discriminação em relação ao cabelo crespo, sobretudo na escola, uma das colaboradoras da pesquisa ressaltou:

já sofri bastante preconceito por causa do meu cabelo. Às vezes, minha mãe sempre gostou de fazer cocó¹⁸ no meu cabelo, ela faz a maria-chiquinha¹⁹ no meu cabelo, e lá, como algumas meninas da minha sala elas tinham o cabelo bem liso e comprido, elas achavam o meu cabelo feio e ficavam puxando, mas também nunca falava nada pra minha mãe, eu sempre ficava calada. Mas aí foi passando... passando... e isso eu fui deixando. E eu parei pra pensar, que se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje, eu acho que eu não deixaria elas falar... fazerem aquele tipo de coisa comigo.²⁰

Analisando o relato da aluna é possível constatar que as meninas negras sofrem muito preconceito por causa de seus cabelos crespos, que passam a ser vistos como empecilho à beleza. Geralmente, ao chegarem à escola com estilos próprios de adornar seus cabelos através dos cuidados familiares, sobretudo, da mãe, exibindo penteados como o “cocó”, “maria-chiquinha”, estas meninas são ridicularizadas e discriminadas por outros alunos (as) que apresentam padrões estéticos diferentes dos seus. A esse respeito Coutinho destacou que,

O cabelo crespo foi um dos traços relacionados à inferioridade e no Brasil, constitui um dos critérios de classificação racial. Sendo assim, este símbolo sofreu com a criação de estereótipos pejorativos levando o cabelo crespo a ser visto como empecilho a beleza e fruto de diversas modificações devido a

¹⁸ O cocó é uma espécie de coque preso na parte superior da cabeça muito conhecido entre as mulheres que querem fazer um penteado mais simples ou elaborado.

¹⁹ Penteado muito utilizado pelas crianças, prático e fácil de fazer amarrado os dois rabos de cavalo ou tranças.

²⁰ Entrevista concedida por uma aluna no dia 20 de setembro de 2017. Pedreiras-Ma.

insatisfação, principalmente das mulheres (COUTINHO, 2010, p. 42).

Em consonância aos trabalhos mencionados acima, pode-se inferir que a temática a respeito das questões estéticas, corporeidade e cabelos crespo de mulheres negras é muito relevante para se entender a historicidade, a cultura e a relação social entre brancos e negros e o racismo introduzido na nossa sociedade, a qual tem como objetivo inferiorizar e desvalorizar as peculiaridades do povo negro, entre outras questões. Ademais, o tema estética negra, vem ganhando espaço na agenda acadêmica contemporânea, nos movimentos de mulheres, na escola, nos movimentos sociais, dada a sua riqueza e complexidade porque envolve experiências de jovens negras mediadas pela problemática do pertencimento ou não no que se refere as representações estéticas construídas pelo discurso racial. Assim, a questão relativa à identidade, a beleza, a autoestima em decorrência de seus tributos como o cabelo. Consequentemente, o cabelo crespo, tal como as questões raciais na sociedade brasileira, seguem marcados por conflitos e contradições emergidos na problemática da construção de perfis identitários, de um Brasil democrático, diversificado e igualitário.

Escola, Racismo e Discriminação racial: uma discussão necessária

Problematizar as realidades sociais no espaço escolar é uma forma indispensável para que novos procedimentos escolares sejam efetivamente pensados entre os sujeitos que constituem a instituição escolar, para que problemas existentes, como o racismo e a discriminação racial, sejam criticamente superado por todos. É necessário que “alternativas de soluções” sejam pensados de forma consciente entre professores(as), alunos(as), gestores(as), pais e toda comunidade escolar. Somente com o empenho de todos poderemos superar e solucionar esse grande problema que afeta o meio escolar. É certo que:

procedimentos de pesquisa, em nível escolar, são relevantes para o melhor conhecimento da realidade, embasando medidas e ações que não perpetuem o “status quo”. Tais procedimentos devem ser utilizados desde os primeiros anos escolares, associados a outros que vão permitindo a professor e alunos o alargamento de seus horizontes culturais e, por consequência,

uma nova visão de mundo em que todos perdem com a prática do racismo, sentimentos de preconceito e ações de discriminação racial (LOPES, 2005, p. 186).

Compreendo que a escola, como parte da sociedade, que compartilha de todo tipo de preconceitos e de ações discriminadoras, tem que se mostrar aberta para mudar esse cenário, pois “está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos envolvidos, de modo consciente”. (LOPES, 2005, p. 189).

Mudança de postura, de pensamento e de prática, certamente, são atitudes que devem ser cultuadas pela comunidade escolar. Professores e alunos têm que construir juntos novos conhecimentos, somente através dessa troca coletiva poderemos desconstruir o racismo e a discriminação racial entre os sujeitos.

A esse respeito, o cabelo crespo no Brasil se constituiu como elemento negativo, oriundo de um racismo perverso que o elegeu como feio e sujo. Muito embora, o cabelo crespo tenha ficado em evidência na sociedade atual, através dos grupos de jovens negras, discussão na internet, nas redes sociais, nos canais de YouTube, nas conversas no cotidiano escolar e nos movimentos sociais, no entanto, a luta pela valorização, respeito e a afirmação da identidade negra não superou as discriminações do racismo que, historicamente, marca a nossa sociedade, em especial, a vida da população negra.

O racismo, enquanto ideologia opressora, é uma forma de naturalizar a vida social de homens e de mulheres. Com base nas reflexões teóricas e políticas sobre o racismo no Brasil (GUIMARÃES, 2009), inferiu que o racismo é uma forma específica de “naturalizar” as diferenças pessoais, sociais e culturais. Logo, o racismo só pode ser entendido a partir da evolução da sua própria história. Segundo o autor, no caso do Brasil, o grande problema para o combate ao racismo, consiste na eminência de sua invisibilidade, posto que é reiteradamente negado e, confundido com formas de discriminação de classe”. (GUIMARÃES, 2009, p. 226).

Portanto, o cabelo crespo, variavelmente, é representado como feio, sujo e desprovido de beleza. Essa acepção é uma perspectiva do racismo cultural da sociedade brasileira. Dessa forma, as mulheres negras sofrem com uma série de estereótipos, levando-as à insatisfação e conflitos no trato dos seus cabelos.

Por conseguinte, acredito que discutir o conceito de racismo na escola deve ser necessário, pois pensar a historicidade dessa ideologia opressora, é uma lógica fundamental para se compreender as práticas racistas tão comum na sociedade brasileira. Para Guimarães a análise do racismo no Brasil deve levar em consideração, inicialmente, três grandes processos históricos. Primeiramente, “o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual”; segundo, “o intercruzamento discursivo e ideológico da ideia de “raça” com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero”, e finalmente, “as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais”. (GUIMARÃES, 2009, p. 51). Nas palavras do sociólogo, o racismo brasileiro se fez “heterofóbico”, isto é, um racismo que nega as diferenças.

Ao longo da história, muitas ações para combater o racismo já foram feitas²¹, no entanto, a luta deve continuar pelo fato da sociedade, em especial, a brasileira continuar sofrendo com esse mal. A representatividade de negros e negras em espaços de poder político, social e econômico na sociedade brasileira ainda é ínfimo, expressando assim tal problema, concorda-se com Pereira ao frisar que, “o racismo é uma variável da cultura brasileira e, portanto, uma mal que deve ser combatido e superado porque tem criado inúmeros problemas à população negra quanto a sua representação simbólica e vida material dado o seu crônico empobrecimento econômico”. (PEREIRA, 2011, p. 2).

Pereira (2014), ao propor uma discussão crítica acerca da experiência racial brasileira, tem como base a historicidade ao sustentar que esta realidade de precarização social do povo negro, sobretudo, na região nordeste brasileira, é consequência da economia agrário- exportadora baseada nas fazendas de *plantation*, na monocultura de cana-de-açúcar e na mão-de-obra escravista, conforme as demandas do mercado internacional. Ainda, o processo de abolição, efetuado em 1888, não representou nenhuma

²¹ A agenda antirracista suscitou muitas mobilizações e ações políticas, entre as quais destaca-se a I Conferência Mundial contra a discriminação racial organizada em Durban, África do Sul, reunindo entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, 173 países, ONGs. A Conferência de Durban é considerada como marco internacional nas discussões acerca do racismo. A luta pelas conquistas civis da população negra nos Estados Unidos; a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931; o Teatro Experimental do Negro – TEM, fundado por Abdias do Nascimento em 1944; o Movimento Negro Unificado – MNU e suas ramificações no Brasil; a Lei 10.639/2003 e 11645/08 na esfera educacional, são exemplos dessa luta contra o racismo.

conquista social para a população libertada. Contrariamente, esta população se manteve excluída e desassistida de políticas públicas na nova ordem liberal e republicana.

A escola além de ser um espaço de difusão de saberes e de conhecimentos baseados em práticas pedagógicas, passou a ser um lugar em que professores e alunos trocam diferentes experiências culturais, políticas, sociais e econômicas. É um espaço de configuração de uma “cultura escolar”, onde se defrontam diferentes interesses (FORQUIN, 1993, apud MONTEIRO, 2003, p.12). A construção de uma escola democrática baseada na liberdade de expressão, nas diferenças étnicas, religiosas, sexuais, de gênero e de qualquer natureza, deve ser a preocupação de todos os cidadãos na vida civil.

Entretanto, vive-se hoje em uma sociedade mergulhada numa crise política, econômica e social na qual os discursos de preconceitos e de intolerância tornaram-se a pauta do dia. Esses direcionamentos ideológicos afetam também o futuro da escola pública, a “*Escola sem Partido*”²², por exemplo, veio ameaçar a liberdade de expressão cultural e ideológica da escola pública de ensino, como lugar de formação dos sujeitos históricos que gozam do convívio democrático. Pode-se inferir, portanto, que o projeto “*Escola sem Partido*”, não afeta exclusivamente a comunidade escolar, professores e alunos, mas também, a própria história e os movimentos sociais. (FRIGOTO, 2017).

Compreendo que a escola é “uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. (GOMES, 2003, p. 170). A escola espelha e reproduz os preconceitos construídos na sociedade, quando na verdade deveria combater com veemência. Não obstante, a instituição escolar além de impor um projeto curricular de conhecimento a ser ensinado, dita como os sujeitos devem se comportar e, também, como devem expor a sua estética. Afinal, “para estar dentro da escola, é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”. (GOMES, 2006, p. 170).

²² Segundo Frigotto, esse projeto tem “um sentido autoritário que se afirmar na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamento de intolerância e ódio com os movimentos sociais em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros”. (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Levando em consideração que a escola além de difundir conhecimento, pode também, compartilhar preconceitos e discriminação racial entre os sujeitos que a compõe. Na tentativa de perceber as reações e concepções que o alunado tem sobre racismo, discriminação racial e estética negra, foi aplicado questionário abertos, por considerar que o corpo discente se sentiria mais à vontade para opinar sobre o tema. Ao lançar a pergunta: o que é ruim em ser jovem e negro(a), na sua opinião? As respostas foram variadas, mas com o mesmo sentido, a saber – o “preconceito racial” ; “existem pessoas racistas contra os jovens negros”; o “racismo das pessoas que se acham por serem brancas”; “porque as pessoas negras sofrem muitas críticas”; “somos discriminados”; “pelo grande número de pessoas preconceituosas e racistas”; “ser solitário”, “não ser feliz”; “é preso com mais facilidade”; “sociedade racista”; “enfrentamos muitas barreiras”; “falta de oportunidade e racismo”; “por ser discriminado”, “caçoado e recebe vários apelidos”; “discriminação em vários lugares”; “sofre bullying”; “de não ter os mesmos direitos de um jovem branco”; “exclusão social”; “no trabalho as pessoas não te valorizam”.

A ideia de ser jovem e negro na sociedade brasileira, maranhense e também pedreirense, está permeada de representações preconceituosas, isto mostra o quanto a sociedade é racista em relação ao jovem negro, como ficou evidenciado nas respostas acima. O negro (a) é representado no imaginário da sociedade ocidental contemporânea de forma inferiorizada, no qual a sua cor, discriminada, pode determinar o seu comportamento e o seu lugar na sociedade. Pereira, nos chama atenção para as condições históricas em que esta noção foi elaborada.

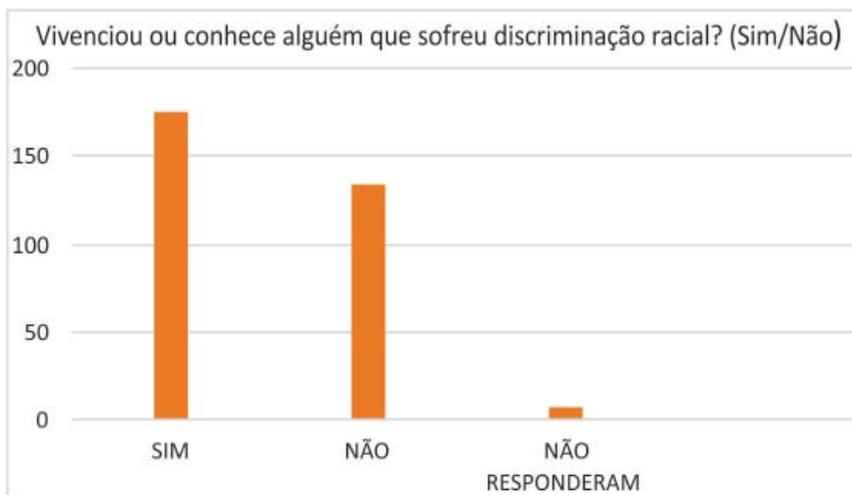
No imaginário ocidental contemporâneo os vocábulos – “africano”, “escravo” e “negro” são compreendidos e usados como sinônimos indicando tratar-se de um sujeito com uma identidade definida pelo fenótipo e, por isso mesmo, caracterizado por um modo de ser muito específico. Nesse sentido, por conseguinte, emerge a noção que esse sujeito negro possui uma essência ontológica que demarca, inclusive, o seu lugar no cosmos. (PEREIRA, 2011, p. 2).

Conforme Pereira (2011), a representação negativa do negro foi elaborada no bojo da política colonizadora do século XIX, no qual o continente africano foi um dos seus objetos de exploração econômica. A respeito da dinâmica social da história brasileira, no final do século XIX, esse discurso racista, também, cumpriu sua função no processo de abolição, ao marginalizar social e economicamente os ex-escravos “sob a noção de

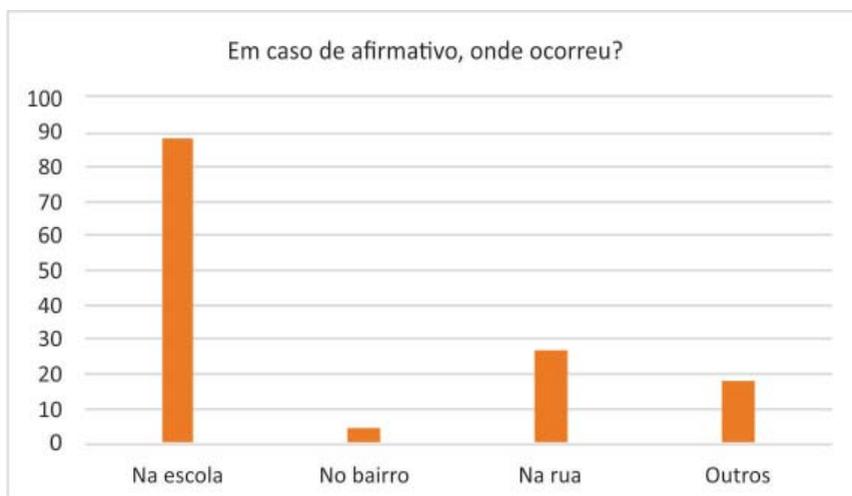
que se tratava de uma raça inferior e desprovida dos elementos necessários para competir e sobreviver no mundo do trabalho livre, a não ser nas condições análogas do escravo”. (PEREIRA, 2011, p. 3).

Santos (2005) ao analisar a suposta invenção do “ser negro”, destacou que essa ideia resulta de um pensamento iluminista do século XVIII, cuja concepção foi utilizada mais tarde para embasar um pensamento racial no Brasil da elite abolicionista e pós-abolicionista. Dessa forma, “foi-se construindo um ideário de submissão e dominação pautados na ideia da inferioridade, no desejo do branqueamento ou da mestiçagem. E a imagem do negro foi privada, gradativamente, de todos os signos de beleza estética, moral e material”. (SANTOS, 2005, p. 166). Dessa maneira, sofrer discriminação racial por ser jovem e negro como foi constatado nas respostas dos estudantes, significa que o racismo é um pensamento ainda enraizado na nossa sociedade, logo deve ser combatido inclusive pela escola.

Quando pergunto se o aluno (a) vivenciou ou conhece alguém que sofreu discriminação racial, a maioria não hesitou em responder que sim, como mostra o gráfico abaixo. Isso significa, portanto, que os estudantes conseguem identificar esse mal no seu dia a dia e que a sociedade está longe de ser “uma democracia racial” como sugeriu Gilberto Freyre na década de 1930 no seu clássico *Casa – Grande & Senzala*. Reconhecer o racismo na nossa sociedade é reconhecer a nossa própria história, pois, além do mais, é uma forma que esses sujeitos sociais têm de pôr em prática sua consciência histórica. Segundo Rüsen (2006, p. 14), a “consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico”, isto “é, nos ajuda a conhecer o passado e entender os conflitos do presente. Desse modo, pode-se depreender que somente a partir de uma consciência histórica poderemos identificar e combater a violência do racismo na vida cotidiana.



Conseqüentemente, àqueles que responderam ter vivenciado ou conhecer alguém que sofreu racismo, identificou que estas práticas racistas estão presentes em todo espaço da vida social. Dentre os lugares mais citados pelos alunos (as) no questionário foram: no bairro onde mora, na rua, no jogo de futebol, em lojas, na roda de amigos, na internet, mas, sobretudo, na escola. Por isso, a escola como parte integrante dessa sociedade discriminadora, tem o dever de debater o conceito de discriminação racial de forma planejada e coletiva, visando a superação do problema. A saber a discriminação racial “é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas.” (LOPES, 2005, p. 188). Veja a realidade abaixo.



Percebe-se ao analisar o gráfico que para os estudantes, a escola é o espaço onde mais se pratica racismo na sociedade. Gomes (2003, p. 176) nos alerta que as experiências de racismo vividas na escola ficam guardadas para sempre na memória do sujeito. “A ausência de discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro”.

Ainda a respeito do espaço escolar, a antropóloga destaca que a identidade negra também é construída no período escolar, nessa trajetória os negros (as) “deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética”. (GOMES, 2003, p. 172).

Rosa (2014, p. 79) ressalta que as manifestações da cultura africana é muitas vezes invisibilizada no espaço escolar. Além, de negar o seu pertencimento étnico, a sua estética “o espaço escolar e, principalmente, os componentes curriculares, podem também contribuir para a negação e/ou desvalorização da cultura e história africana, o que agrava ainda mais a construção de identidade em meninos e meninas negras”.

Ainda, a maneira que a instituição escolar, assim como a sociedade brasileira, enxergam o negro e a negra e constroem opiniões sobre o seu corpo e o seu cabelo, pode deixar marcas profundas na vida desses sujeitos. Somente quando estes se distanciam da escola ou encontram outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positivada é que eles conseguem falar sobre essas experiências. O discurso pedagógico sobre o negro, mesmo sem referir-se diretamente ao corpo, debate e expressa representações sobre esse corpo.

O cabelo, por sua vez, tem sido um dos principais elementos utilizados nesse processo, pois desde o regime escravocrata, tem sido usado como ícone definidor do lugar dos sujeitos no processo de classificação racial do Brasil. Esta realidade, não se limita ao discurso, ela está imbricada nas práticas pedagógicas, nas vivências escolares e socioculturais do negro e do branco. Trata-se, portanto, de “um processo tenso e conflituoso e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial, quanto de superação do racismo” (GOMES, 2002, p. 43).

Portanto, a escola se constitui enquanto espaço cultural que possibilita que os alunos, negros e negras e, também, os alunos não negros, possam reviver suas experiências estéticas de forma valorizada. Dessa forma, a instituição escolar é um espaço em que os sujeitos históricos podem afirmar

suas identidades étnicas através de seu corpo e de seus cabelos, mesmo que estas experiências sejam acompanhadas por tensões e conflitos. Logo, se de um lado, a escola favorece a construção de estereótipos, estigmas e preconceito racial, do outro, é fundamental na superação de práticas racistas.

Diante dessa realidade, é necessário e emergencial que a instituição escolar desenvolva atividades pedagógicas que valorize a história e a cultura africana e afro-brasileira, a corporeidade e a estética negra de forma positivada, pois somente através dessas ações que a instituição escolar poderá oferecer aos estudantes negros a melhor compreensão acerca da sua realidade sócio-histórica e cultural, para reavaliarem práticas e valores desconstruindo padrões tradicionais e opressores de homens e mulheres negras e brancas. Nesse sentido a instituição escolar com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, tem a obrigação de atender as demandas dos estudantes negros (as) visando combater qualquer tipo de discriminação racial no espaço escolar. No entanto, para atender todas as necessidades do alunato é fundamental a ação conjunta de todos que compõem a comunidade escolar.

Como bem frisou (GOMES, 2005), é essencial que a discussão teórica e conceitual acerca das questões raciais presentes na educação, estejam acompanhadas da adesão de práticas concretas, pois como ela destacou,

julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores”. (GOMES, 2005, p. 149).

Considerando que é possível propor mudanças e criar estratégias como forma de valorizar a cultura negra e eliminar o racismo que afeta o espaço escolar, foi realizado uma oficina afro, desenvolvida junto ao corpo discente do Centro de Ensino Oscar Galvão²³. A proposta pedagógica de realizar uma oficina não constitui uma receita engessada que deve ser copiada

²³ Visando o fortalecimento das identidades negras, foi realizado no dia 07 de dezembro de 2017 no Centro de Ensino Oscar Galvão, uma oficina intitulada a “estética dos cabelos crespos” junto ao corpo discente. A oficina foi resultado do trabalho de intervenção didático-pedagógico realizada durante a pesquisa de campo.

e seguida a risca. Acredito e tenho consciência que uma oficina não é suficiente para que alunos(as) negros e não-negros reconheçam-se como diferentes, com histórias de vida diferente. Mas, uma oficina representa, indubitavelmente, um momento de reflexão, de modo que os estudantes possam fortalecer suas identidades, onde os estereótipos e todo tipo de discriminação em relação ao corpo e o cabelo da mulher negra, sejam corrigidos e valorizados como símbolos de empoderamento e de beleza. Portanto, uma oficina pode ser uma alternativa de soluções para superar e, quem sabe acabar de uma vez por todas com o preconceito e a discriminação racial que assola a escola e, finalmente, pode dar sequência a outras quando for necessário.

A menina negra que vi de perto: experiências e auto percepções de jovens negras

Cabelos que negros
 Cabelo carapinha
 engruvinhado, de molinha,
 que sem monotonia de lisura
 mostra-esconde a surpresa de mil
 espertas espirais,
 cabelo puro que dizem que é duro,
 cabelo belo que eu não corto à zero,
 não nego, não anulo, assumo,
 assino pixaim,
 cabelo bom que dizem que é ruim
 e que normal ao natural
 fica bem em mim,
 fica até o fim
 porque eu quero,
 porque eu gosto,
 porque sim,
 porque eu sou
 pessoa negra e vou

ser mais eu, mais neguim
 e ser mais ser
 assim.
 (Silveira,2002)

O poema acima exalta a beleza do cabelo crespo e traduz com positividade a afirmação da negritude de milhões de mulheres que, historicamente, tiveram, seus cabelos discriminados e representados de forma depreciativa pelo discurso racial no Brasil. O cabelo é uma parte do corpo que é marcado por muita representação, sobretudo, para nós mulheres, pois além do cabelo fazer parte das características fenotípicas de cada pessoa, está diretamente relacionado com a subjetividade, a moldura do rosto e até o momento vivido pela pessoa. Na maioria das sociedades africanas, por exemplo, o cabelo era tido como um complexo “sistema de linguagem”, logo o estilo de usar o cabelo nas civilizações africanas tem muito com a indicação do estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas (GOMES, 2003).

No entanto, a relação que mulheres negras tem com seu corpo e, em especial, com seus cabelos é muito tenso diante de uma sociedade mergulhada no racismo. É comum mulheres negras, guardarem na memória a discriminação e o preconceito que sofreram quando criança, sobretudo, no âmbito escolar. Cabelo de bombril, cabelo duro, cabelo pixaim, são alguns das expressões carregadas de estereótipos sofridos por várias meninas negras. A construção de um padrão de beleza pautado no “branqueamento”, ciou-se socialmente a ideia de que o cabelo crespo, isto é, natural e sem química é, muitas das vezes, representado como um cabelo sujo e mal cuidado, como se ver no relato abaixo.

às vezes tem pessoas que tem um certo preconceito, **se tu não tem o cabelo liso, teu cabelo é... é...da marca Bombril, ou teu cabelo é feio**, teu cabelo é isso, teu cabelo é aquilo. Só que eu não acho. Eu sempre achei meu cabelo bonito, desde pequena. Apesar de que tem muitas pessoas que não gostam, que acham feio, só que eu não me importo, eu sempre gostei do meu cabelo assim. (...) **se a menina não for delicadinha, branquinha, do cabelo lisinho até a cintura, não é mulher**. Muitas vezes não é mulher. Porque a sociedade impõe muitos padrões: se você é gorda você não é bonita; se você não tem o

cabelo liso você não é bonita. E eu acho uma besteira, porque a gente tem que gostar da gente como a gente é.²⁴

Como relatado pela jovem, a mulher negra de forma geral é muito cobrada pela sociedade, pois não ter o cabelo liso, o faz ser representada como “feia”, por isso, seu cabelo crespo é preterido dentro de uma sociedade racista que estabelece um padrão de beleza pautado no perfil da estética branca. Dessa forma, o cabelo da mulher negra é geralmente discriminado e relacionado a um padrão inferior, desprovido de qualquer símbolo de beleza. Não obstante, a sociedade além de estabelecer um padrão de beleza elencado no cabelo liso, a mulher tem que ser “delicadinha” e “branquinha”. Conforme Coutinho, principalmente, a mulher negra, “para ser aceita pela sociedade, precisa possuir os pré-requisitos de uma boa aparência, os quais se resumem em: ser jovem, branca e ter o cabelo “liso”. (COUTINHO, 2010, p. 85).

Diante disso, como frisou Cardoso(2011), a construção da identidade etnicorracial da mulher negra se dá de forma complexa, pois além de estar inserida numa sociedade que historicamente representa o negro como inferior, a mulher negra encontra-se introduzida numa sociedade machista e racista, no qual idealiza-se a beleza com base nos padrões branco. Há, por conseguinte a sobreposição de marcadores sociais da diferença, atuando de maneira conjugada e complexa, mas geralmente produzindo formas de estigmatização etiquetagem desses sujeitos, com consequências nefastas sobre a autoestima e a percepção de si. Por conseguinte, a escola é um lugar que reúne crianças, jovens e adultos e tratá-los como iguais sem considerar suas diferenças históricas e culturais, conseqüentemente, acaba reproduzindo o mito da democracia racial e o racismo.

A escola é um lugar propício para que crianças e jovens possam construir suas identidades e auto-representações, isso se dar a partir das suas vivências e experiências estéticas. É em espaços como o da escola “que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família”. (GOMES, 2002, p. 46). É na escola que muitas meninas negras são discriminadas e ridicularizadas por causa de seus cabelos crespos. Essa discriminação uma vez internalizada pode, com certeza, interferir na sua autoestima e, conseqüentemente, na formação de sua identidade. Uma das saídas encontradas por estas meninas é negar a sua estética negra e se

²⁴ Entrevista concedida no dia 28 de setembro de 2017, Pedreiras-Ma.

aproximar da estética branca para serem aceitas pelos outros, ou simplesmente como estratégia de defesa contra as discriminações sofridas, como destacou uma das meninas entrevistadas.

(...) antes eu usava meu cabelo liso porque eu queria me introduzir em um padrão, que eu achava que se eu tivesse introduzida nesse padrão eu seria feliz e aceita pelas outras pessoas. Foi, na infância, e, até uma certa fase da minha adolescência, eu usei meu cabelo liso. Porque eu via as outras pessoas, me falavam “ah, teu cabelo é ruim”, “teu cabelo é feio”, “tu tem que usar teu cabelo liso porque assim as pessoas vão te ver de uma forma mais legal, tu vai ser mais bonita com teu cabelo liso”, aí foi por conta disso, e a pressão também de algumas pessoas da minha família que falavam que meu cabelo era feio porque ele era cacheado e crespo, aí eles ficavam falando que era feio. Mas aí, com o decorrer do tempo, eu fui percebendo que o padrão... o meu padrão sou eu que estabeleço. Então eu me sinto bem da forma que eu sou. Me aceito com meu cabelo assim, do jeito que eu nasci!²⁵

Esse conflito é marcado não só pela rejeição ao corpo, ao cabelo do negro, mas também, por uma “presença de uma tensão, de um sentimento ambíguo, que, ao mesmo tempo que rejeita, também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura” (GOMES, 2006, p. 111). Conforme Gomes, essa relação de rejeição/aceitação de elementos diacríticos como o cabelo, é construído cultural, social e historicamente e está presente na vida de mulheres e de homens negros em todas as fases: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Esse sentimento de rejeição/aceitação é concebido socialmente, e além disso, se amplia para outras dimensões, históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas. Assim, o sentimento de rejeição/aceitação faz parte da experiência estética de meninas negras e pode deixar marcas em suas vidas. A esse respeito uma das alunas, respondeu:

No começo eu tinha muita vergonha de soltar meu cabelo, eu não gostava, principalmente quando era mais pequena. Só que eu tinha uma amiga lá no bairro, ela foi embora, agora ela é freira. E ela dizia “ solta esse cabelo, solta esse cabelo” aí ela soltava o meu cabelo, às vezes ela bagunçava,

²⁵ Entrevista concedida no dia 20 de setembro de 2017, Pedreiras-Ma.

e eu não gostava, não me sentia à vontade. Ai depois eu comecei a arrumar mais meu cabelo, eu comecei a gostar dele solto. Só que até hoje eu tenho um certo receio, sabe, de ficar com o cabelo solto. Eu tenho que... às vezes quando eu estou com muito calor, eu tô agoniada, eu prefiro amarrar ele na escola. Às vezes eu fico tipo assim, ehh pensando no que os outros vão falar e não penso no que eu gosto Ai eu fico, dane-se, eu gosto do meu cabelo assim, então ele vai ficar assim e pronto.

Pressupõe que a aluna quando “pequena” desenvolveu um sentimento de rejeição, pelo fato de ter “muita vergonha de soltar” o cabelo. Deixá-lo solto era o bastante para não se sentir “à vontade”. Com o tempo passou a “arrumar” mais o cabelo e a “gostar dele solto”, aceitando assim, sua cabeleira crespa, muito embora, não tenha sido suficiente para a mesma se libertar de suas vergonhas, pois “até hoje” sente a necessidade de “amarrar ele na escola”, para não ser alvo da crítica dos outros. Para usar o cabelo como gosta a aluna resistiu o sentimento de reprovação e deu um “dane-se para os preconceituosos. Outra colaboradora fez o seguinte comentário:

Eu acho que a mulher branca, cabelo liso, já é uma mulher perfeita. E a mulher negra não, ela tem que ser conforme as pessoas querem. Mas como a gente pode ver, hoje em dia, a gente quebra o preconceito, quebra o silêncio. Hoje em dia a gente vê várias pessoas com cabelo cacheado, cabelo black, cabelo do jeito que elas querem, não do jeito que as pessoas gostam que elas sejam.²⁷

Ao analisar a fala das estudantes, percebi que ainda é comum no dia a dia escolar de jovens negras a desqualificação, as ofensas e, principalmente, os termos pejorativos em relação ao seus cabelos crespos. Esse tipo de discriminação influencia negativamente na construção de suas identidades e na sua autoestima. Essa violência além de comprometer no processo de aprendizagem, pode deixar tristes marcas na vida delas. No entanto, mesmo vítimas do racismo, essas jovens negras passaram a demonstrar a sua negritude expondo seus cabelos crespos e volumosos, isto é, as meninas negras de cabelo crespo passaram a se aceitarem e a combater o discurso racista.

²⁷ Entrevista concedida no dia 06 de outubro de 2017, Pedreiras-Ma.

Eu acho que o fato da pessoa se aceitar do jeito que ela é, quando a gente se olha no espelho, a gente fica procurando os detalhes, as coisas erradas que a gente tem, e tem um dia que a gente olha no espelho e pega o que a gente tem, que a gente não acha bonito e começa a achar, de tempos em tempos, é claro. Não na mesma hora, e eu acho que o fato da pessoa se aceitar e não pensar no que as outras vão pensar, já é um bom passo pra gente se aceitar do jeitinho que a gente é, do jeito que nosso cabelo é.²⁸

Entendo que o corpo e o cabelo crespo, não são apenas estruturas biológicas, mas possuem vários significados, dependendo da realidade cultural, social e histórica que os sujeitos se encontram podem representar: a ideia de belo e feio, limpo ou sujo, condição religiosa, pertencimento étnico, estado civil, dentre outros. Além disso, o cabelo é interpretado aqui, como elemento importante para a construção das identidades de jovens negras. A esse respeito, compreendo que as identidades étnicas, no contexto de uma sociedade pós-moderna, são construídas historicamente, culturalmente e não pautada numa perspectiva natural e biológica, pois os sujeitos históricos nesse processo não são mais interpretados como portadores de uma “identidade fixa”, “essencial” ou “permanente”. Contrariamente, as identidades tornam-se uma “celebração móvel”, isto é, transformada continuamente em relação as formas sociais e históricas que somos representados e representadas nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2015).

Assim, quando essas jovens negras manifestam suas vontades quanto ao uso dos seus cabelos, de modo natural, isto é, sem recorrer as interferências químicas, impostas pela lógica capitalista do mercado de cosmético e, mesmo pela posição da televisão, da internet e da sociedade como forma de instituir a ideia de beleza pautada na brancura, estas meninas negras manifestam o desejo de se reconhecer e fortalecer suas identidades. Vê-se, gradativamente na sociedade contemporânea, ter um corpo negro e expressar a negritude, começa a ser entendido socialmente de forma positiva como símbolo da cultura e da afirmação da identidade étnica. Concordo com Gomes, ao sublinhar que:

Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização

²⁸ Entrevista concedida no dia 03 de agosto de 2017, Pedreiras-Ma.

da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, apropriação cultural, possibilidades de emancipação social e reprodução de estereótipos via a corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais.” (GOMES, 2017, p. 95).

É importante ressaltar que as identidades não são entendidas aqui como essências, como fenômenos naturalizados, de uma pessoa ou de um grupo, mas como construtos moldados a partir de um plano negociável. Michael Pollak (1992), ao analisar a construção da identidade social no âmbito das histórias de vidas, inferiu que a “identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros (POLLAK, 1992, p. 204). Dessa forma, muita jovens e mulheres negras constroem suas identidades, seus padrões estéticos, contraditoriamente, tendo como referência a aceitabilidade e credibilidade de outras jovens negras.

Para mim é mais uma questão de aceitação, mas veio como uma tendência que me levou a usar meu cabelo solto, mas foi uma aceitação para mim, porque eu não gostava do meu cabelo, eu sempre achei que as meninas de cabelo liso eram muito mais bonitas, as pessoas gostavam mais e eu não usava o meu, só que aí como veio essa tendência de cabelo cacheado, eu vi várias meninas usando, e eu vi que o meu cabelo era do jeito delas e que podia ficar bonito da mesma forma e eu comecei aceitar o meu cabelo, e comecei a usar ele solto, sabe.²⁹

Outro aspecto comum da história de vida das colaboradoras da pesquisa, foi o fato delas mencionarem as vivências e experiências negativas, em relação às práticas de manipulação de seus cabelos crespos quando criança. A esse respeito, uma aluna destacou que:” a minha mãe quando eu era criança sempre alisava meu cabelo, alisei meu cabelo por muito tempo, agora me libertei da química e assumo meu cabelo, pois agora valorizo a

²⁹ Entrevista concedida no dia 26 de outubro de 2017. Pedreiras-Ma.

minha identidade, em medo e sem vergonha, sem ter que me enquadrar no padrão de beleza imposto pela sociedade”.

Infere-se que a estudante guarda na memória significados e lembranças ruins, pois ao ressaltar “quando eu era criança sempre alisava meu cabelo” e agora “me libertei da química assumo meu cabelo, pois agora valorizo a minha identidade, sem medo e sem vergonha”. Como bem observou Montenegro, “a memória possibilita resgatar as marcas de como foram vividos, sentidos, compreendidos determinados momentos, determinados acontecimentos; ou mesmo o que e como foi transmitido e registrado pela memória individual e ou coletiva”. (Montenegro, 1993, p. 56)

É importante sublinhar que os fenômenos relacionados a memória e a construção das identidades, não são entendidos como essências, como fenômenos naturalizados, pois entende-se que “memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo”. (Pollak, 1992, p. 204). Assim, reconhece que em torno do cabelo da população negra existe uma história pautada na ancestralidade e numa memória social. E esta historicidade não pode ser negada, discriminada ou negligenciada nos espaços escolares e não-escolares, por isso a importância de cada cidadão, em especial, aos professores e professoras da educação básica de desenvolver práticas e conhecimento pedagógico que dê relevância a cultura e a história africana e afro-brasileira, independentemente de qualquer motivação.

Assim, a escola é um lugar social propício para descrever as manifestações culturais, o estilo de usar o cabelo de cada estudante, bem como dos conflitos pelos quais elas estão imersas no seu dia a dia. É válido esclarecer, no entanto, que ao analisar o discurso de cada colaboradora da pesquisa estamos muito longe de pretender expor a vida dessas meninas para gerar comiseração ou enternecimento- verdadeiramente esta não é a minha intenção –, mas, pelo contrário, conversar sobre cabelo com essas adolescentes pareceu a melhor alternativa para valorizar as suas singularidades, a beleza da mulher negra e, principalmente, dar voz às formas de agência e de resistência inscritas no cotidiano, fora dos círculos acadêmicos de classe média, na esfera de vida das camadas populares. A interpretação da fala de cada menina representa, portanto, “salvar o dito”, isto é, a história de vida de meninas negras símbolos da resistência cultural da sociedade contemporânea.

Referências

- CARDOSO, Ivanilda Amado. *Identidade negra: uma abordagem teórica sobre o referencial estético de meninas negras na escola*. Revista África e Africanidades. Ano IV. Nº 14/15 – agosto-novembro. 2011.
- COUTINHO, Cassi Ladi Reis. *A estética dos cabelos crespos em Salvador*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em História Regional e local. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Org. FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro. UERJ. LPP. 2017
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2017.
- _____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Autêntica. 2006.
- _____. *Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In: Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. Org. MUNANGA, kabengele. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. 2005
- _____. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 29. Nº 1. p. 167-182; jan/jun. 2003.
- _____. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Set/out/nov/dez/. 2002. Nº 21.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: 3º Edição, Editora 34, 2009.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.. 12º edição, 2015.
- LOPES, Vera Neusa. *Racismo, Preconceito e Discriminação*. In: Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. Org. MUNANGA, kabengele. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. 2005
- MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral, caminhos e descaminhos*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: Vº 13, Nº 25-26, 1992/1993.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C.. *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino. Londrina, v. 9, p. 37-62. Out. 2003

NOGUEIRA, Tereza Cristiny Moraes. *A estética dos cabelos crespos: identidade negra e resistência no cotidiano escolar*. In: Anais do V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. África Brasil. Piauí. 2017

SILVEIRA, Oliveira. “*Cabelos que Negros*”. In. Cadernos Negros, 25: poemas afro-brasileiros. Org. Esmeralda Ribeiro, Márcio Barbosa. São Paulo. Quilombhoje. 2002.

PAIXÃO, Marli M. Estrela. *Uma rosa para meus cabelos crespos: experiência estética e política de imagens*. São Luís, 2008. Dissertação em Ciências Sociais. UFMA.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. *Africano, Escravo e Negro: armas e armadilhas da identidade racial*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. SÃO PAULO. Julho. 2011.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. Estudos históricos. Rio de Janeiro. V. 05. N° 10. 1992.

ROSA, Camila Simões. *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias*. São Carlos: UFSCar. 2014. Dissertação.

RÜSEN, Jönn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Ponta Grossa – PR. V. 1. Nª 2. p. 07-16. Jul-dez. 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida. *A invenção do “ser negro”*: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro. 2005. EDUC. FAPESP. PALLAS.



CABO VERDE NA HISTÓRIA ENSINADA: análise dos manuais didáticos utilizados no ensino básico de cabo verde

Gleiciane Brandão Carvalho³⁰

O livro didático é uma importante ferramenta na construção social do indivíduo, tendo em vista que grande parte dos estudantes de escolas públicas possui apenas ele como material de pesquisa e fonte de conhecimento. Dessa maneira, ele tem um papel relevante por se tratar de um recurso didático fundamental na formação dos alunos, um instrumento muito influente no ambiente escolar. Seus conteúdos, suas imagens, suas metodologias despertam a curiosidade do alunado. Como assinala alguns autores, o livro didático e seus usos no cotidiano escolar revelam os preconceitos, tabus, usos e costumes, práticas e vivências da própria sociedade civil, ou seja, é um dos responsáveis por moldar a identidade do aluno.

Gert Schubring (2003) afirma que os livros didáticos voltados para o ensino existiam mesmo antes que a tecnologia possibilitasse a impressão. Na Mesopotâmia, em torno de 2500 a. C, já se era possível perceber a produção de exercícios para os alunos por meio de produções textuais e manuais que auxiliavam professores e mestres. Já no século VI, havia na China, uma estrutura curricular voltada para as diversas áreas do conhecimento. Mas foi somente no século XVIII, por meio da igreja católica, que se pode perceber uma produção efetiva de livros e manuais, todos com

³⁰ Licenciada em Ciências Humanas- Sociologia (UFMA- Bacabal), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFMA), Mestra em História (UEMA), Pesquisadora do NEAFRICA (Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão sobre África e Sul Global). Email: gleici.bcarvalho@gmail.com.

uma vertente religiosa e sob o controle da igreja. A partir de 1890, na França, o uso dos manuais escolares para o ensino primário tornou-se obrigatório e com isso iniciou-se o processo de “escolarização e aculturação pelo livro” (MOLLIER, 2008, p. 61)

Atualmente, percebemos que “o livro didático, na vida escolar, pode ser o instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2004, p.73). Nessa perspectiva, ele se apresenta como instrumento fundamental para a formatação daquilo que se designa como certo e/ou errado, bom e mal, além de funcionar como um lugar de resistência.

Os manuais didáticos, como assim são conhecidos os livros utilizados nas escolas de Cabo Verde, são em sua maioria produzidos em Portugal ou em outros países da Europa. É necessário que haja uma produção de livros didáticos locais, uma vez que se pensa em uma educação para formação da identidade nacional, como focar em uma identidade e valorização de Cabo Verde, tendo sua história editada pelo olhar do ex-colonizador? Os dirigentes alegam não ter condições financeiras para a produção dos livros didáticos, entretanto, parece não ter havido interesse para se produzir esse tipo de material, uma vez que não faz parte das prioridades do governo (FILHO, 2003)

Apesar dos livros demonstrarem certos avanços quanto ao conteúdo ensinado, em alguns momentos utiliza-se de uma visão europeia para caracterizar o continente africano, o que geralmente resulta em uma apresentação estigmatizada e negativa de tudo aquilo que está ligado à África. Dessa maneira, percebemos que o déficit dos estudos sobre a construção social do continente africano não é algo que ocorre somente aqui no Brasil, em que tais conteúdos não ganharam espaço, mesmo que superficial, com a aprovação da Lei 10639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira nos currículos das instituições de ensino básico.

A importância de levar tal tema para as salas de aula está na necessidade de uma abordagem diferente daquela que é passada nas escolas, fortemente marcada por uma visão eurocêntrica, em que o pensamento europeu constitui a forma primeira de pensar e ver o mundo. O continente africano, por sua vez, passa a ser condicionado, ao mal, ao exótico e demoníaco, e com isso perpetuam-se preconceitos sobre aqueles que ali nasceram ou que deles descendem.

Dentre as diversas dificuldades existentes na incorporação do conteúdo de História da África, nos bancos escolares do continente e aqui

no Brasil, cabe ressaltar que durante séculos foi reproduzida uma imagem inferiorizada do ser negro, e principalmente ser negro e africano, além da falta de materiais que relatassem sobre o tema e de professores qualificados para ensinar o assunto, tendo em vista que até pouco tempo atrás não se debatia sobre África nas universidades e muito menos na sala de aula. Cabo Verde não se diferencia e por isso tem-se buscado inserir conteúdos acerca da História da África, bem como uma reescrita da História do país mais próxima às realidades do continente africano.

De uma forma geral o ato de ensinar, e o ensino de história, de forma particular, quando relacionado ao continente africano, encontram-se pautados em um imaginário de submissão e a inferioridade. Um dos fatores responsáveis é a própria educação, que durante a colonização preocupou-se em ressaltar os saberes europeus e minimizar tudo que estava ligado à África, ainda é possível encontrar, dentro do próprio continente, livros didáticos que estão mais preocupados em expor o continente europeu do que demonstrar as riquezas e a força do povo africano.

Em Cabo Verde não foi diferente, durante muito tempo era possível encontrar mais assuntos sobre Portugal, por exemplo, do que sobre o próprio país. É importante ressaltar que no decorrer da pesquisa de campo, por meio de conversas informais, foi perceptível que uma parte da população rememora o passado colonialista e domínio português de forma idílica, isso por acreditarem que o afastamento ocasionou um certo aumento na pobreza do país e um déficit nas formas culturais.

Uma mudança efetiva nessa forma de pensar, em nosso entender, só pode ser possível partindo do âmbito educacional, e para isso o ensino de história, neste caso o ensino de história e geografia de Cabo Verde, deverá se dá de forma mais preocupada em valorizar os aspectos locais. O ensino de história deve se preocupar não apenas em levar o conteúdo presente no material didático, mas em contextualizar a história ensinada com a própria história dos alunos. “O fundamental é levar o aluno a compreender e apreender determinado conteúdo, que fazem parte da História e são (re) contextualizados na cultura escolar, materializando as correlações de força presentes no espaço do ensino” (MONTEIRO, 2013, p.116)

A disciplina de História deve fazer com que o aluno possa repensar as relações construídas entre o sujeito e o mundo social, e com isso refletir acerca da memória e formação de identidades. A disciplina de História busca além de conhecer as relações sociais, perceber e questionar as relações

de poder. No caso de Cabo Verde o ensino de história sempre esteve ligado à própria história do colonizador, na maioria das vezes justificando todo o período da colonização, fato que ocasionou (e ocasiona até hoje) visões múltiplas e divergentes quanto à independência do país. De acordo com Rocha (2009, p. 18) “a História ensinada está entre a história do senso comum, a vida prática e o que é produzido na corte acadêmica”, nesse sentido observamos a importância de trabalhar a história local a fim de conhecer e aceitar a alteridade ali existente.

Uma disciplina para falar de cultura: programa da disciplina de Cultura cabo-verdiana lecionada nas escolas da Ilha de Santiago.

Por meio de algumas leituras conseguimos verificar que desde a metade do século XIX, busca-se a construção de uma identidade cultural ligada a terra mãe e para isso era necessário a existência de estudos que focassem no ser cabo-verdiano e nas identidades que os cercavam. Atualmente essa discussão tem se aproximado dos bancos escolares, principalmente através da disciplina de Cultura Cabo-verdiana que é lecionada no 10º ano do ensino secundário.

De acordo com Artur Bento (2017):

A cultura cabo-verdiana afirma o princípio da mestiçagem, numa tentativa de superar certos limites dos conceitos de assimilação e aculturação, então vigentes nas análises de processos migratórios. A mestiçagem contém o pressuposto da duplicidade, resultante do entrecruzamento das raças que fundamentam a origem da formação da sociedade cabo-verdiana. Essa mestiçagem resulta da ambivalente entre duas culturas (africana e europeia), dando origem a uma terceira – a cultura cabo-verdiana. Se pensarmos a “cabo-verdianidade” como demarcação de fronteira simbólica ou sinónimo de etnicidade o indivíduo que deixa ser o país para se estabelecer em Cabo Verde, não obstante, deve integrar a cultura do país. A fronteira simbólica, portanto, é a saga da identidade cultural, que pode assumir contornos imprevisíveis com relação aos grupos ‘não integrados’, à medida que cria os estigmatizados por serem de culturas diferentes, mas, principalmente, se forem percebidos como resistentes à assimilação (BENTO, 2010, p. 01)

A aculturação, citada pelo autor, pode ser entendida como um processo de adaptação de um ou mais modelos culturais trazidos de um determinado lugar para a criação de uma nova sociedade, é nessa conjunção que se caracteriza a realidade sociocultural de Cabo Verde, tendo em vista que sua formação é dada pela inserção de diversos elementos culturais das sociedades que estiveram presentes no processo de colonização. Este contexto de mistura e contatos, muito contribuiu para “uma certa confusão” quanto a forma de identificação dos cabo-verdianos como africanos, que na maioria das vezes buscaram maior aproximação com a Europa. Frente a essa complexa realidade a Lei de Bases de 1990, na busca por uma educação preocupada com a identidade cultural e com a valorização dos aspectos locais, estabeleceu a criação da disciplina Cultura cabo-verdiana.

A disciplina de Cultura cabo-verdiana busca que o aluno aprenda e compreenda aspectos da sociedade, para assim adquirir conhecimento prévio, estabelecido pelas aulas, e competência para analisar a realidade a que eles pertencem, além do anseio por atitudes e valores universais. Dessa maneira, a disciplina pretende atingir três dimensões, sendo elas: cognitivas, afetiva e social. A primeira é mais centrada em formar uma base cultural sólida, valorizando a cultura local; a segunda, é voltada para ensinar o respeito às identidades e culturas diferentes; e terceira, é a dimensão social que pretende fornecer questões para serem debatidas a nível políticos, econômicos e culturais.

A ausência de manuais para a disciplina de Cultura cabo-verdiana, exige que o (a) professor (a) busque fontes outras para explorar os assuntos estabelecidos no programa. É pertinente ressaltar o quanto essa disciplina busca auxiliar o processo de reconhecimento e aceitação da população cabo-verdiana quanto a sua própria história. Conseguimos perceber por meio da tabela acima a variedade de temas que se concentram em temas fundamentais para debater a questão da identidade, como por exemplo, alteridade, construção da cultura, etnia, colonização, antropologia, entre outros. Para trabalhar esses assuntos, segundo alguns professores, eles recorrerem a textos, artigos, monografias e dissertações que tenham buscado discutir a formação cultural de Cabo Verde.

Um fator importante que tem sido trabalhado na disciplina de cultura cabo-verdiana é a miscigenação que ocorreu durante o processo de povoamento. Partindo do princípio do povoamento, a colonização em Cabo Verde deu-se de maneira similar aos demais países africanos colonizados por Portugal, na medida em que em todos eles ocorreu a participação de

vários outros países na divisão de terras e meios de crescimento econômico. A língua é outra questão importante para ser explorada em sala de aula, uma vez que a percebemos como fator crucial para trabalhar a identidade de Cabo Verde. Nesse sentido João Carvalho e Branco Madeira (2015) ressaltam que:

A língua assumiu desde os primórdios do povoamento um papel preponderante na afirmação do homem [e mulher] cabo verdiano. Face à necessidade de uma comunicação e, acima de tudo, de compreensão mútua, surgiu o crioulo como uma língua de contacto permanente entre colonizador e o escravo (CARVALHO; MADEIRA, 2015. p 91)

Entendemos, portanto, o crioulo como patrimônio imaterial e histórico da cultura local, resultante das trocas e tentativas de comunicação entre escravizados e colonizadores. O crioulo possui variantes de acordo com cada ilha, sendo entendido como elemento nacional e singular da cultura cabo-verdiana. Expor tal tema em sala de aula é construir pontes de pertencimento entre os cidadãos das demais ilhas habitadas.

No âmbito da disciplina cultura cabo-verdiana, o professor ou professora, também têm a possibilidade de trabalhar a identidade de Cabo Verde, trazendo aos alunos características referentes ao continente africano e as que se aproximam do continente europeu. Retratar tal fato é demonstrar que não se busca negar a presença europeia, nem a importante contribuição para moldar a sociedade de cabo-verdiana, mas sim que é preciso perceber que as suas manifestações culturais estão, sobretudo ligadas à África. Nesse momento, é possível trabalhar temáticas voltadas para a questão da etnia, alteridade, pertencimento, entre outros, e que de acordo com alguns professores (as) tais temas, geram intensos debates em sala de aula.

A questão da mestiçagem também suscita inúmeras controversas, e precisa ser trabalhada no ambiente escolar. É importante retratar como as diferentes culturas contribuíram para a formação social do país, mas sem esquecer-se de problematizar a violência utilizada pelos portugueses para introduzir a sua cultura junto aos povos por eles colonizados. De fato, “a violência física e simbólica, que destruiu grande parte da memória étnica dos escravizados, tem sido lida pelos intelectuais cabo-verdianos como uma fusão cultural de europeus e africanos” (ANJOS, 2003, p. 51), ignorando dessa maneira o processo violento de aculturação e catequização presente

nas ilhas como meio para colonizar os povos escravizados que ali se encontravam.

A socialização destes debates se torna basilar quando se busca problematizar a questão da identidade cultural, uma vez que se configura de forma fluída e pode ser modificada de acordo com as transformações ocorridas em uma dada sociedade, ou seja, ela pode ser manipulada e reconstruída baseada nos interesses políticos e sociais. Deve-se destacar que a identidade cultural cabo-verdiana é fruto de memórias coletivas de resistência dos homens e mulheres escravizados que se negaram a esquecer de suas culturas e tradições. Em nosso entender, este processo de resistência também precisa configurar as páginas dos manuais didáticos.

Levar questões como alteridade para o ambiente escolar se torna importante, pois “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, como cada uma das quais poderíamos nos identificar” (HALL, 1999, p. 13). Quando se consegue, por meio da sala de aula, trabalhar as identidades na sua pluralidade, explicitando que estas são apenas diferentes e que não se sobressaem umas as outras, tornamos possível não só a mediação de conflitos como também possibilita ao aluno um auto reconhecimento sem negar as peculiaridades do outro.

O processo de formação sociocultural de Cabo Verde está diretamente ligado ao conceito de alteridade, uma vez que tal questão esteve sempre presente na construção histórica e social do país, por meio da dialética nós/ outros, africanos/ europeus. É certo que esse assunto não pode ser introduzido no sistema educacional de maneira superficial, sem muitos aprofundamentos, é necessário à utilização dos mais variados recursos disponíveis para que a sua aplicabilidade não se resuma somente ao currículo, mas as práticas pedagógicas dentro e fora da escola, proporcionando aos alunos a compreensão do seu local social.

Nesse contexto, entende-se que a disciplina cultura de Cabo Verde é extremamente importante para a construção de identidade nacional e para o processo de aceitação e autoafirmação dos cabo-verdianos. O programa pré-estabelecido é, em suma, bem desenvolvido, entretanto os professores sentem a necessidade de ter materiais didáticos para trabalhar em sala de aula. Já existe uma bibliografia rica em conteúdos e autores que se preocuparam em estudar a formação social de Cabo Verde, tais como Dulce Almeida (1983), João Lopes Silva (1976; 1995), Antônio Carreira (1984),

entre outros, mas ainda não existe um manual com uma linguagem apropriada e de fácil acesso.

A seguir será possível entender de que maneira a História e a Geografia de Cabo Verde tem sido trabalhada no contexto educacional local, no sentido de estabelecer relação direta com as questões que vem sendo discutidas no âmbito da disciplina de Cultura de Cabo Verde. Intencionamos aqui construir momentos de ligações para uma educação interdisciplinar, na medida em que é necessário criar mais espaço para disciplinas que toquem no cerne dos problemas sociais vivenciados no país.

Vale ressaltar que a história do país só passou a ser contada nos manuais didáticos com a implementação da disciplina de História e Geografia de Cabo Verde, anterior a isso os manuais didáticos se resumiam a falar do continente europeu e sua suposta superioridade. No próximo tópico, poderemos perceber de que forma a disciplina de *História e Geografia de Cabo Verde* tem sido implementada na ilha de Santiago e qual a importância da inserção dela nos bancos escolares.

Análise do material didático de História e Geografia de Cabo Verde, oferecidos ao 7º e 8º ano do Ensino Básico

Para Circe Bittencourt (2004, p. 296) “os livros didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimentos, bem como facilitadores da apreensão de conceitos”. Dessa maneira, é necessário perceber de que forma a História e Geografia de Cabo Verde vem sendo repassada na sala de aula. Para isso, faz-se necessário uma análise sobre os programas e os livros didáticos/ manuais escolares utilizados nas escolas atualmente.

A disciplina de História e Geografia de Cabo Verde foi criada no ensejo de uma mudança curricular ocorrida nos últimos anos no país, tendo em vista a necessidade de instituição de uma educação que permitisse integrar a realidade social ao contexto da globalização, compreendendo que a formação de cidadãos exige consciência acerca do mundo que o cerca. Ela é obrigatória no ensino secundário, e busca ser suporte para questões ligadas a cidadania, democracia, cultura, justiça, solidariedade, entre outros.

Essa disciplina tem o intuito de apreender a História e a Geografia de Cabo Verde como imperativas para uma concepção mais próxima a realidade sociocultural do aluno, possibilitando a interação entre o

individual e o coletivo na sua análise histórica e no seu lugar no mundo, construindo identidades e alicerçando memórias na construção da História. Por meio dela pretende-se moldar conhecimentos acerca dos acontecimentos que formaram a sociedade cabo-verdiana, no tocante aos aspectos econômicos e sociais. É necessário também perceber de que maneira a conjuntura internacional influenciou essa organização social, com o intuito de entender o local que o país ocupa não apenas no continente africano, mas no mundo.

Antes da existência dessa disciplina, não havia uma outra que priorizasse a História e Geografia do país, o que havia era disciplinas sobre História e Geografia em geral que trabalhavam tão somente sobre o ocidente. A criação dessa disciplina ocorreu em meio às discussões de revisão curricular de forma integrada e pretende dar ênfase os objetivos propostos pelo Plano Estratégico da Educação (2003-2013), como por exemplo, a valorização do país e a construção identitária pautada em sua história.

A principal finalidade era problematizar a relação entre passado e o presente do país e com isso poderia auxiliar na promoção da autonomia pessoal do aluno, busca-se também proporcionar ao aluno elementos que o faça reconhecer os acontecimentos que deram origem à sociedade e as alterações vividas por ela, ao longo do tempo. Atualmente, ao livro principal acompanha um livro paradidático, para melhor guiar o professor e o aluno em suas discussões e disseminação de ideias.

Vale ressaltar que os livros/manuais didáticos são comprados pelos próprios alunos, mesmo em escolas públicas, e custa algo em torno de 300 escudos³¹, Apesar desse valor parecer pouco, nem todos os estudantes conseguem comprar os manuais didáticos, devido às condições financeiras, o que dificulta a aula não apenas para eles, mas para o professor, que utiliza o livro didático como intermédio entre a História escrita, oficial, os alunos e seus locais sociais.

Como salienta Anderson Oliva (2003, p. 442) tais materiais “ganham status de serem representações da História porque os textos e os recursos imagéticos presentes no livro didático são produtos da interpretação e representação de uma certa realidade pelo seus autores” ou seja, apesar de não negar a importância dos livros didáticos na construção das identidades é necessário perceber que ele não é uma construção legítima do real, tendo

³¹ O equivalente a 10,85. Informações consultadas em: <http://www4.bcb.gov.br/pec/conversao/conversao.asp>. Acesso em 07/02/2018.

em vista que quem escreve tem suas próprias ideologias e crenças, e por isso também deve ser analisado.

O ensino, ou o ato de ensinar, é, por sua vez, um lugar de produção e transmissão de saberes e auxilia o processo de reflexão do aluno sobre o seu “lugar na memória”, relacionando o passado com o presente. A história é o retratar de memórias interpretadas e perpassadas pela sociedade, o ensino de história permite uma aproximação entre a história dos documentos e monumentos, e a história ensinada em sala de aula.

Partindo do pressuposto de Nora (1993) a memória é vida, sempre carregada dos grupos vivos e, nesse sentido ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1993). E é nessa reconstrução que algumas memórias são desconsideradas, ou são vistas de maneira superficial, no processo de construção histórica do sujeito. Nesse sentido, o ato de ensinar história é o reescrever de certas memórias, dessa maneira nos questionamos: quais memórias? O que ensinar? Joaquim Moreira (2001) acredita que:

Considera-se, de forma quase unívoca, que História – enquanto disciplina curricular- deve incidir no que é significado do passado (para ser transmitido às jovens gerações), revelando a diversidade de sociedades e de mundos (para superar as mudanças) e promovendo valores, como tolerância e solidariedade (para um mundo que se pretende mais fraterno e coeso) (MOREIRA, 2001, 36)

Entendemos dessa maneira que a disciplina História, significa redescobrir muitas outras histórias e entender mudanças e permanências vivenciadas ao longo dos anos. É compreender e aceitar as diferenças entre as ilhas, e nesse caso a disciplina de Geografia tem um papel fundamental, por estar pautada em um estudo descritivo de paisagens não apenas naturais como também humanizadas. Daí a proposta de integração das disciplinas em apenas uma no sentido de trabalhar de forma complementar os dois conteúdos.

Ao analisar a questão do espaço como algo social e não apenas físico, a disciplina de Geografia busca demonstrar como ele é modificado e reconstruído. Para José Vesentini (1998):

O espaço mundial de hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás, inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições. [...] o espaço construído, social fruto da humanização da natureza, lócus de lutas e conflitos- não é mais um elemento inerte, a ser apropriado pelo homem pela expansão econômica ou então a ser visitado pelos turistas e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído (VESENTINI, 1998, p. 34).

Nesse sentido, percebe-se a importância de História e Geografia enquanto disciplinas que se complementam. A geografia é uma ciência que necessita do dinamismo, assim como a História não é algo pronto e acabado, mas que varia com o tempo e as relações sociais. Tanto História quanto Geografia, quando vista de forma interdisciplinar, permite um debate mais intenso sobre determinado conteúdo, tendo em vista que a interdisciplinaridade se torna importante à medida que permite o diálogo de um mesmo tema por diferentes percepções³².

Os livros que aqui serviram de análise, são os livros do 7º e 8º ano da disciplina de História e Geografia de Cabo Verde, que têm sido utilizados nas principais escolas da Cidade da Praia. São livros produzidos pela Editora Porto, com criação intelectual de, Joanita Cristina Rodrigues, Maria Auxiliadora da Cruz Fortes, Jeiza Barbosa Tavares e Maria Cristina Maio. A Editora Porto é uma editora portuguesa, fundada em 1944, e tem se dedicado à publicação de livros e outros produtos para o meio educacional. Atualmente é a maior editora do país e transformou o que antes era uma simples editora em grupo editorial e, de acordo com informação apresentadas no site, tem como principais valores: responsabilidade, proximidade, excelência e inovação, tendo em vista que compreende a importância social que suas produções têm para a educação³³.

Conseguimos encontrar poucas informações sobre as autoras, no tocante as autoras do livro do 7º ano, Joanita Cristina Rodrigues e Maria Auxiliadora da Cruz Fortes, a primeira é atualmente professora da

³² Apesar da importância de se trabalhar a interdisciplinaridade é necessário ter materiais distintos em cada disciplina, para que dessa forma os assuntos debatidos tenham um espaço maior e sejam desenvolvidos com mais criticidade.

³³ Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/historial>. Acesso em 23/03/2018.

Universidade Jean Piaget, além de ser professora da Educação Básica no país. Maria Auxiliadora é mestre em meio ambiente pela Universidade Internacional IberoAmericana, com o seguinte título: “O parque natural de Rui Vaz da Serra do Pico de Antonia- Ilha de Santiago- Cabo Verde”³⁴

O livro do 8º ano tem como autoras Jeiza Barbosa Tavares e Maria Cristina Maio. A primeira nasceu em 1976 em Cabo Verde na Ilha do Fogo, formada em Geografia e ordenamento do território, atualmente é líder desbravadora na igreja Adventista do Sétimo Dia³⁵. Maria Cristina Maio é doutoranda em Ciências de Educação, técnica superior do Ministério da Educação e trabalha na revisão curricular / professora de profissão.

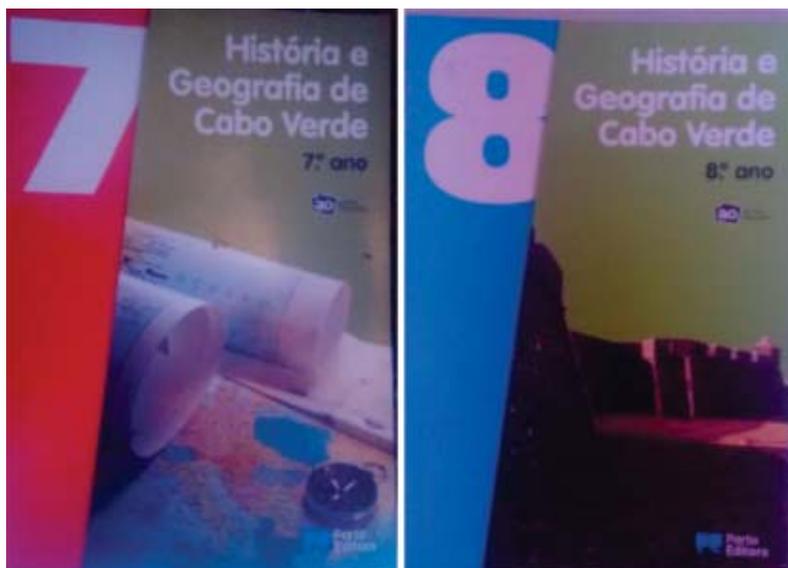


Imagem 1: Livros do 7º e 8º ano de História e Geografia de Cabo Verde, utilizado nas principais escolas de ensino Básico de Cabo Verde. Fonte: Gleiciane Brandão Carvalho.

O livro História e Geografia de Cabo Verde, do 7º ano, ilustrado nas imagens acima, foi desenvolvido para o ensino básico e encontra-se

³⁴Link da dissertação de Maria Auxiliadora da Cruz Fortes <http://www.portaldocohecimento.gov.cv/bitstream/10961/3485/1/Tese%20de%20mestrado%20-%202021-03-14.pdf>Acesso em 24/03/2018.

³⁵ Informações retiradas <http://www.adventistas.org.cv/clubedelideres/líder/jeiza-barbosa-tavares/>. Acesso em 24/03/2018.

dividido em três temas centrais: a descoberta de Cabo Verde, no século XVI; a colonização, organização social; e exploração econômica, nos séculos XV e XVI. Esses temas se subdividem em outros para que no final do ano escolar o aluno consiga perceber a realidade social e econômica do país, além de poder oferecer uma opinião criteriosa acerca dos temas desenvolvidos no decorrer do livro.

Cada tema é trabalhado por duas vertentes, primeiramente tendo como base uma visão geográfica, e uma outra baseada em fatos históricos, no intuito de que uma possa complementar a outra. O livro possui 128 páginas, muitas imagens e exemplos de espaços e tempos propostos pelos manuais em cada unidade. Vale ressaltar que o livro permite observar o mundo a partir de Cabo Verde e não o inverso. Dessa maneira, estudar sobre a História de Cabo Verde, a partir de uma visão endógena, é levar ao entendimento do aluno os aspectos responsáveis pela atual caracterização do país, particularmente aqueles ligados a formação humana e social.

Ao adentrar os temas trabalhados no manual didático do 7º ano, logo na primeira unidade, se discute acerca das *Noções fundamentais de orientação e de representação no espaço e no tempo*, a fim de compreender sobre o que é espaço e como se localizar nele. Para isso, as autoras utilizam mapas e gravuras como forma de representação da superfície terrestre. É válido ressaltar que utilizar Cabo Verde como ponto de observância no livro didático é fundamental para se construir uma imagem positiva do que é ser cabo-verdiano.

Como já ratificado pelas Leis de Bases a educação precisa está voltada para formação de uma identidade nacional e valorização da História local, e para que isso ocorra é necessário trabalhar aspectos próprios da sociedade e refletir sobre sua formação. Nesse sentido, a utilização do mapa auxilia não somente na percepção quanto ao lugar que se ocupa no mundo, como se perceber em Cabo Verde, e como cabo-verdiano, ressaltando as similitudes e diferenças presentes nas ilhas.

No tocante a questão do tempo na História, as cronologias, eras e períodos, as autoras dão visibilidade a datas marcantes na História do país, como por exemplo, a independência em 5 de julho de 1975, assim como a implementação da Democracia em 13 de janeiro de 1991. Outro momento importante, diz respeito ao fato da Cidade Velha, primeira zona de povoamento, ter sido considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco, no ano de 2009, pela sua importância histórica. No entanto, não se problematiza como foram construídas essas datas históricas, nem o ensino

social que estava inserido. Dessa maneira, é importante perceber o processo de deliberação das datas comemorativas locais, e analisar como contribuem para formação da identidade nacional, uma vez que “são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única” (HALL, 1997, p 26), ou seja, elas fazem parte da construção social.

No tópico acerca dos documentos e fontes históricas, as autoras fazem referências ao Arquivo Nacional de Cabo Verde e ao Museu da Educação, o que contribui para a valorização dos documentos e fontes históricas que ali foram produzidos, e que são importantes não apenas para as gerações passadas, mas para as gerações futuras. Tal proposta constitui um meio de rememorar o passado por meio dos escritos e objetos que pertenceram ou que explicam uma determinada época.

Se os documentos “são uma forma de expressão da memória, então os arquivos são detentores da memória individual e coletiva, servindo de suporte para a constituição da história das instituições e da identidade de um determinado povo” (PEREIRA, 2011, p.24). Dessa forma, tanto os documentos quanto as fontes históricas, devem ser utilizados para explicar a História, e trazer tal conteúdo para ambiente escolar é contribuir para a percepção de quais fontes foram utilizadas para escrever a História “oficial” de Cabo Verde, além de possibilitar que o aluno questione acerca do assunto trabalhado, produzindo dessa maneira uma análise crítica de como os acontecimentos históricos são narrados.

O tópico seguinte do livro inicia falando sobre *A descoberta de Cabo Verde no século XV*, dessa vez trazendo uma visão histórica e ressaltando sobre como se deu a formação das ilhas. Nesse momento, ele traz alguns questionamentos para serem respondidos no decorrer da unidade. De onde viemos? Onde estamos? Que tipo de desafios são enfrentados pelas ilhas?

Ressaltar as diferenças na colonização das ilhas é ponto crucial para perceber a pluralidade de ideias e culturas que “aterrissaram” em Cabo Verde no período posterior a sua descoberta. Nesse sentido, entende-se que cada indivíduo precisa reconhecer não somente as diferenças existentes entre as populações, mas perceber o caráter plural envolvido dentro de uma mesma sociedade, como é o caso de Cabo Verde, para então perceber a diversidade plural como um processo de intensa criação e inovação.

No manual didático em questão, as autoras iniciam o debate focando “na descoberta” das ilhas de Cabo Verde e os motivos que levaram os europeus, mais especificamente, os portugueses, a se deslocar para lugares

até então desconhecidos. Explicam ainda que as mudanças de rota marítima se deram devido às dificuldades econômicas vivenciadas em Portugal naquele momento, e que por isso necessitavam encontrar novas terras para explorar e encontrar riquezas. Antes de chegar propriamente a Cabo Verde às autoras descrevem todo o percurso utilizado por Portugal, primeiramente o contato com a costa ocidental africana e depois percorrer mais 4000 km até chegar ao arquipélago, encontrando primeiramente a ilha de Santiago e depois percorrendo pelo Sul e descobrindo as demais ilhas.

Aqui é preciso que ocorra uma maior contextualização, tendo em vista que a maneira como ocorreu a formação das ilhas, a localização geográfica e a falta de recursos foram indispensáveis para se estabelecer diversos tipos de relação com os povos que ali se encontravam. Na perspectiva de Lopes Filho (1996, p. 35) “esses foram os condicionalismos que proporcionaram características peculiares a cada ilha, constituindo, fundamentalmente, um povo com comportamento generalizável a todo arquipélago e afinidades que são as raízes da cultura de Cabo Verde”.

As autoras detêm um pouco mais de tempo na explicação da ilha de Santiago, geograficamente a maior ilha e com contingente populacional mais expressivo, visto que esta teve papel fundamental na navegação marítima, por constituir após a sua descoberta local de abastecimento, descanso, reparação das armas e equipamentos utilizados no decorrer das viagens, especialmente, dos navios negreiros que saíam do continente africano com destino as Américas.

Apesar dos questionamentos tão instigantes para se pensar a construção identitária, são apresentadas perguntas vagas, que não levam o aluno a se questionar sobre o seu papel enquanto sujeito histórico, e muito menos a análise individual, e/ou coletiva, sobre as similitudes e diferenças entre a população das ilhas, que são cultural e economicamente bastante diversas.

O segundo tema desse manual busca retratar sobre a *Colonização em Cabo Verde*, essa seção se divide em duas: primeiramente, tem-se uma visão mais geográfica e, posteriormente, é trabalhada a questão da História. A proposta das autoras é que ao final da unidade os alunos consigam perceber os fatores naturais que contribuíram para a ocupação de Cabo Verde e assim poder entender como os espaços se desenvolveram de forma diversa. Esse caráter “natural”, quando não trabalhado de forma acurada, pode servir para justificar a violência e aculturação utilizada pelos portugueses para colonizar as ilhas.

No tópico intitulado “*Os escravos*, onde relatam sobre a vida dos homens e mulheres escravizados, as autoras se referem aos africanos simplesmente como escravos, ignorando o fato de serem pessoas livres em seus países de origem que foram separados das famílias e utilizados como mão de obra para atender os anseios da economia colonial. Ainda com relação a escravidão percebemos que há um certo romantismo ao tratar do assunto, o que em última instância acaba por reforçar a visão de que a colonização portuguesa, diferentemente das demais, não foi marcada pela violência.

Ao tratar das questões relacionadas ao clima é possível levar o aluno a entender que as modificações existentes ao longo do tempo variam de região para região. No tópico *Os principais climas do mundo*, as autoras relatam acerca dos fatores climáticos de cada ilha. O clima seco deve-se a altas faixas de pressões existentes durante a maior parte do ano, com chuvas irregulares e temperaturas variando entre 30°C e 20°C, além da corrente fria existente ao norte do país, conhecida como corrente das Canárias.

Já na página 72, partindo de uma visão histórica, as autoras relatam sobre as dificuldades inicialmente encontradas no povoamento das ilhas, uma vez que cada ilha possuía características próprias e com isso formas diversas de desenvolvimento. O ano de 1462 é utilizado como marco do crescimento populacional e ao discutir sobre a chegada dos primeiros colonos as ilhas tocam em um ponto crucial na construção da identidade nacional de Cabo Verde: a língua.

É inegável que a língua crioula constituiu um elemento da identidade cabo-verdiana. De acordo com Duarte (2003, p. 35) “o crioulo aparece como língua de típico específico, produto do encontro de várias línguas, em que uma delas, europeia, se assume como dominante, e as restantes africanas, passam a condição de dominadas”, entretanto, a crioulação da língua retratada no material Didático, é feita de maneira breve, sem que haja uma problematização do assunto, é necessário um debate mais específico sobre a temática, relatando sobre sua historicidade dentro do contexto do país.

Deve-se ressaltar o fato que apesar de atualmente as escolas cabo-verdianas ensinarem tanto o português quanto o crioulo, o Português é considerado a língua oficial e o crioulo, a nacional. O primeiro caracteriza-se por ser um instrumento de comunicação, tendo em vista que por meio dela é possível se comunicar com o mundo exterior e desenvolver mecanismos de administração e ensino formal; a segunda representa resistência cultural,

ela se articula com palavras de diferentes línguas e é o principal meio da representatividade da identidade cabo-verdiana.

Desde a sua formação até aos nossos dias, o crioulo cabo-verdiano manteve-se em contato exclusivo com a língua portuguesa. Privados das relações com as suas terras de origem no continente africano, mais precisamente na região em que se localizam agora o Senegal e a Guiné- Bissau, os escravos africanos acabaram por deixar morrer as suas línguas maternas. Deste modo, em Cabo Verde existem apenas duas línguas nacionais: o Crioulo e o Português. (PROJETO DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA PORTUGUESA, 2012, p. 3)³⁶

É válido ressaltar que para muitos, portugueses mesmo e cabo-verdianos, o crioulo é visto como uma “forma incorreta” de falar o português, fato que justifica ainda mais a necessidade de contextualizar sobre o nascimento e a presença do crioulo como língua mãe e fator identitário que ajuda sedimentar a consciência histórica da população e o processo de resistência vivenciado no país. Por mais que o português seja a língua oficial, em Cabo Verde, as pessoas falam crioulo.

Neste tópico ainda é possível encontrar discussões mais acentuadas sobre etnicidade e estrutura social, entretanto, é necessária uma maior contextualização. No que se refere à distribuição étnica de cada ilha, percebemos no decorrer do livro debates vagos, sem grandes discussões acerca do assunto, utilizando no máximo quatro linhas para explanar sobre o processo de formação étnico-cultural. O debate mais aprofundado destas questões contribuiria para uma maior aceitação da diversidade cultural que é marcante em todo o país.

O livro também retrata como a Igreja Católica foi importante no processo de formação da sociedade de Cabo Verde, no entanto, não há um questionamento sobre os métodos e a forma de inserção na sociedade, bem como as inferências no campo educacional. A igreja deteve um papel categórico no processo de colonização, além de catequizar, foi responsável por combater todas as manifestações culturais provenientes do continente africano. Ainda hoje se percebe uma educação pautada nos preceitos católicos

³⁶ Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_crioulo_cv.pdf. Acesso em 15/07/2017

sem muito enfoque nas religiões e culturas advindas dos demais povos que contribuíram para a formação cultural do país.

O livro do 8º ano é uma continuação do que já vinha sendo retratado no 7º, entretanto, enquanto no anterior as autoras estavam preocupadas em perceber a caracterização do espaço geográfico, além de buscar entender o modelo econômico instalado ali, agora apresentam uma visão mais ampliada acerca da história, dos aspectos socioeconômicos, políticos e geográficos de Cabo Verde. O manual didático em questão possui 111 páginas, e os temas acima citados são abordados nas disciplinas de História e Geografia de Cabo Verde, de forma interdisciplinar.

Os temas estão divididos da seguinte forma: organização econômica e o sistema administrativo cabo-verdiano; o apogeu e declínio de uma sociedade escravocrata. Logo no início do material, no primeiro tema, as autoras que se propõe a discutir sobre o contexto administrativo de Cabo Verde, relatam como as mudanças políticas ocorridas do período colonial até a contemporaneidade foram fundamentais para o processo de redemocratização que o país tem buscado desde a independência.

No tocante ao contexto independentista, o Partido da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi responsável pelas lutas de libertação nacional, não apenas em Cabo Verde, como também na Guiné Bissau, e representou os dois países tanto antes, nas lutas pela libertação, quanto depois, no pós independência, fato que perdurou até 1981, quando se dissociaram e então criou-se o Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV) que perdurou no governo do país por aproximadamente 15 anos.

As ideologias do PAIGC sempre estiveram pautadas nos ideais socialistas exaltados por Amílcar Cabral³⁷, um dos grandes nomes na luta contra o colonialismo, não apenas no contexto africano, mas também mundialmente. Conhecido como “Poeta da liberdade”, Cabral via na educação a principal arma para libertação e como base ideológica para a construção de uma sociedade pautada na paz, justiça e progresso para todos.

³⁷ Amílcar Cabral nasceu em 12 de setembro de 1924 na cidade de Bafatá, em Guiné Bissau e assassinado em 20 de Janeiro de 1973 em Conacri. Foi um dos responsáveis pela criação do Partido Africano pela Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e um dos líderes do movimento de independência. “Cabral traduziu-se num contributo concreto ao desenvolvimento do nacionalismo cultural e não só da Guiné Bissau e Cabo Verde, como também dos demais territórios africanos sob a colonização portuguesa e em países africanos sob regime do apartheid” (GOMES, 2015, p 22)

É válido ressaltar que em nenhum momento é relatado sobre a presença das mulheres no cenário político então vivenciado no país, particularmente a atuação delas no PAIGC, Cabral inclusive foi um dos principais entusiastas da participação feminina nos movimentos de independência. Como é sabido as mulheres tiveram participação efetiva no processo de libertação e luta armada. Segundo Gomes (2016):

Nos arquivos, fui encontrando aqui e ali documentos que narravam os feitos do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (P.A.I.G.C.) e da participação das mulheres na luta de independência da Guiné-Bissau. Encontrei várias referências à participação feminina na luta armada e na reconstrução nacional, na Guiné-Bissau e em Cabo Verde, mas muito raramente li relatos de mulheres nesse mesmo processo. (GOMES, 2016, p. 02)

Dessa forma, nos questionamos acerca da invisibilidade dada as mulheres na História ensinada, não apenas em Cabo Verde como na Guiné Bissau, em que tiveram destaque e se organizaram não apenas com o intuito de libertar o país, como também na luta pela mobilização política feminina. Nesse contexto, percebemos que elas não só estiveram presentes nas lutas pela libertação, como também utilizaram desse momento para buscar sua emancipação social.

Com a luta pela libertação de Guiné e de Cabo Verde, organizada pelo PAIGC, as mulheres cabo verdianas encontraram maior impulso para luta pela sua emancipação. Durante a luta pela libertação, era fundamental para o PAIGC não só unir os homens e as mulheres na luta contra o ‘inimigo comum’ (colonialismo português), mas também por termo à alegada inferioridade social das mulheres, evidenciando assim a pretensão de fazer face à dupla colonização de que as mulheres eram submetidas. (MONTEIRO, 2009, p. 76)

De forma geral, em vários países de África é possível identificar a participação feminina nos movimentos de independência, a ação delas estava alicerçada na luta contra a colonização e contra o patriarcado. “As mulheres participaram tanto na esfera político ideológico como nas frentes de guerra e nas várias atividades de organização das zonas controladas pelas forças nacionalistas” (Gomes, 2015 p. 19), entretanto, debates acerca dessa temática

tem se resumido à academia. A proposta aqui é tentar contribuir para que este debate saia do âmbito acadêmico e adentre o ambiente escolar.

A despeito desta participação efetiva no contexto de luta pela emancipação política, posterior a independência e com o monopartidarismo³⁸ ainda em vigência, as mulheres tiveram pouca inserção tanto no parlamento quanto no governo. Apesar das políticas do PAIGC estarem voltadas para a emancipação feminina, quando se tratava da esfera política dificilmente as mulheres conseguiriam assumir cargos de importância. Em outras palavras não ocorreu uma mudança efetiva na condição de existência dessas mulheres.

Ainda sobre a participação das mulheres nos processos pela independência é pertinente relatar o que José dos Anjos relata sobre a presença das mulheres na revolta de Ribeirão. Segundo o autor:

A força evocativa de uma contestação em que a figura- mulher – preta do interior da ilha de Santiago depõe e envergonha a força máscula do colonialismo pode ser contraposta ao mito nacional da mestiçagem em que a escrava abre as pernas ao seu senhor branco para dar à luz a um senhor- mestiço que seria o portador de uma emancipação tão ambígua quando a sua posição na geopolítica radical e patriarcal instalada pela colonização europeia. (ANJOS, 2011. p. 60)

Nesse sentido, percebemos que a força da figura feminina sempre foi muito importante nos processos de construção social africana, entretanto não se pode alicerçar a figura feminina tão somente a reprodução, tendo em vista que a participação nos processos de libertação, não somente em Ribeirão, como também em Cabo Verde foram cruciais para a conquista da liberdade, nesse sentido é preciso ressaltar sobre a força e participação das mulheres nesses movimentos.

Referências

ANJOS, José Carlos dos, Elite intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde, *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 25, n.2, 2003

³⁸ Em 1990 houve uma abertura política no que diz respeito ao retorno de militantes que tiveram forte influência nas questões políticas do país, com o isso deu-se origem ao Movimento para a Democracia (MPD), e institucionalização do multipartidarismo.

- BENTO, Artur Monteiro, *Memória, espaço e identidade: a experiência de imigrantes cabo-verdianos no Rio de Janeiro (1950-1973)*. Rio de Janeiro. UNIRIO, 2009.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 edição. São Paulo: Cortez, 2011
- CARVALHO, João Paulo; MADEIRA, Branco. *Nação e identidade: a Singularidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de História dos fatos sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2015
- FILHO, João Lopes. *Introdução à cultura cabo-verdiana*. Editora Instituto S. da Educação C.V, Praia, 2003.
- FORTES, Maria Auxiliadora da Cruz; JOANITA, Cristina Rodrigues. *História e Geografia de Cabo Verde*. 7º ano, Editora Porto, 2016
- GOMES, Patrícia Godinho. O Estado da arte dos estudos de Gênero na Guiné Bissau: uma abordagem preliminar. *Outros tempos*, vol. 12, n 19, 2016, p 168-189
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2005
- ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (orgs). *A escrita da História Escolar: Memória e historiografia*. Rio de Janeiro. FGV, 2009.
- MAIO, Maria Cristina; TAVARES, Jeiza Barbosa. *História e Geografia do Cabo Verde*. 8º ano, Editora Porto, 2016
- MOLLIER, Jean Yves. *O manual escolar e a biblioteca do povo*. In.: A leitura e seu público no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Autentica, 2000
- MONTEIRO, Euridice Furtado. Crioulidade, Colonidade e Gênero: Representações de Cabo Verde. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, set/dez. 2016
- MONTEIRO, Euridice. *Mulheres, Democracia e desafios pós coloniais - Uma Análise da Participação Política das Mulheres em Cabo Verde*. Praia. Universidade de Cabo Verde, ICIEG, 2009
- NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In.: *Projeto História*, nº10, p7-28, dez. 1993
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro Asiáticos*, Ano 25, nº3, 2003. P 421-461
- PEREIRA, Fernanda Cheiran. *Arquivos, memória e justiça: Gestão documental e preservação de acervos judiciais no Rio Grande do Sul*. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31152>>. Acesso em 20 de junho de 2017

SCHUBRINFG, Gert. *Análise histórica do livro didático de matemática: notas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2003

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia Crítica na escola*. Editora do autor, São Paulo, 2008.



NOTAS SOBRE PENSAMENTO E FILOSOFIA AFRICANA

Antonio Evaldo Almeida Barros³⁹

O objetivo deste texto é apresentar algumas possibilidades analíticas acerca do chamado pensamento africano e, de modo mais particular, das filosofias africanas ou etnofilosofias, entendidos como campo privilegiado para se pensar sobre questões que se tornariam fundamentais nas agendas acadêmicas e políticas da África pós-colonial. Sobretudo a partir dos anos 1960, após um longo período sob o jugo colonial, os diferentes territórios africanos conseguem, oficialmente, suas emancipações políticas. Nesse contexto, uma questão central para os povos africanos é aquela de como recomeçar, de como refazer África depois de séculos de colonização: tarefa complexa, posto que as línguas, as formas de pensar, as práticas políticas e econômicas, as culturas do continente foram profundamente impactadas e, em alguns casos, suplantadas por aquelas advindas do mundo europeu ocidental. Torna-se, então, fundamental a discussão acerca de uma nova ordem sociocultural, político-econômica e epistêmica gerada e sustentada pela experiência dos africanos de e em confronto com o colonialismo e o neocolonialismo.

³⁹ Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Adjunto do Curso de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros na UFMA e Professor Adjunto do Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e Membro do Quadro Permanentes dos Programas de Pós-Graduação em História (UEMA), em História Social (UFMA) e em Políticas Públicas (UFMA). Membro fundador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA). E-mail: antonioevaldoab@gmail.com.

Uma importante consequência deste processo foi a urgente necessidade de buscar o esclarecimento da ideia de África, seu destino, sua ambição e visão de futuro, discussão que engajou, de modo particular, vários filósofos (OLADIPO, 2001, p. 13). Evidente que este tipo de debate antecede o período das independências, na medida em que os futuros possíveis para África já são esboçados por diferentes setores e sujeitos sociais, especialmente letrados ou assimilados, ainda em tempos de colonização (MUDIMBE, 1988, 1994).

Trata-se de um debate cujo caráter é extremamente polêmico, o que se relaciona a diversos fatores, especialmente ao fato de que existia, entre os participantes da discussão (a exemplo de intelectuais, acadêmicos e filósofos) uma polaridade na interpretação do que foi acontecendo na chamada cultura africana.⁴⁰ Afinal, o que seria fundamental no desenvolvimento de um novo começo em África? De um lado, havia aqueles que pensavam que, depois da independência, seria primário para o desenvolvimento de um recomeço dos territórios africanos o desenvolvimento de *um forte sentido de identidade* a partir do qual a “personalidade africana” – um fundamento ideológico da empresa colonial – poderia ser corrigida. Contrariamente a esta posição era a visão de que a questão crucial em África pós-independente era não aquela da identidade, mas aquela de como os africanos adquiririam as bases tecnológicas e científicas para a emergência de África no mundo moderno. (OLADIPO, 2001)

O campo do pensamento africano, das filosofias africanas e das etnofilosofias, bem como as discussões sobre as relações entre filosofia e África (TEMPLES, 1952; ROBERT, 1968; HOUNTONDI, 1977; HENS BROEK, 1999; OLADIPO, 2000; MBEMBE, 2001; APPIAH, 1997), se conecta, diretamente, ao intenso debate no qual jogam papel central noções como diferença e desigualdade, identidade, tradição e cultura, etnia, nação e africanidade, igualdade, desenvolvimento, atraso e modernidade, e humanidade e universalidade – categorias essas que, em grande medida, dão a tônica das práticas e discursos de reconstrução e reinvenção dos territórios africanos de meados do século XX aos dias atuais.

O fato é que em diferentes contextos territoriais e níveis sociais e culturais, como aquele do pensamento e das ideias e, de modo particular, da filosofia, pode-se observar o processo por meio do qual África tenta se reinventar e se projetar para o futuro, especialmente, após as independências.

⁴⁰ Já faz algum tempo que se reconhece o papel fundamental dos intelectuais na organização da cultura. Ver, dentre outros, Gramsci (1982);

Nesse contexto, é importante destacar algumas características que, em maior ou menor grau, marcam muitos dos territórios africanos no momento de conquista das independências e de tentativa de reinvenção dos territórios nacionais.

Em primeiro lugar, nota-se, durante a colonização e o apartheid, a sobrevivência de culturas locais de caráter tradicional e étnico, apesar das múltiplas tentativas de apagamento da existência destes repertórios sociais. Já no contexto pós-colonização e pós-apartheid, observam-se tentativas de revalorização de alguns desses repertórios, quando identidades e culturas tidas como genuinamente africanas (no caso, identificadas com certos grupos étnicos locais) são tomadas como elementos marcadores fundamentais das novas identidades nacionais em construção. Promove-se assim uma espécie de *ethnic revival*, um claro projeto fiador da ideia de diversidade da linguagem, da cultura e da identidade. Esta opção é frequentemente associada aos chamados tradicionalistas ou ainda a uma antropologia, história, filosofia e educação de matiz culturalista. Aqui, valoriza-se e se promove a perspectiva de uma África singular e mesmo profunda, de culturas africanas que deveriam ser valorizadas como patrimônios étnicos e regionais ou nacionais, e desde as quais se deveriam encontrar formas outras de pensar, diferentes daquelas do pensamento ocidental.

Em segundo lugar, observam-se, nesse mesmo período, tentativas de construção de projetos de nação e de futuros para África, nos quais este continente deveria ser associado ao mundo moderno, dito globalizado, uma clara opção pela ideia de unidade da humanidade, para a qual a globalização e a modernização seriam o vetor fundamental. Esta perspectiva é cara àqueles que são simpáticos ao projeto do iluminismo, de positivistas a materialistas históricos, passando pelos humanistas, quase nunca afeitos a ideias de relativismo cultural quando fundadas em noções como raça, cultura, tradição. Aqui, África não deveria ser vista como terra da “raça negra” ou como território a partir do qual se pudessem desenvolver projetos identitários fundamentados em noções como identidade racial ou “tradição”. Critica-se esta perspectiva na medida em que a construção de África tendo como fundamento a ideia de “raça negra” ou “cultura negra” é vista como um produto da escravidão, da colonização e do apartheid. Os africanos seriam humanos mais que africanos, portanto, suas culturas deveriam ser valorizadas naquilo que elas teriam a dizer para o mundo, para a humanidade, e não naquilo que elas teriam a dizer apenas aos africanos ou para a “raça negra”.

Em terceiro lugar, certamente é possível observar nesse contexto perspectivas que cruzam aquelas duas primeiras tendências, o que pode ser observado quando se contextualizam os processos culturais, quando o mundo das ideias é situado no seu contexto material de produção.

Destacam-se aqui projetos e ideários de nação que imaginam novos futuros para os territórios africanos, o que não ocorre desvinculado da construção de um conjunto de representações sobre África e os africanos, questionando, deslocando e realocando antigas ideias e imagens sobre o continente e seus povos. Certamente, faz-se necessário considerar o período que vai da colonização, sobretudo a partir dos anos 1900, ao pós-independência e ao pós-apartheid no contexto sul-africano, posto que há uma conexão profunda (seja numa perspectiva de continuidade, seja num prisma de ruptura) entre as formas de conceber a cultura e o continente africano durante a colonização e no período após as independências.

O professor chileno Eduardo Devés-Valdés (2008) traça um esboço esquemático do que designa de “pensamento africano sul-saariano”, caracterizando diferentes correntes e intelectuais africanos da segunda metade do século XIX ao século XX no continente. O campo do chamado pensamento africano sul-saariano constitui um espaço privilegiado para se observar os anseios e angústias, as múltiplas concepções e perspectivas desenvolvidas por africanos sobre identidade, cultura, igualdade, desenvolvimento e humanidade, ao longo do processo de colonização, apartheid e em períodos de independência e emancipação.

Na segunda metade do século XIX teria surgido na África sul-saariana a intelectualidade que daria origem ao pensamento africano, no sentido literal da palavra. Esses intelectuais assumiriam a “disjuntiva periférica: ser como os do centro ou ser eles mesmos”. Essa intelectualidade expressava-se em idiomas ocidentais, era herdeira de algumas trajetórias culturais e de pensamentos de diferentes povos originários, pensava em termos de “África” e não apenas de comunidades ancestrais, inseria-se em uma institucionalidade e em formas de comunicação modernas, ia se constituindo como intelectualidade profissional, e elaborava uma reflexão sobre a civilização, a defesa da raça e da cultura, a exploração, a imigração, a educação e muitos outros temas. Nesse período, a África do Sul se constituiria como importante rota e rede de produção desse pensamento. Destacava-se a formação de uma elite cristã no seio das comunidades nativas (especialmente entre o povo zulu e o povo xhosa). Já nos anos 1880 são fundadas a Associação de Nativos Sul-Africanos, um agrupamento de xhosas, a Associação Eleitoral Nativa e a Associação para a

Educação dos Nativos. Aparecem também alguns jornais, expressões desse mesmo grupo. Os intelectuais mais destacados nesse período seriam Olive Schreiner,⁴¹ Tiyo Soga, Walter Rubusana, John T. Jabavu e Stephanus Jacobus, a maioria dos quais intelectuais cristãos instruídos nas escolas missionárias e tributários dos jornais missionários, que viam o colonialismo como um feito, que admiravam o homem branco por seu poder, sua riqueza e sua tecnologia e acreditavam na suposta inferioridade da raça negra. Imaginavam a sua tarefa como uma elevação dos africanos à cristandade civilizada e opunham-se à poligamia, ao paganismo, à superstição e à bruxaria. Essa intelectualidade negra coexistiu e, em algumas ocasiões, se articulou com uma intelectualidade branca também incipiente, embora com melhores situações econômicas e educativas (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p. 21-58).

No primeiro terço do século XX, o pensamento africano sul-saariano teria se definido, sobretudo, pela questão da luta por direitos, especialmente aqueles referentes à terra, à participação da mulher e à igualdade racial. Durante o século XIX, as igrejas haviam sido praticamente as únicas capazes de gerar, manter e movimentar uma intelectualidade, com exceção de Olive Schreiner, articulada, durante os anos 1880, ao socialismo e ao trabalhismo inglês; J. F. Pereira ou P. A. Braga, mais ou menos articulados ao liberalismo português; M. K. Gandhi, articulado ao Congresso Nacional Indiano, às redes teosóficas e vegetarianas. Nesse período, as redes mais importantes para os africanos teriam sido as pan-negristas. Sylvester Williams, o norte-americano William E. B. du Bois e o jamaicano Marcus Garvey promoveram organizações, publicações, reuniões e campanhas que impactaram, a partir de 1900, a elite pensante africana, especialmente a anglófona. A partir de 1920, as redes pan-negristas ou pan-africanas⁴² vão contar com conexões de inúmeras regiões ou domínios da África sul-saariana, ainda que muitas delas residentes nas capitais metropolitanas. Os contatos entre africanos de regiões distantes se dão em Paris (senegaleses, marfineses), em Londres (oeste-africanos e sul-africanos) ou em Lisboa (cabo-verdianos ou angolanos, e moçambicanos),

⁴¹ Raquel G. A. Gomes (2010), enfocando o período de expansão econômico-territorial sul-africana, particularmente os anos 1880-1902, analisou os diálogos da escrita de Olive Emile Albertina Schreiner (1855-1920) com os impactos da política imperialista britânica nas relações entre ingleses e bôeres, ingleses e nativos e nativos e bôeres. Destacara que, nesse período, Schreiner vai articular sua ideia de nação sul-africana e assumir uma política de combate à exploração do nativo pelo sistema capitalista, além de estruturar um discurso de apoio aos bôeres.

⁴² Sobre o pan-africanismo, ver, particularmente, Appiah (1999).

muito mais que na própria África. Fato é que na primeira metade do século XX, dentro do continente africano, a principal rede de produção de pensamento se situaria na África do Sul, onde, mesmo antes da unificação, vinha sendo gerada uma grande sinergia provinda do boom econômico, do ouro e dos diamantes, da grande quantidade de migrantes europeus e asiáticos, do crescimento urbano, do desenvolvimento de uma sociedade civil de organizações laicas e religiosas, étnicas e políticas, da gestação de jornais, da institucionalidade educacional mais forte que em outras regiões do continente. No espaço político-religioso-intelectual de antes da institucionalização das primeiras leis segregacionistas na África do Sul (aproximadamente, 1910), conectavam-se, de maneira relativamente fluida, negros e brancos, assim como alguns asiáticos (DEVÉS-VALDÉS, 2008, 59-99).

É nesse contexto que se situa, por exemplo, John Dube. Defensor da humanidade dos povos africanos, criador do primeiro jornal (1912: *Ilanga Lase Natal, O sol de Natal*) e autor do primeiro romance (1935: *Insila Ka Shak, O guarda-costas do Rei*) em isizulu, fundador do Congresso Nacional Africano, partido do qual faria parte Nelson Mandela (1918-2013), John Langalibalele Mafukuzela Dube (1871-1946) consiste numa figura central da história e memória sul-africana moderna. Há pelo menos duas tendências significativas entre aqueles que, de final do século XIX ao início do século XXI, têm tomado Dube como objeto ou sujeito de interesse. Assim, de um lado, há aqueles que tendem a identificar Dube como colaborador da implementação do regime segregacionista sul-africano. Nesta perspectiva, que é dominante nos anos 1950-1970, Dube é visto como um zulu influente, mas que teria se tornado fantoche dos brancos, um incentivador da solidariedade racial em detrimento daquela de classes e, como tal, promotor dos fundamentos do Apartheid. De outro lado, a exemplo do que ocorre nos dias atuais no contexto da Nação Arco-Íris, há aqueles que veem em Mafukuzela um personagem central das lutas históricas contra a segregação racial, inscrevendo-o como uma espécie de herói sul-africano. Aqui, Dube é reabilitado como sujeito envolvido nas lutas pela liberdade e cuja vida seria exemplo de que, nas origens da nação sul-africana moderna, haveria formas claras de relações raciais harmônicas entre brancos e negros. Embora distintas, essas formas de inscrever Mafukuzela se relacionariam tanto às opções que ele tomara ao longo de sua vida, quanto aos modos como os intérpretes se posicionam diante dos seus atos, palavras e silêncios, e em relação à história da África do Sul e, especialmente, do Apartheid (1948-1994). Além disso, e paralelo à evidência de que existe uma relação direta entre as formas de conceber Dube e os modos de interpretar a

história das relações raciais na África do Sul, nota-se que as intervenções teóricas e práticas de e sobre John Dube se alicerçam e fomentam determinadas concepções de história e desenvolvimento, raça, cultura e nação. Neste contexto, são dominantes concepções progressistas de desenvolvimento social e histórico, apresentadas como universais, embora perspectivas diferentes, que consideram, por exemplo, especificidades culturais, também possam ser observadas. (BARROS, 2016)

Pode-se dizer que o século XX se inicia com *A Voz de Angola Clamando no Deserto*, publicada em 1901, “que continua uma trajetória jornalística de denúncia anti-segregacionista e anticolonial”. Este foco lusófono se verifica especialmente em Angola e Cabo Verde, mas também em Moçambique, onde, ao que tudo indica, houve articulações com o pan-africanismo de Du Bois. (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p. 66) Defendendo a ideia de civilização pela educação, João Albasini (1876-1922), em Moçambique, se aproxima de John Dube, na África do Sul. Albasini, “um católico e lídimo representante da pequena burguesia filha da terra”, inspirando-se na concepção republicana, entendia que “o ensino deveria ser universal e ministrado para todos os cidadãos e, nas colônias, este princípio deveria significar que jamais o ensino poderia ser ‘exclusivo d’um povo, d’uma raça, d’uma nação’”, o que se chocava com os projetos e idéias que orientavam a ação do Estado (ZAMPARONI, 1998, p. 449-454). “As lutas travadas por Albasini em seus discursos na imprensa [...] eram justamente por entender a política colonial como repressora dos direitos dos africanos indígenas e negadora para os africanos educados a moda ocidental, os filhos da terra, um lugar político e administrativo [...] como também o não reconhecimento como cidadãos aos filhos da terra”. Albasini foi editor e proprietário dos jornais *O Africano* e o *Brado Africano* juntamente com seu irmão, José Albasini. “Albasini tinha em seus ideais a defesa dos indígenas e através da imprensa reivindicava por melhorias sociais, trabalhistas e educacionais dos nativos” (RODRIGUES, 2014, p. 45)⁴³.

Assim, as principais correntes do pensamento africano sul-saariano dos anos 1900-35 seriam, em primeiro lugar, aquelas provindas do século XIX – etiopianismo, busca de independência religiosa e institucional a respeito da tutela branca; reivindicacionalismo racial, formulado por J. A. Horton, que destacava as capacidades intelectuais dos negros;

⁴³ Certamente, personagens como John Dube e João Albasini mereceriam uma análise comparativa.

reivindicacionalismo cultural, formulado por Blyden e os saros da Serra Leoa, que defendia a validade da cultura africana; o regeneracionismo africano, ideologia que imaginava a melhora da África ligada à ascensão dos valores cristãos (Boilat, Delany, Crummell); o nativismo, ideologia que justificava a recuperação de costumes e idiomas autóctones e motivava obras que capacitassem o nativo (Plaatje, Hayford, Pedro M. Cardoso) –; e, em segundo, aquelas correntes que ganhariam forma no primeiro terço do século XX: “pan-africanismo” de primeira geração (início do século), que reivindicava direitos e queria fomentar a melhoria social dos negros no mundo todo (Williams, Peregrino); pan-africanismo de segunda geração, que foi desenvolvido no pós-Primeira Guerra Mundial (Du Bois, Garvey); educacionismo negro ou bookerismo, que estava constituído nos Estados Unidos desde a última década do século XIX, e foi se instalando na África no início do século XX; o “unionismo” de primeira geração, formulado por Blyden para criar um Estado Ocidental Africano, que dava lugar a outro que apontava para a unificação de povos de uma região ou país a partir de diferenças tribais históricas (Seme); no pós-Primeira Guerra, tornou-se maduro o unionismo de terceira geração, que tentou unificar as colônias anglófonas da África Ocidental (Hayford); as ideias de resistência passiva (logo denominadas *satyagraha*, no âmbito indiano), que estavam sendo formuladas por Gandhi na região de Natal, na África do Sul, marco das atividades do Indian National Congress; ideais de um Estado ou poder africano como algo necessário para a defesa dos africanos em nível mundial (M. Delany, M. Garvey); socialismo, próximo à III Internacional, que deu origem à fundação do Partido Comunista da África do Sul em 1921 e que se manifestou em outros lugares, como Cabo Verde, com a obra de Pedro Cardoso (DEVÉS-VALDÉS, 2008, 66-7).

Nessa perspectiva, os traços básicos do pensamento africano nesse período seriam a lenta passagem do pensamento predominante no século XIX, de corte mais culturalista e religioso, a outro mais social e laico, marcado pela defesa dos direitos (participação, questão da terra, voto de mulheres e de homens, educação), e a valorização do africano mais como povo/cultura do que como natureza. Se antes, no contexto do século XIX, o pensamento africano sul-saariano seria modelado principalmente em termos de evangelização-civilização ocidentais *versus* cultura africana, a partir das primeiras décadas do século XX, levava-se em conta a dimensão do domínio sobre os africanos, a dimensão do poder, que anteriormente quase não havia sido abordada (DEVÉS-VALDÉS, 2008, 59-99).

O segundo terço do século XX seria a época clássica, marcada por grandes escolas e figuras do pensamento africano sul-saariano. Isto teria relação com o aumento do otimismo dos próprios africanos. O movimento de negritude amadurece, o pan-africanismo independentista ou de terceira geração, e o “socialismo africano” juntos teriam representado uma superação da etapa anterior (1900-1935). São autores desta fase nomes como Léopold Senghor, Jomo Kenyatta, Cheikh Anta Diop, Kwame Nkrumah, Nelson Mandela, Sekou Touré, Julius Nyerere e Amílcar Cabral. Depois da Primeira Guerra Mundial, aumenta consideravelmente o número de africanos e afro-descendentes na Europa. Esses sujeitos se organizaram, criaram instituições, publicaram jornais. Uma diferença significativa com as redes de intelectuais africanos de outros momentos históricos é que as dos anos 1930-1960 funcionam muito mais fora da África. “Na África do Sul, a presença intelectual e a criação de meios de comunicação e ensino e de instituições cresciam mais que em todos os outros lugares da África sul-saariana, apesar do ou devido ao Apartheid”. Isto também se relaciona ao maior desenvolvimento econômico desse país, e às migrações de grupos judaicos, asiáticos, de missionários negros e brancos. A Young African League, os Partidos Liberal, Comunista e Nacionalista, o Congresso Nacional Africano, o Congresso Indiano, a União para o Progresso dos Africanos e as várias igrejas constituíam uma sociedade civil, política, intelectual e religiosa diferenciada de outras regiões de África. Durante a segunda metade dos anos 1940, constituiu-se uma rede de estudantes africanos em Lisboa e Coimbra que manteve relações com a intelectualidade das colônias, intelectualidade que parece não ter se consolidado com o passar das décadas, diferentemente do que acontecia em outras regiões da África sul-saariana. Dentre as novas tendências de pensamento, destacam-se a questão da coerência das tradições africanas, e também da igualdade e da autodeterminação contrária à tutela e à dominação. Fundada em 1944, na África do Sul, a Liga Juvenil do Congresso Nacional Africano, que teve como um de seus fundadores e idealizadores, Nelson Mandela, propõe incentivar o africanismo, ou seja, que os africanos lutem por seu desenvolvimento, pelo progresso e pela liberação nacionais, de modo a ocupar o lugar que lhes é de direito entre as nações do mundo. Assim, também são temas relevantes da época, saberes de emancipação, relacionando-se à tarefa de se reafrikanizar como resposta às iniciativas assimilacionistas da colonização portuguesa: em Moçambique, Eduardo Mondlane (1920-1969) critica a ideologia da colonização articulando-a à independência. Não menos

relevante será o debate sobre a educação como autoconfiança e libertação, os perigos do neocolonialismo e a tarefa da unidade africana, bem como a construção de uma alternativa africana para o desenvolvimento, e ainda o nacionalismo e o socialismo africano (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p. 101-136).

É também neste contexto que é lançado o livro que será tido, sobretudo a partir dos anos 1960-70, como inaugurador da chamada filosofia africana: trata-se da obra *Filosofia Bantu*, de 1949, escrita pelo padre belga, Temples.

A tese principal de Tempels destaca a existência de um pensamento metafísico entre os povos bantu. Segundo ele, a concepção da vida entre os bantu está centrada num valor cardinal que ele julgou encontrar nesses povos, nomeadamente a força vital. Na ideia de Tempels a força vital é espécie de uma realidade invisível que está por trás de todas as coisas que existem, mas que esta força é suprema no homem. Porque este homem pode reforçar a sua força vital usando as outras forças vitais tanto dos homens como das outras criaturas ou coisas. Portanto, os termos tempo, mudança, azar, sorte, morte, vida, etc. são concebidos pelos bantu, segundo Tempels, a partir de uma realidade metafísica, força vital, que está presente em todos esses casos. O que é particular aqui é que [...] o homem pode interferir na interacção entre as diferentes forças vitais. E a capacidade de interferência do homem depende do conhecimento que ele tem sobre as várias formas de interacção entre as diferentes forças vitais. Assim, conhecimento equivale ao saber ou poder influenciar a direcção da interacção entre as forças (CASTIANO, 2010, p. 67).

Temples pode ser considerado como fundador da chamada corrente tradicionalista do pensamento africano. A partir de sua obra, alguns filósofos africanos passaram a conceder uma espécie de status especial para as ideias africanas tradicionais, o que seria questionado por gerações contemporâneas e posteriores. Paulin Hountondji (1977), por exemplo, afirma: “por filosofia africana refiro-me a um conjunto de textos, especificamente ao conjunto de textos escritos pelos próprios africanos e descritos como filosóficos por seus próprios autores”. De fato, o campo da filosofia africana, no contexto do pensamento africano, se configura como espaço significativo para pensar sobre a história, a cultura e a identidade de África.

O problema da filosofia africana estará presente do terceiro terço do século XX aos dias atuais. Neste contexto, observa-se um pensamento mais acadêmico. Autores-chave desta fase são nomes como Samir Amin, Walter Rodney, Ali Mazrui, Nadine Gordimer, Valentin Mudimbe, K. A. Appiah, Carlos Lopes, Achille Mbembe, Severino Ngoenha, entre tantos outros. Estes autores têm discutido sobre as razões da dependência africana, os desafios do desenvolvimento, os sentidos e possibilidades de uma filosofia africana, e que tipo democracia se adequaria a África. (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p. 137-176)

Como se assinalou anteriormente, pensar um recomeço para África após as independências constitui um debate que envolveria diversos intelectuais, sobretudo, a partir dos anos 1960. Esse debate se processaria particularmente em torno das ideias de África e africano e se relacionaria às questões sociopolíticas fundamentais enfrentadas nesse continente.

O fato é que, nos anos 1960-1970, desenvolveu-se um significativo debate no campo de pesquisas da filosofia africana: a questão da possibilidade da filosofia africana. Este debate teve certo caráter polêmico. Uma das razões, anteriormente apontadas, é que existia uma polaridade na interpretação do que foi acontecendo na cultura africana entre os participantes da discussão, colocando, em lados opostos, os defensores da necessidade de erigir África sobre as bases de uma personalidade africana, agora corrigida das determinações ocidentais e coloniais e, de outro lado, aqueles que pensavam que o fundamental era saber como os africanos poderiam adquirir as bases tecnológicas e os fundamentos científicos para a emergência de África no mundo moderno. (OLADIPO, 2000).

Mas havia uma segunda razão para a natureza polêmica deste debate e tinha a ver com a retirada das instituições acadêmicas do controle colonial por uma nova safra de jovens intelectuais africanos inteligentes, politicamente sensíveis e bem preparados, com uma responsabilidade imensa de assentar as bases para a refeitura identitária, social e política do continente. Entre estes intelectuais havia alguns filósofos, a exemplo de Kwasi Wiredu, Anthony Appiah, Paulin Hountondji e Peter Bodurin, que mantinham uma relação de relativo afastamento com as ideias africanas tradicionais, recusaram conceder um status especial para as ideias africanas tradicionais sobre homem, sociedade e natureza, consideravam errada a idéia de que um mero relato destas ideias sustentaria uma definição adequada das tarefas dos filósofos em África, insistiam que um estudo filosófico das concepções tradicionais africanas tinha que ser crítico, conceitual e reconstrutivo. (OLADIPO, 2000)

A orientação filosófica definida por essas atitudes seria desafiada pelos estudiosos, a exemplo de K. C. Anyanwu e Oyekan Owomoyela, que veriam na cultura tradicional o fundamento e o caminho para a reconstrução social e a renovação cultural na África pós-colonial.

Oladipo (2000) acentua que várias tentativas têm sido feitas nos escritos contemporâneos na filosofia africana para localizar o foco do problema sublinhando a ideia de filosofia africana. Alguns têm argumentado que este é o problema da moldagem de uma autêntica filosofia africana que devia ser verdade para as tradições e culturas africanas. Outros têm sugerido que este é um problema da divisão entre aqueles que advogam uma forte orientação ocidental na filosofia africana e aqueles que preferem uma rota desviante. Há ainda a visão de que o problema é simplesmente uma questão conceitual, tendo alguma relação com conceitos transculturais. De acordo com esta perspectiva, o problema circundante da ideia de filosofia africana é o problema de encontrar o critério que indique ao mesmo tempo algo que seja africano e filosofia. Para Oladipo, o problema real é o de encontrar meios através dos quais os filósofos africanos possam produzir seus trabalhos como algo relevante para os interesses humanos de suas sociedades.

Existe uma crise de relevância na filosofia africana contemporânea. Esta crise envolve não somente aqueles que defendem uma forte orientação ocidental para a filosofia africana. Envolve também aqueles que insistem que os filósofos africanos deveriam se preocupar com reflexões sobre tradições e realidades culturais africanas. Esta crise pode ser observada no debate que tem duas posições principais. Na primeira visão, predominantemente ocidental, defendida por nomes como P. Bodunrin, P. Hountondji e K. Wiredu, o que é requerido para que um produto intelectual seja denominado “filosofia africana” é que este seja produzido por um africano e seja filosófico. Aqui, insiste-se numa definição estrita e universalista da filosofia, aceitando um critério geográfico para determinar o que é africano na filosofia africana. A outra posição é defendida por acadêmicos que não veem a filosofia, em primeiro lugar, como uma disciplina acadêmica, mas como uma teoria geral ou ideia relacionada a importantes questões sobre a vida e a existência humana. Nesta perspectiva, a filosofia seria uma atividade cultural. Todos os filósofos seriam filósofos culturais. Portanto, nenhuma filosofia é aplicável a todas as culturas. A filosofia africana seria nada mais que reflexões de filósofos africanos sobre tradições e culturas africanas. Adota-se uma definição aberta de filosofia como guia de vida, afirma-se que a filosofia varia de acordo com a cultura e insiste-se no “africano” na frase “filosofia

africana”. Na primeira posição, vê-se uma tentativa de proteger fronteiras disciplinares como estabelecidas pela prática intelectual ocidental. Na segunda, manifesta-se uma preocupação com o imperativo nacionalista na expressão intelectual africana moderna, uma preocupação que tem norteador oposições tais como “África versus Ocidente” ou “tradição versus modernidade”. Ambas posições se esforçam em relacionar a pesquisa filosófica com as realidades africanas contemporâneas. Mas elas são inábeis para produzir significantes contribuições para o auto-conhecimento em África (OLADIPO, 2000)

Neste contexto, cabe lembrar que o filósofo do Zaire, V. Mudimbe (1988), em *The Invention of Africa*, descreve o processo intelectual de abertura do continente africano aos interesses europeus, argumentando que a África é uma invenção da Europa. Mudimbe descreve a situação acadêmica africana em que muitos dos discursos sobre África tem sido uma extensão de um território epistemológico ocidental.

A questão é que África tem sido frequentemente uma vítima do etnocentrismo epistemológico europeu. Este etnocentrismo e seus resultados, a marginalidade nos dias atuais de África, são usualmente explicados em termos sociais e econômicos. De fato, África tem sido, por longo tempo, vítima da escravidão, do colonialismo e agora do neo-colonialismo. Este processo sócio-econômico tem contribuído para empobrecer o continente. Mas, além disso, existe uma dimensão intelectual para a marginalidade e empobrecimento de África. Esta se manifesta na falha em adquirir auto-conhecimento sobre o continente por causa da imersão, consciente ou inconsciente, na ordem de conhecimento europeia. Ora, uma questão fundamental é iniciar o processo crucial de desenvolvimento intelectual no continente. Uma questão crítica na prática intelectual africana contemporânea é aquela de como os africanos podem frear uma ordem de conhecimento que não leva suficientemente em conta suas histórias e experiências. Um problema-chave seria: entender os problemas humanos desde as perspectivas africanas, ao mesmo tempo destacando que esta perspectiva é universal. Enquanto esta questão tem sido seriamente enfrentada pela história e pela literatura, na filosofia ela não tem recebido muita atenção. Os filósofos africanos não tem sido capazes de lidar com a experiência africana. (OLADIPO, 2000)

Nesse contexto, cabe salientar que Kwame Anthony Appiah, filósofo e escritor anglo-ganês, nascido em 1954 na Inglaterra, filho de uma aristocrata inglesa e de um africano ashanti, de Gana, vivera grande

parte da sua infância e juventude em Kumasi, capital do povo de seu pai, em um de seus trabalhos mais conhecidos do público internacional e nacional, *Na casa de meu Pai: a África na Filosofia da Cultura*, critica a ideia de África e africano defendida mesmo pelo movimento pan-africanista. Para ele, no cerne da identidade africana promovida pelo africanismo está a noção de “raça negra”. Segundo Appiah, existe um perigo latente e manifesto ao se formar as identidades baseadas na questão raça, pois a mesma “pressupõe falsidades demais para que as ignoremos”. “Nada” seria “mais impressionante do que a extraordinária diversidade dos povos da África e suas culturas”. Portanto, seria necessário “rejeitar qualquer retrato homogeneizador da vida intelectual africana”, “não importa o que os africanos compartilhem, não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum”. O que se observa é que “os africanos têm problemas e projetos demais em comum para ser confundidos por uma base espúria de solidariedade [a raça]”. Ora, “uma vez que os projetos intelectuais de nosso mundo único estão essencialmente interligados por toda parte, uma vez que as culturas mundiais ligam-se umas às outras, ora através de instituições, ora da história, ora dos textos, ele tem algo a ensinar à raça única a que todos pertencemos”. Assim, para Appiah, “devemos pensar na filosofia africana como africana, não porque (como dizem os etnofilosófos) por ela dizer respeito a conceitos ou problemas africanos, mas porque é a parte do discurso universal da filosofia que é realizada por africanos”. Assim, “ultrapassar o projeto descritivo da etnofilosofia é o verdadeiro desafio dos filósofos comprometidos com os problemas da África contemporânea. É preciso um discurso mais crítico.” (APPIAH, 1997)

Em perspectiva similar, analisando discursos que construíram o “sujeito africano”, Achille Mbembe (2001), camaronês nascido em 1957, atualmente, professor da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, nota que em nenhum momento aquele sujeito pôde adquirir integralmente sua própria subjetividade, isto é, tornar-se consciente de si mesmo. Isso não foi possível porque desde cedo tal tentativa encontrou duas formas de historicismo que o impossibilitaram: o “economicismo” (que se apresenta como corrente democrática e progressista, na qual “a manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da emancipação serve como o único critério para determinar a legitimidade do discurso ‘africano’ autêntico”) e a metafísica da diferença (que enfatiza a “condição nativa” e “promove a idéia de uma única identidade africana, cuja base é o pertencimento à raça negra”). Ora, ambos discursos se desenvolveram dentro de um paradigma racista, são “discursos de inversão”

que “retiram suas categorias principais dos mitos a que afirmam se opor”, reproduzindo, assim, “suas dicotomias (a diferença racial entre negro e branco; a confrontação cultural entre povos civilizados e selvagens; a oposição religiosa entre cristãos e pagãos; a convicção de que raça existe e está na base da moralidade e da nacionalidade)”. Diante disso, “à obsessão com a singularidade e a diferença”, Mbembe (2001) propõe que “devemos opor a temática da igualdade”.

Por seu turno, Severino Elias Ngoenha, moçambicano nascido em Maputo em 1962, professor da Universidade Pedagógica de Moçambique e da Universidade de Lausanne, na Suíça, tem realizado uma intervenção relevante abordando questões relacionadas à intersubjetividade entre a tradição africana e o discurso da modernidade dos povos ocidentais. Esta inter-relação constituiria um imperativo para afirmação da humanidade dos negros africanos, marcados que seria pela escravidão, colonização e agora pela globalização. Na obra “Pensamento Engajado: ensaio sobre a filosofia africana, educação e cultura política”, por exemplo, discute sobre a fundamentação da humanidade dos africanos, refletindo sobre como na atualidade se insere o espírito de comunidade dos africanos. Questões relevantes para sua reflexão são pensamento engajado, espírito de democracia, ubuntu, uma categoria clássica da filosofia africana, entendida como novo modelo de justiça social, vigilância epistemológica através da educação, concepções africanas de ser humano e diálogo entre as culturas através da educação.

Como salienta Joanderson V. Guterres (2018, p. 61-62), “Severino Elias Ngoenha, através da sua prosa vem formando uma tradição filosófica em Moçambique”. “A filosofia africana que Severino Ngoenha promove pode ser vista como um pensamento que não se restringe apenas ao território moçambicano e africano, mas consiste num instrumento de conscientização universal”. Ngoenha “defende uma filosofia africana globalizada, dialogando com outras filosofias existentes no mundo”.

Em pesquisa de caráter documental e bibliográfica, elaborada na interface entre História das Ideias e Filosofia, concluída em nível de mestrado, intitulada *De uma África sem história e razão à Filosofia Africana*, Claudia Silva Lima (2017) argumenta que não há como pensar o campo da filosofia africana sem considerar algumas questões centrais seja dos Estudos Africanos, em geral, seja da própria história das sociedades africanas, e de sua relação com a Europa e outros continentes. Assim, temas como escravidão, colonialismo, raça, racismo e etnia, negro e branco, tradição e modernidade, universal e particular, cultural e epistemológico, se constituem como as próprias teias que dão sentido

e forma ao que se chama de filosofia africana. Assim, a autora busca mostrar como o pensamento ocidental, especialmente aquele classicamente entendido como filosofia, construiu um conjunto de representações e ideias de caráter racista sobre África e os povos e sociedades desse continente. E, além disso, aponta perspectivas de superação desse lugar de exclusão epistêmica.

Tudo indica que a filosofia africana ou filosofia produzida a partir de África seja um campo caracterizado por pensadores em situação de “modernidade e dupla consciência” (GILROY, 2001). De um lado, mantém vínculos com a sua cultura de origem e, de outro, com as fontes que a cultura dominante, de matiz ocidental, oferece. É através desse lugar que eles interpretam as culturas e as identidades africanas, e pensam possibilidades de futuro para as novas nações e sociedades africanas.

Para concluir, gostaria de considerar ainda duas questões. Em primeiro lugar, entendo que uma análise sobre pensamento e filosofia africana não pode deixar de considerar a busca por *democratização epistemológica*. Nas Américas, esta corrente de pensamento se relaciona, por exemplo, às filosofias e teologias da libertação latino-americanas (dentre os quais é possível destacar Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein e Ramón Grosfoguel). Vários intelectuais africanos, como Mudimbe (1994, 1998), Hountondji (1977) e Oladipo (2000), têm apontado para esta questão ou problemas similares.

Nesta perspectiva, entende-se que a discussão epistemológica das ciências sociais vem se pautando num modelo eurocêntrico que se pretende universal e imparcial, embora seja localizacionalmente gestado (eurocentrismo). Um homem específico, o europeu (representado no pensamento moderno cartesiano), funda um pensamento, mas este pensamento se pretende universal, um cogito encarnado que se diz desencarnado. O conhecimento que produzimos é largamente baseado nesse paradigma, em que o outro é visto como um objeto e não como um sujeito que pensa. A América Latina e África estariam vivendo uma independência colonial, independência sem descolonização. Desse modo, deveríamos falar em “colonialidade do poder” e não em um mundo pós-colonial (GROSGOUEL, 2005b).

As ciências sociais contemporâneas, baseadas naquele paradigma, produzem um conhecimento desde uma perspectiva solipsista, isto é, um conhecimento baseado no si mesmo, num sujeito que pensa a si próprio e que não consegue pensar para além desse eu. Eurocentrismo é aqui essencialmente o não considerar a possibilidade de construção de outros paradigmas. Fundamental para mudar essa situação seria democratizar a

epistemologia, redefinir o que é o humano. Sendo possível a existência de diversos cânones, pretende-se buscar uma diversidade epistêmica.

O afrocentrismo, nesta perspectiva, é como um eurocentrismo. E este apenas o mais forte dos fundamentalismos. Assim, o que se busca não é uma perspectiva identitária, mas um prisma localizacional. Uma visão que lê o poder não hierárquica, mas heterarquicamente. A “colonialidade do poder” se estrutura em três níveis que só podem ser compreendidos de modo inter-relacionado: o local, o nacional e o global (GROSFUGUEL, 2005a). Diante de um discurso homogeneizador, globalizador, não se pretende propor uma anti-globalização (que se encerra em particularismos e fundamentalismos), mas uma alter-globalização (um outro mundo é possível).

Diante disso, critica-se fortemente o multiculturalismo⁴⁴ (cuja preocupação reside no fato de as diferenças serem tratadas com desprezo, sendo vistas como desvios de norma; um discurso pós-moderno, contra-iluminista)⁴⁵, pois se entende que nele as manifestações e saberes populares e

⁴⁴ Terence Turner (Apud KUPER, 2002, p. 294-295) fala de dois tipos de multiculturalismo, o de diferença e o crítico. O primeiro seria voltado para dentro, é orgulhoso acerca da importância de dada cultura e de sua alegação de ser superior. Já o segundo é voltado para fora e objetiva desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante visando expor elementos vulneráveis do discurso hegemônico. Kuper (2002, p. 295-296) nota que este último é fortemente influenciado pelos estudos culturais. Nos dois casos, suas pressuposições representam a crítica mais recente e mais estadunidense da ideologia do *establishment*.

⁴⁵ O chamado moderno teria surgido no contexto do desenvolvimento capitalista e da sociedade burguesa, colocando-se de certo modo contra ele, pretendendo-se crítico, secular e racional. O pós-modernismo (também chamado de desconstrutivismo), por seu turno, apresenta-se como reação aos movimentos modernos anteriores. O “pós” indica localização histórica, o uso do pastiche (quando são perdidas as bases normativas) e a importância das imagens, além do fim das metanarrativas. Critica-se, assim, numa perspectiva desconstrutivista, conceitos, idéias e valores que sustentam o pensamento dito ocidental (clássica e modernamente entendido) como a razão, o tempo, o espaço e o sujeito. Filósofos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Giles Delleuze, dentre outros (pós-modernos cujos pensamentos são reelaborados em diversas disciplinas acadêmicas), influenciados pelo estruturalismo não discordarão do pensamento moderno ocidental hegeliano, segundo o qual a razão é histórica. Entretanto, ao contrário de Hegel, entenderão que essa história não é contínua, cumulativa, evolutiva e progressiva. Argumentações dos pós-modernos têm sido criticadas. De acordo com Kuper (2002, p. 13), no cerne dos argumentos de diversos pós-modernistas (como James Clifford, Rosaldo e Virginia Woolf) há três proposições compatíveis entre si, são elas: 1) nos termos do comércio cultural, houve uma mudança histórica em todo o mundo, 2) “não é mais possível (se é que alguma vez foi) construir relatos objetivos de outros modos de vida” e 3) “há uma obrigação moral de louvar as diferenças culturais

negras são apropriados tão somente como folclore e cultura popular e não como espaço de produção do conhecimento. A pós-modernidade é vista como uma continuidade, pois se fundaria no mesmo paradigma da modernidade do ocidente europeu. Compreende-se que, em grande medida, a história do pensamento ocidental quando fala em pluralidade retoma o debate entre absolutismo e relativismo. Ambos, entretanto, partem do mesmo lugar epistêmico, não propondo formas diferentes de pensar e produzir saber. O multiculturalismo é visto tão somente como uma voz que reclama a pluralidade e o relativismo cultural, e não um relativismo epistêmico. Isto significaria mais que reconhecer grupos étnicos e culturais diversos (multiculturalismo) e passar a reconhecer que tais grupos possuem diversas formas de pensar, de produzir conhecimento (pluralidade epistêmica). Fundamentalmente, o pluralismo epistêmico questionaria as relações de poder, o multiculturalismo manteria as coisas como estão.

Mais uma vez, afastando-se tanto do modernismo quanto do pós-modernismo, entende-se que o mundo não é tão dicotômico como pensam discursos modernos e nem tão fragmentado como enunciam vozes pós-modernas. Desse modo, aceita-se que é necessário relacionar umbilicalmente produção epistemológica e reivindicação política, produzir conhecimentos sem reproduzir os essencialismos das políticas identitárias, contribuindo para a descolonização das relações étnico-raciais (GROSFOGUEL, 2005c, p. 8). Um grande problema a ser enfrentado no século XXI não seria a linha de cor que define relações sociais, mas sim, a invisibilização dessa linha.

É nessa mesma direção que Linda Smith (2001) – para quem os estudos pós-modernos seriam fundamentalmente uma reinvenção convivente de intelectuais ocidentais que reinscrevem e redefinem seu poder no mundo

e defender aqueles que estão resistindo à ocidentalização” (KUPER, 2002, p. 279). Proposições altamente questionáveis. Em primeiro lugar, “Existe uma contradição óbvia entre essa epistemologia relativista e a alegação de ser capaz de apontar com precisão uma crise cultural cósmica”. Como podemos dizer que o mundo mudou sem possuir nenhuma informação objetiva sobre ele? Em segundo lugar, há um problema moral nos discursos que se fundam em identidade, o “problema da legitimidade. Quem pode falar pelo Outro?”. A “oposição maniqueísta entre nativos e colonialistas, oprimidos e opressores” poderia “impor uma uniformidade factícia sobre todos os povos pós-coloniais, essencializando-os, coagindo-os a desempenhar o papel da vítima estereotipada numa representação ocidental da Paixão de Cristo” (KUPER, 2002, p. 286). Desse modo, o limite do pós-modernismo (e do seu relativismo) seria ao mesmo tempo cognoscitivo, ético e político, opinião também compartilhada por Ginzburg (2000, p. 42).

– critica a simples criação de políticas de identidades multiculturalistas a partir dos anos 1970, que afirmam tão somente que certos grupos possuem valores culturais, sem mudar estruturas de poder. Na lógica estatal, a história e a cultura passam a ser elementos-chave para a elaboração de políticas públicas, mas se trata aqui não de uma cultura encarada como geradora de conhecimento, mas uma cultura fetichizada, essencializada. Isso acaba por mistificar relações de poder. Fugindo desse enredo, a autora propõe que metodologias e epistemologias sejam construídas na perspectiva do outro, desde o lugar que este ocupa. Não interessa então o que é significativo para o eu que elabora certas políticas, mas sim o que é interessante e significativo para o mundo cultural e circunstancial do outro.

Nunca é demais esquecer que as perspectivas que visam a democratização epistemológica tentam efetivar um projeto de descolonização de dentro de uma instituição que é vista como instituição da colonialidade do poder, a universidade.

E isto leva à segunda questão à guisa de conclusão deste texto: a ausência de discussões sobre filosofia africana na universidade brasileira. Não é exagero afirmar que a filosofia, no Brasil, ainda é puramente ocidental. Já nos artigos, ensaios e livros de introdução à filosofia, ao tratarem da origem dessa disciplina, é corriqueiro afirmar que africanos, chineses e outros povos têm sabedoria e que apenas os gregos têm filosofia. Apesar de todas as evidências históricas, atualmente amplamente conhecidas, servindo de base para questionar essa tese, ainda assim, a filosofia, no Brasil, especialmente no espaço acadêmico, se mantém afastada da África. Sabe-se que a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos currículos das instituições de ensino, teve grande impacto nas universidades: deve se reconhecer que foram, por exemplo, abertos vários concursos públicos na área de História voltados para a disciplina História da África. No caso do Maranhão, criou-se, em 2015, na Universidade Federal desse estado, uma licenciatura específica voltada para a questão, a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, que chegou a ter concurso público para docentes em Geografia da África. Enfim, de alguma maneira, o movimento que nos últimos anos levou à admissão de África nas Ciências Humanas, conseguiu envolver a disciplina histórica e mesmo, embora em menor grau, as Ciências Sociais e a Geografia, mas a Filosofia se manteve afastada de África. Embora vários temas do campo da filosofia africana se constituam como problemas clássicos de diferentes áreas da filosofia, como a filosofia contemporânea, filosofia

da cultura, filosofia política, ontologia e metafísica, ética, estética, e etc., ainda assim, é como se uma mensagem muito clara ainda seja ecoada: África pode até ter História, Cultura, Espaço e Território, Sociedade, mas não tem “Razão”.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. *As Faces de John Dube: Memória, História e Nação na África do Sul*. Curitiba: CRV, 2016.

BATES, R.; MUDIMBE, V.Y.; O'BARR, Jean. *Africa and the Disciplines. The contribution of research in Africa to the social sciences and humanities*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

CASTIANO, José P. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação*. Sociedade Editorial Ndjira Lda, 2010.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Universidade Federal da Bahia; Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*. Milano: Feltrinelli, 2000b.

GOMES, Raquel Gryszczenko Alves. *Olive Schreiner, literatura e a construção da nação sulafricana, 1880-1902*. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em História) – IFCH, UNICAMP, Campinas, UNICAMP, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. *Sujetos coloniales*. Salvador, ago. 2005. Mini-curso proferido aos alunos do Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos, Centro de Estudos Afro-orientais, Universidade Federal da Bahia. 2005a. (Mimeo)

_____. *Sujetos Coloniales: una perspectiva global de las migraciones puertorriqueñas y caribeñas*. Berkeley: University of California at Berkeley, Department of Ethnic Studies, 2005b.

_____. *Estudios étnicos norteamericanos, geo-política/cuerpo-política del conocimiento y descolonización de las relaciones etno/raciales: mas alla de los esencialismos de identidad y las políticas identitarias*. In.: Colóquio Internacional Ensinando Estudos Étnicos, Afro-Americanos e Africanos na América Latina, 1., 2005c, Salvador. *Resumos do Colóquio Internacional...* Salvador: PÓS-AFRO; CEAO; UFBA, p. 8.

GUTERRES, Joanderson Vieira. *Nação, Cultura e Modernidade no Pensamento de Severino Nogueira*. 2018. 70f. Monografia (Licenciatura em História) – Curso de História, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

HALLEN, Barry. *A short history of African philosophy*. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

HENSBROEK, Pieter Boele van. *Political Discourses in African Thought, 1860 to the Present*. Westport: Praeger, 1999.

HOUNTONDJI, Paulin. *Sur la philosophie africaine: critique de l'ethnophilosophie*. Paris: F. Maspero, 1977.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LIMA, Claudia Silva. *De uma África sem História e Razão à filosofia africana*. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

MUDIMBE, Valentin Y. *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

_____. *The Idea of Africa*. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1994.

OLADIPO, Olusegun. *The idea of African Philosophy. A Critical Study of the Major Orientations in Contemporary African Philosophy*. 3. ed. Nigeria: Hope Publications, 2000.

ROBERT, July . *The Origins of Modern African Thought*. London: Faber and Faber, 1968.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London; New York: Zed Book Ltd., 2001.

TEMPELS, Placide. *Bantu Philosophy*. Paris: Collection Presence Africaine, 1952.



ARCHIE MAFEJE E A ETNOGRAFIA AFRICANA: outras perspectivas epistemológicas

Michelle Cirne⁴⁶

Este artigo é parte de minha tese de doutorado que versou sobre a produção contemporânea de ciências sociais realizada por intelectuais africanas e africanos que fazem ou fizeram parte do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA) (CIRNE, 2016). Durante o percurso da pesquisa, um dos seus melhores momentos foi o encontro com a vida e a produção de Archie Mafeje, antropólogo negro sul-africano, proporcionado por um curso feito na Universidade de Brasília com a professora Antonádia Borges, no qual lemos e discutimos durante todo um semestre a obra de Mafeje. As perspectivas epistemológicas de Mafeje nos levaram também a discutir a relação da antropologia com o continente africano e, para mim especialmente, me conduziu a procurar outras análises, fora do cânone antropológico, para pensar a questão da etnicidade na África. São sobre estes temas que trata o presente artigo.

Archibald Mafeje (1936-2007) foi um dos poucos estudantes negros a estudar na Universidade de Cape Town (UCT), na África do Sul, durante

⁴⁶ Doutora em Antropologia (USP), mestre em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO/UFBA) e bacharel em Ciências Sociais (UFRGS). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do grupo de pesquisa Estudos Africanos e Epistemologias do Sul. E-mail: michelle.cirne@unilab.edu.br

o regime do *apartheid*. Entre as décadas de 50 e o começo dos anos 60 graduou-se em biologia, antropologia e realizou o mestrado em antropologia na UCT, sob orientação de Monica Wilson⁴⁷. Em 1961, Mafeje assume como assistente de pesquisa de Wilson no estudo sobre a *township*⁴⁸ de Langa, uma pesquisa que havia iniciado em 1954 e não havia obtido sucesso, desde então, na entrada dos pesquisadores brancos em campo. Mafeje, como um *insider*, falante de *xhosa*, produz notas de campo tão completas que acabam tornando-o co-autor do livro “Langa”, lançado em 1963. Em 1966, Mafeje conclui o doutorado em Antropologia na Universidade de Cambridge, no Reino Unido. Em 1968, candidata-se e é selecionado pela UCT ao posto de professor, mas termina por não assumir o cargo por conta da intervenção do ministério da educação, contrário a contratação de negros. No ano que foi 1968 no mundo, a não contratação de Mafeje acaba ensejando uma ocupação de estudantes na UCT, que durou nove dias e fez parte do que ficou conhecido como o *Mafeje Affair*. A partir de então, Mafeje inicia sua caminhada por outros países: viveu e trabalhou na Tanzânia, na Holanda, no Egito e na Namíbia, além de ter estado como professor visitante e pesquisador sênior em outros países da África, Europa e América do Norte (BORGES et. al, 2015; NABUDERE, 2011; NYAMNJOH, OLUKOSHI, 2011).

A crítica aos pressupostos políticos de caráter colonialista das teorias antropológicas é uma constante na produção de Mafeje e aparece publicada, pelo menos, desde 1971, em um artigo intitulado “A ideologia do tribalismo”, no qual argumenta que o erro crucial dos antropólogos, ao continuarem a utilizar a chave do “tribal” para “explicar” a África, é ignorar as mudanças trazidas pela dominação colonial aos modos de viver africanos. O “tribal” se transforma em “tribalismo” quando não se consegue escapar dessa tarja ao tratar do continente africano, e assim mostra-se seu viés ideológico de motivações etnocêntricas. Em suas palavras:

“ventos de mudança” têm que ser aceitos como fatos da vida; e “independência”, com tudo o que implica, estava se tornando rapidamente uma realidade, e não mais uma ideia vaga em um futuro distante. Isto chamou a atenção dos

⁴⁷ No mesmo departamento onde trabalharam Radcliffe-Brown e Max Gluchman. Cf. BORGES et al. (2015).

⁴⁸ Territórios nas periferias das cidades, destinados à população negra no regime do *apartheid*.

cientistas políticos, que começaram a se mover um a um; vendidos na ideia dos estados-nações modernos, trouxeram com eles um novo credo – “modernização”. No drama da “independência” e sob o fervor desta nova crença, qual seria a atitude dos antropólogos? Eles, sendo mais velhos no campo, não estavam demasiadamente preocupados, e permaneceram fiéis a suas “tribos” (MAFEJE, 1971, p. 256 tradução minha).

Mafeje fornece uma definição de tribo e através dela compreende que em algum momento esse tipo de sociedade existiu no continente africano, mas não a partir das novas configurações sociais geradas pelo colonialismo:

uma sociedade relativamente indiferenciada, praticando uma economia de subsistência primitiva e desfrutando de autonomia local, pode legitimamente ser designada como uma tribo. (...) Mas impor o mesmo conceito sobre sociedades que têm sido efetivamente penetradas pelo colonialismo europeu, que têm sido, com sucesso, inseridas em uma economia monetária capitalista e em um mercado mundial, é uma transgressão séria. A nova divisão do trabalho, os novos modos de produção, e o sistema de distribuição de bens materiais e poder político deram às sociedades africanas modernas uma base social e material fundamentalmente diferente (MAFEJE, 1971, p. 258, tradução minha).

Pode-se perguntar por que mesmo os africanos continuam a utilizar o termo tribo, e então responde Mafeje:

em muitas instâncias as autoridades coloniais ajudaram a criar as coisas chamadas ‘tribos’, no sentido de comunidades políticas; este processo coincidiu com e foi auxiliado pela preocupação dos antropólogos com ‘tribos’. Isto forneceu a base material, como também a ideológica, do que agora é chamado ‘tribalismo’. É surpreendente então que o africano moderno, que é um produto do colonialismo, fale a mesma linguagem?”(MAFEJE, 1971, p. 254, tradução minha).

Mafeje ainda ressalta que, em algumas línguas locais, não existe a palavra “tribo”:

na África do Sul a população indígena não tem palavra para “tribo”; somente para “nação”, “clã”, e “linhagem” e,

tradicionalmente, as pessoas são identificadas pelo território – “de qual terra (de que Chefe) você vem?” (MAFEJE, 1971, p. 254, tradução minha).

O sociólogo sul-africano Jimi Adesina é um dos intelectuais que se afirma fortemente influenciado pelas ideias de Mafeje (como também Francis Nyamnjoh e Sam Moyo, entre outros) e vai além ao reivindicar que “o que é necessário no nível do conhecimento e do discurso cotidiano é a completa extirpação da categoria ‘tribo’” (ADESINA, 2008, p. 23).

A análise de Mafeje sobre a ideologia do tribalismo também baseia sua recusa da “epistemologia da alteridade”, que é imanente à antropologia e permitiu à disciplina a classificação de alguns grupos como “tribos”, outros como “nações”. O “outro” da antropologia é sempre um outro inferior e exótico, e assim revela-se a natureza inerentemente racista dessa ideia (ADESINA, 2008, p. 23-25). No caso do continente africano, a epistemologia da alteridade formou o discurso antropologizado sobre a África (que iguala o continente a tribal) e inspirou uma missão civilizatória – “um pseudônimo para pilhagem e imperialismo. A antropologia, como disciplina, é enraizada nesse empreendimento” (ADESINA, 2008, p. 24).

De acordo com a análise de Adesina sobre a obra de Mafeje, “tal negação da alteridade é o começo da jornada para a afirmação: um método de conhecimento enraizado no *self* coletivo e falando para ele sem a ansiedade em relação ao que o outro ocidental tem a dizer ou pensar sobre nós” (ADESINA, 2008, p. 23). Antes mesmo do artigo sobre a ideologia do tribalismo, na década de 60 Mafeje escreve dois textos que são materiais para a sua formulação do *interlocutor autêntico* como portador do conhecimento endógeno e para sua afirmação do valor da etnografia. Os textos são “*A chief visits town*” (1962) e “*The role of the bard in a contemporary African community*” (1967) e neles Mafeje etnografa o papel desempenhado pelos *mbongi* e os localiza em um contexto comparativo com os trovadores celtas, por suas similaridades em atuarem como árbitros e serem portadores da opinião pública. Mafeje demonstra o papel desses trovadores em tecer críticas sociais – que poderiam ser fulminantes – através de seus comentários poéticos. É “uma extirpação imediata da alteridade que teria marcado o *mbongi* como um ‘cantor de louvação’ de uma cultura primitiva” (ADESINA, 2008, p. 26). De acordo com a avaliação de Adesina, são

trabalhos de profunda endogeneidade [que] refletem uma forte mentalidade sociológica, combinando uma fina habilidade

em campo com rigor analítico. (...) Em vez de “tribo” ou “tribal”, Mafeje usou as categorias de “trovadores sul-africanos” e “trovadores tradicionais sul-africanos” (ADESINA, 2008, p. 23).

O interlocutor autêntico seria então aquele capaz de transpor para a etnografia os saberes endógenos de uma comunidade ou formação social específica, como Mafeje logrou realizar no estudo sobre a *township* de Langa e na análise dos trovadores *mbongi*. Aqui penso ser possível um paralelo com a noção de tradução de Homi Bhabha, pois o interlocutor autêntico, portador do conhecimento endógeno, é aquele capaz de traduzir para um outro público, através da etnografia, as lógicas da realidade que descreve e analisa.

Para reconceitualizar fenômenos e relações sociais no continente africano que foram analisados por não-africanos na antropologia, Mafeje em 1991 escreve “*The theory and ethnography of African social formations. The case of the Interlacustrine Kingdoms*” (CODESRIA Book Series), no qual se debruça sobre etnografias clássicas e adiciona sua experiência pessoal na região da África Oriental em torno dos grandes lagos Vitória, Tanganica e Niassa. Analisando a questão agrária, Mafeje refuta a interpretação tribalista e também a interpretação marxista ortodoxa que compreendia o “modo asiático de produção” de uma maneira e o aplicava indistintamente a outros contextos. O que Mafeje encontra na região estudada é uma ausência da noção de posse e propriedade da terra, justamente porque não se concebe a humanidade separada da terra. Assim, também é intenção do livro mostrar como certas análises de fenômenos sociais no continente africano:

têm sido equívocos tributários de uma desarticulação entre linguagem universal, como empregada nas ciências sociais e derivada de uma experiência histórica europeia, e vernacular, como é experienciada e entendida pelos africanos. (...) Assim, ao insistir na compreensão dos vernáculos, não estamos propondo descartar a linguagem mais geral das ciências sociais. Nossa única demanda é que ela seja informada pela *expertise* local e, então, dotada de maior validade e objetividade. Do ponto de vista da teoria social, isso envolve um processo de peneiramento, descarte e reformulação (MAFEJE, 1991, p. 9-10).

Sobre a mesma questão da noção sobre a propriedade da terra, ou ausência dessa noção, e ainda sobre a necessidade de novas reflexões sobre

a natureza do objeto que se estuda no continente africano (e a consequente necessidade da crítica consciente aos métodos utilizados), Vitor Kajibanga e Carlos Pimenta trazem, em um texto no qual discutem a epistemologia dos estudos africanos, uma citação de Boubacar Keita que sustenta uma análise sobre a relação entre os sentidos que tem a terra para as formações sociais africanas e a inserção do sistema capitalista no continente:

Diop escreveu, a dada altura, que estas realidades (nomeadamente a terra ser pertença comunitária) devem ser algumas das razões da não emergência e evolução do capitalismo na África sub-saariana, e do não desenvolvimento de uma burguesia camponesa. De facto, não havia bases materiais, nem sociais, para que tudo isso acontecesse. Ainda hoje em dia, poucos são os países africanos com uma burguesia de “raiz”, ou seja, tendo-se constituído a partir de fontes “locais” como a terra, a propriedade privada. Numa estrutura económica “moderna”, esta situação pode ter provocado os problemas e constrangimentos que as economias africanas hoje conhecem (KEITA apud KAJIBANGA; PIMENTA, 2011, p. 10).

A endogeneidade, para Archie Mafeje, refere-se, portanto, a uma perspectiva intelectual derivada de um enraizamento nas condições africanas, um centramento nos discursos e experiências ontológicas africanas como base do trabalho intelectual. Essencial para a endogeneidade é evitar o que Paulin Hountondji referiu-se como “extraversão” (ADESINA, 2008, p. 22). O interlocutor endógeno é, portanto, aquele que carrega a experiência “de dentro” e possui habilidade para decodificar os vernáculos locais através da etnografia.

Mafeje aposta no novo que pode vir de uma interlocução local autêntica – que é, segundo ele, o modo válido de dar a conhecer o pensamento endógeno – com as relações sociais do continente africano:

todas essas experiências ou perspectivas regionais têm implicações universais na medida em que elas reforçam nossa sensibilidade intelectual ao chamar nossa atenção para o não-familiar. (...) Em um mundo dominado por teorias clássicas de sociedades agrárias e definições de “camponeses”, a África detém prospectos auspiciosos para transformar todas essas teorias ou definições. (MAFEJE, 1991, p. 8).

Todo conhecimento é primeiramente local, “‘conhecimento universal’ só pode existir em contradição”, afirmou Mafeje (2008, p. 107), criticando a antropologia por etiquetar como “universal” o que na realidade são classificações locais das formações sociais ocidentais. O que Mafeje reivindica é uma compreensão das formações sociais africanas “*em seus próprios termos* – de dentro e sem o fardo de encaixá-los em tipologias ‘universalistas’ [e] a liberdade de deixar os dados falarem ao escritor ao invés de impor paradigmas sobre eles” (ADESINA, 2008, p. 26). O resultado de tal endogeneização pode “conduzir a um policentrismo ao invés de homogeneidade/homogeneização [afinal] consciência mútua ou reconhecimento não geram universalismo” (MAFEJE, 2008, p. 106-107).

A reivindicação pela antropologia do método etnográfico é algo que “intriga” Mafeje, na análise de Adesina, como argumenta este autor:

a reivindicação de uma disciplina por ser mono-metodológica é dificilmente uma reflexão positiva sobre sua credibilidade. Problemas de pesquisa sugerem as técnicas de pesquisa a adotar, não a disciplina; a maioria das questões de pesquisa provavelmente requerem múltiplas técnicas de pesquisa, e não serem devotadas a uma em particular. (ADESINA, 2008, p. 25)

Ressalto que a endogeneização de Mafeje não é uma qualidade idêntica a de ser “nativo”. Ao mesmo tempo em que critica certos colegas africanos por sua extravessão, Mafeje elogia os trabalhos de Maurice Godelier e Claude Meillassoux, “por seu profundo conhecimento ideográfico, que longe de diminuir sua capacidade de produzir proposições nomotéticas, os ajudou a gerar conceitos novos” (MAFEJE, 1991, p. 10).

Achille Mbembe, cientista político camaronense radicado na África do Sul, é possivelmente o intelectual africano mais lido e comentado globalmente, na atualidade, e foi também um autor discutido em minha tese. Achille Mbembe já realizou uma crítica ácida a seus pares africanos (CIRNE, 2016), entre eles Archie Mafeje, que não é referência de qualquer um de seus textos. Entretanto, a crítica de Mafeje à epistemologia da alteridade parece-me também presente, de alguma forma, em algumas análises de Achille Mbembe. Em *De la postcolonie*, Mbembe afirma ultrapassar a temática da identidade e da diferença, e escreve:

a incondicionalidade da auto posição do eu ocidental e sua negação ativa de tudo o que não reconduza a si tiveram, por contra efeito, reduzir o discurso africano a uma simples reafirmação polêmica da humanidade negra. Mas, assim como a nadificação dessa humanidade, sua reafirmação somente aparecia doravante como as duas fáceis estêreis de um só e mesmo ato: a vaidade que consiste em colocar o eu enquanto oposição absoluta ao não-eu. (MBEMBE, 2000, p. 31-32)

A crítica de Archie Mafeje às dificuldades da antropologia em incorporar, em suas análises, a dinâmica da vida e a mobilidade das formações sociais também está presente em Achille Mbembe, na mesma obra citada. Como afirma Mbembe, uma das grandes preocupações de *De la postcolonie* é pensar o tempo *em curso*:

uma atenção profunda às periodicidades reais mostra também que o tempo não é irreversível. Feito de bruscas rupturas, de repentinos e brutais empurrões, de volatilidade, ele escapa a qualquer modelação simplista e desafia a hipótese de estabilidade e de *equilíbrio único* que sustenta a teoria social, sobretudo lá onde sua única preocupação é de dar conta seja da modernidade ocidental, seja das falhas dos mundos não-europeus ao reproduzir a mesma. (MBEMBE, 2000, p. 36-37).

A vida e obra de Archie Mafeje nos levam a refletir sobre as condições de produção e acesso às teorias oriundas do continente africano. Lembramos, por exemplo, que o escritor palestino Edward Said – considerado por muitos como precursor do campo de estudos pós-coloniais – escreve sua obra capital, “Orientalismo”, em 1978. Como vimos, Archie Mafeje constrói sua obra desde a década de 60. Quais são os fatos exatos que condicionam o reconhecimento de uns e o desconhecimento de outros? Mesmo sendo uma questão difícil de ser discutida na tentativa de construir uma resposta, entendo que, em pesquisas que se dedicam a pensar outras epistemologias possíveis, é fundamental investigar os processos de silenciamento e de eleição do cânone no interior do próprio campo.

A problemática relação entre a antropologia e o continente africano

É bem conhecida a relação da formação da disciplina antropológica com as pesquisas no continente africano no interior de um paradigma evolucionista e racista, embora não tão bem discutida e avaliada criticamente. Um dos pontos pelos quais a antropologia avolumou seu corpo teórico, a partir dos dados colhidos nas formações sociais africanas, foi na temática do poder e da política. Nesse contexto paradigmático dominado pelo evolucionismo social, as pesquisas sobre os sistemas de poder eram feitas nas sociedades consideradas “primitivas”, sempre no sentido de compará-los com sistemas políticos mais “avançados”, cujo ápice tem invariavelmente a forma do Estado moderno.

Mas foi com o avanço do estrutural-funcionalismo britânico nos anos 30 e 40 que os estudos sobre a política ganham de fato mais espaço. Alguns dos textos fundamentais da então recém-nomeada “antropologia política” foram produzidos nesse contexto, como a coletânea *African political systems* (FORTES e EVANS-PRITCHARD, 1961) e a monografia *Os Nuer* (FORTES e EVANS-PRITCHARD, 1978), a partir dos estudos desse autor no que hoje conhecemos como Sudão. É nessa fase que se consolidou institucionalmente o campo de uma antropologia política. Um dos seus interesses era entender a organização das chamadas sociedades sem Estado (sem a presença de um sistema político formal), e foi nesse mesmo sentido que se deu uma das suas principais contribuições para um campo (o da ciência política) ancorado nas formas de Estado e nas tradições jurídicas ocidentais-europeias: a necessidade de dissociar o estudo da política de uma consideração exclusiva do Estado (OLIVEIRA FILHO, 1986, p. 64-67).

Essa passagem tem o sentido de ressaltar o quanto os estudos no continente africano contribuíram na formação das disciplinas acadêmicas ocidentais, especialmente nas chamadas humanidades (BATES; MUDIMBE; O’BARR, 1993). Entretanto, são estes mesmos funcionalistas que recebem a crítica – no interior mesmo do campo disciplinar – de compreender as formações sociais africanas como sociedades isoladas e autônomas, obliterando o fato de que na época em que realizaram suas pesquisas essas sociedades estavam sendo incorporadas a entidades nacionais mais abrangentes, e invariavelmente relacionadas ao fenômeno da presença de uma administração colonial (OLIVEIRA FILHO, 1986, p. 65), no mesmo sentido da crítica de Archie Mafeje sobre a ideologia do tribalismo. Oliveira

Filho, em seu verbete sobre antropologia política no Dicionário de Ciências Sociais, ressalta que, para J. van Velsen, antropólogo britânico que pesquisou entre os Tonga da África Meridional,

grande parte das generalizações dos funcionalistas e a própria descrição dos padrões de condutas e das crenças se apoiavam em formulações de informantes nativos que não eram adequadamente enquadrados em termos situacionais (i. e., sem que fosse levado em consideração quem foi o autor de tal discurso; qual a situação em que esse discurso foi pronunciado; quais as relações não explicitadas que existiam entre o falante, os nativos referidos em seu discurso e o etnógrafo que o ouviu). (OLIVEIRA FILHO, 1986, p. 65)

Paul Nchoji Nkwi, antropólogo dos Camarões, relembra em um seu editorial na revista do CODESRIA dedicada à antropologia, que nos anos 60 e 70 chegou-se a pedir o banimento da disciplina no continente, devido a seu entendimento como uma disciplina colonial. No entanto, a antropologia reviveu, e desde os anos 90 tem havido um interesse crescente pela disciplina, com a criação de departamentos específicos nas universidades africanas. De acordo com Nkwi, atualmente antropólogos de todo o continente procuram responder questões como tais:

is the postmodernist perspective of anthropology offering alternative responses to the quest for sustainable development? Why is the discipline attracting many students today? What are the best ways to give anthropology a new image? How can courses be designed to avoid problems of neo-colonial discourse and practical redundancy often levelled against the discipline in Africa? (NKWI, 2007).

Por outro lado, o antropólogo camaronês radicado na África do Sul, Francis Nyamnjoh, é outro autor que reflete sobre o delicado lugar da antropologia no continente africano e em seu artigo “*Blinded by Sight: divining the future of Anthropology in Africa*” (2012) trata da impopularidade da antropologia que ainda permanece presente entre os intelectuais africanos, por perpetuar epistemologias coloniais. De acordo com Nyamnjoh, as relações entre os antropólogos africanos e os pares do Norte e mesmo entre os antropólogos brancos e negros na África do Sul são hierárquicas, nas quais os antropólogos negros ocupam um lugar subalterno. Além disso, o autor

sublinha que “o ‘conceito’ de tribo permanece uma moeda forte para a antropologia, persistindo como central nas transações da disciplina” (BORGES et al., 2015, p. 355). O sentido da crítica feita por Nyamnjoh neste artigo é refletir sobre como podem os antropólogos que estudam a África comprometerem-se com os modos de ser e conhecer africanos (ele também utiliza o termo endógeno), desenvolvendo a reflexividade e refletindo a diversidade criativa em suas conceitualizações.

O sociólogo Jean-Marc Ela, dos Camarões, publicou em 1994 um livro com o propósito de “promover as ciências sociais na África negra” (ELA, 2013) que contém um programa completo de disciplinas e conteúdos para o ensino das ciências sociais no continente africano. Para a antropologia, o autor afirma que deve-se fazer um esforço criativo para desprendê-la dos seus conteúdos coloniais e colocar as realidades contemporâneas no centro de suas preocupações. Afirma Ela que:

em vez de reproduzir o discurso de ontem, trata-se portanto de renovar a abordagem dos fatos de sociedade e de cultura, registrando a abordagem antropológica nas dinâmicas de uma sociedade viva. A antropologia deve estabelecer-se no centro da “modernidade” se ela quiser reencontrar a sua pertinência no estado atual das ciências sociais. Tal é o espírito que deve orientar o espírito dessa disciplina para devolvê-la aos estudantes que nem sempre percebem a sua utilidade e a sua importância no curso acadêmico que seguem. (ELA, 2013, p. 70)

Outros olhares para a etnicidade no continente africano

Nesta seção iremos trazer análises e narrativas de outros autores que se debruçaram sobre as questões da etnicidade e da relação entre a etnicidade e o Estado-nação no continente africano, para contribuir com a perspectiva de Archie Mafeje sobre a ideologia do tribalismo e para tratar de outra questão chave para a África, que é o estabelecimento do Estado em um modelo ocidental.

Para repensar a questão da etnicidade no continente africano, vamos nos valer primeiramente da obra “Pelos meandros da etnia”, organizado por Elikia M’Bokolo e Jean-Loup Amselle ([2005] 2014), mais um livro com tradução para o português através da coleção Reler África. A proposta

destes dois autores não é afirmar que a identificação étnica inexistente, mas compreender a historicidade da etnicidade, ou seja, uma categoria que origina-se em algum momento da história e se desenvolve ao longo do movimento da história, modificando-se com o tempo. A perspectiva dos autores é, portanto, construcionista, e não primordialista.

Para eles, a auto-atribuição étnica no continente, ou seja, o fato das pessoas se identificarem como sendo desta ou daquela etnia, se dá a partir de um “já existente” adicionado da apropriação do que Valentin Mudimbe denominou de biblioteca colonial, que seriam os relatos do período colonial sobre as “tribos” africanas, grande parte deles produzido pela antropologia, como afirmamos anteriormente.

“Todos os sistemas de dominação na África recorreram alegremente às teorias relativas à etnia, manipulando com astúcia os sentimentos étnicos” (M’BOKOLO; AMSELLE, 2014), afirmam os autores. Nesse sentido, M’Bokolo e Amselle (2014) também criticam a continuidade que os Estados africanos independentes promoveram sobre o discurso da etnicidade, que é utilizado muitas vezes, de forma pragmática, para rejeitar o pluralismo político em nome da soberania nacional.

Amselle, no primeiro capítulo da obra, propõe uma classificação das sociedades africanas pré-coloniais em: espaços de trocas (especialmente comerciais); espaços estatais, políticos e de guerra; espaços linguísticos e espaços culturais e religiosos. Com esta perspectiva, pode-se pensar em regiões (e não em grupos étnicos) africanas que compartilharam historicamente semelhanças culturais, como a chamada África Ocidental, ou a África banto, por exemplo.

Uma outra possibilidade de compreensão da auto-reivindicação étnica é entendê-la como resistência à dominação colonial, aos processos de massificação, globalização e alteração territorial. Esta perspectiva aparece novamente com M’Bokolo (2011) na sua “África Negra: história e civilizações”.

O economista guineense Carlos Lopes, por sua vez, na obra “Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau”, escrita em 1980, contribui para ampliar o entendimento sobre as classificações étnicas. Nesse livro, a divisão proposta pelo autor entre a “moralidade étnica” e a “moralidade estatal” pode também ser compreendida nos termos de uma divisão entre o rural e o urbano, ou entre uma divisão de classes, como o próprio autor propõe, no interior do paradigma marxista predominante entre a intelectualidade africana, no período em que o livro foi escrito.

Lopes narra as lutas pela independência na Guiné-Bissau, que se travaram fundamentalmente nas áreas rurais, com grande apoio e participação dos camponeses, e como foi difícil fazer o ideário nacionalista pela independência penetrar nas camadas médias da capital, Bissau. Após a conquista da independência, Lopes relata a perda gradativa das relações entre as lideranças do novo Estado e as populações rurais, e como os agora funcionários estatais foram perdendo o discurso da libertação e aderindo às comodidades da vida urbana na capital. O que podemos notar aqui é como a problemática da etnicidade e do Estado-nação também pode ser compreendida em outras chaves, para além do “tribal” como característica exclusiva atribuída ao continente africano pelo cânone ocidental.

Outro autor que reflete sobre as relações entre as etnicidades e o Estado-nação no continente africano é o historiador francês Michel Cahen. Em seu artigo “Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico – o caso das colônias portuguesas e de Moçambique em particular”, Cahen (2005) cita questões como, por exemplo, a problemática das fronteiras para a efetivação de um Estado-nação que possui fronteiras que foram definidas em um curtíssimo espaço de tempo e por atores externos.

O autor sublinha também o fato de as identidades serem múltiplas – ninguém é apenas uma coisa por todo o tempo – e que, portanto, as pessoas podem reivindicar-se moçambicanas, no caso exemplificado, e também macua, ou chope, por exemplo. Mas para o Estado-nação gerar processos de identificação mais rápidos, afirma Cahen (2005), ele deve, pra começar, ser visto como garantia de progresso econômico. Mas um Estado reconhecido como predador e corrupto, não só não contribui para a formação da nação, como provoca reações anti-estatais “que seguirão as linhas de mobilização disponíveis na população, muitas vezes as linhas étnicas e até etno-religiosas” (CAHEN, 2005).

Cahen (2005) ainda cita o fato de que Moçambique, Angola e Guiné-Bissau têm a especificidade de terem sido muito radicais na negação étnica, por conta da própria colonização portuguesa e também da história dos movimentos de libertação, e que essa desvalorização e deslegitimação das identidades étnicas no interior do Estado gerou um certo desprezo na relação entre a população e a administração, ou seja, o Estado nacional não é um bom mediador das identidades étnicas existentes no seu interior, como deveria idealmente ser.

Este artigo busca indicar a importância de reunir outras perspectivas, para além dos autores outrora considerados clássicos, para ampliar e aprofundar a reflexão sobre as realidades africanas, e, mais ainda, a importância de valorizar a produção das próprias intelectuais africanas e africanos, nesta reflexão.

Referências

ADESINA, Jimi. “Against alterity – the pursuit of endogeneity: breaking bread with Archie Mafeje”. In: *CODESRIA Bulletin*, nos. 3&4, 2008.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BORGES, A.; CIRNE, M.; COSTA, A. C.; COUTO, G.; LIMA, N.; NEVES, T.; PATERNIANI, S. “Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa”. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. 30, n. 2, maio-agosto, 2015.

CAHEN, Michel. “Luta de emancipação anti-colonial ou movimento de libertação nacional? Processo histórico e discurso ideológico – o caso das colônias portuguesas e de Moçambique em particular”. In: *Africana Studia*, n. 8, 2005.

CIRNE, Michelle. *A produção de ciências sociais no continente africano e a agência do CODESRIA*. Tese de doutorado: USP, 2016. (disponível online).

ELA, Jean-Marc. *Restituir a história às sociedades africanas: promover as ciências sociais na África negra*. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *The nuer*. Oxford: Clarendon Press, 1978.

FORTES, M.; EVANS-PRITCHARD, E.E. (orgs.). *African political systems*. Oxford: Oxford University Press (1940) 1961.

KAJIBANGA, V.; PIMENTA, C. *Epistemologia dos Estudos Africanos*. Comunicação na Conferência Internacional “Conhecimentos endógenos e a construção do futuro em África”. Porto: 2011. Disponível em: <http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/> Acesso em 15 nov. 2015.

LOPES, Carlos. *Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: Edições 70, 1982.

MAFEJE, Archie. A commentary on anthropology and Africa. *CODESRIA Bulletin*, Nº 3&4, 2008a.

_____. Africanity: a combative ontology. *CODESRIA Bulletin*, Nº 3&4, 2008b (original no Codesria Bulletin n. 1, 2000).

- _____. Africinity: commentary by way of conclusion. *CODESRIA Bulletin*, Nº 3&4, 2008c.
- _____. Anthropology and Independent Africans: suicide or end of an era? *African Sociological Review* 2(1), 1998: 1-43.
- _____. *The Theory and Ethnography of African Social Formations. The Case of the Interlacustrine Kingdoms*. London: Codesria book Series. 1991.
- _____. "Religion, Class and Ideology in South Africa". In: Michael G. Whisson & Martin West. *Religion and Social Change in Southern Africa*. Cape Town: David Philip, 1975. p. 164-184.
- _____. "The Ideology of 'Tribalism'". *The Journal of Modern African Studies*, vol. 9, n. 2 (Aug., 1971), pp. 253-261.
- _____. "The role of the bard in a contemporary African community". *Journal of African Languages*. Vol. 6, parte 3, 1967. pp. 193-223
- _____. "A Chief Visits Town". *Journal of Local Administration Overseas*, 2, 1962:88-99.
- MBEMBE, Achille. *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris: Éditions Karthala, 2000.
- M'BOKOLO; AMSELLE. (coords.). *Pelos meandros da etnia: etnias, tribalismo e Estado em África*. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedagogo, 2014
- NABUDERE, Dani W. *Archie Mafeje*. Scholar, Activist. Braamfontein: Africa Institute of South Africa, 2011.
- NYAMNJOH, Francis. "From publish or perish to publish and perish: what 'Africa's 100 best books' tell us about publishing Africa". In: *Journal of Asian and African Studies* vol. 39 (5). 2004.
- _____. "Blinded by Sight: divining the future of Anthropology in Africa". In: *Africa Spectrum*: 2-3, 2012.
- NYAMNJOH, F.; OLUKOSHI, A. "The postcolonial turn: an introduction". In: Devish, R.; Nyamnjuh, F (eds.). *The postcolonial turn*. Bamenda: Langaa, 2011.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Antropologia política (verbete). In: *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.



RECONSTRUÇÕES DO PASSADO NA ÁFRICA CENTRAL: interfaces entre linguística, arqueologia e história

Fábio Baqueiro Figueiredo⁴⁹

As narrativas sobre a história da África Central antes do período colonial são dominadas pelo que se convencionou chamar de “expansão banto”. No entanto, historiadores, arqueólogos e linguistas (as três disciplinas acadêmicas mais envolvidas na tarefa de reconstituir o passado africano remoto) parecem empenhados em um debate interminável sobre a natureza, a duração, a amplitude e o desenvolvimento interno desse processo, chegando a haver quem duvide que algo que possa ser chamado assim tenha, de fato, acontecido. Algumas das divergências dizem respeito ao significado de uma dada evidência (arqueológica, linguística ou histórica); outras referem-se à produção das próprias evidências; e outras ainda aos quadros conceituais mais amplos que embasam as interpretações conflitantes.

Acompanhar algumas das idas e vindas dessa longa discussão acadêmica pode ser interessante por dois motivos principais. O primeiro é que, embora a “expansão banto” seja um dos debates mais importantes para o processo de constituição do campo dos Estudos Africanos ao longo da segunda metade do século XX, os termos da discussão permanecem ainda hoje muito pouco familiares para a maioria dos interessados brasileiros na

⁴⁹ Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, no Campus dos Malês, Bahia. E-mail: fabiobaq@unilab.edu.br

história da África, por conta da ausência de materiais em português referentes ao tema. O segundo é que a característica interdisciplinar do debate pode nos ajudar a refletir de forma mais matizada sobre as possibilidades e limitações da cooperação teórica e metodológica entre essas disciplinas no quadro da história da África Central, especialmente no que se refere aos períodos para os quais não há documentos escritos ou tradições orais – ou seja, dependendo da região, um gigantesco lapso de tempo que vai da primeira ocupação humana até os séculos XV, XVI ou XVII.

Este capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, acompanho o processo pelo qual o termo “banto” transitou da linguística para a história e para a arqueologia, contra o pano de fundo das teorias raciais do século XIX. Em seguida, faço um breve resumo das várias versões apresentadas ao longo do tempo para a “expansão banto”, tomando como fio condutor os trabalhos de Jan Vansina entre as décadas de 1960 e 1990, enquadrados por um impulso interdisciplinar em que a linguística ocupava um lugar de destaque, além da arqueologia e da antropologia. Na terceira seção, apresento as principais metodologias da linguística histórica aplicadas ao estudo do passado remoto da África Central, guiado pelo trabalho do linguista Derek Nurse, concentrando-me nos problemas metodológicos envolvidos na disciplina, dos quais os historiadores e arqueólogos nem sempre estão conscientes. Por fim, a partir dos debates mais recentes no campo da arqueologia africana, procuro questionar alguns pressupostos sobre as escalas da correspondência entre cultura material e identidade social, e suas implicações sobre o problema do protagonismo histórico.

Do banto aos bantos

Em 1862, o linguista alemão W. H. I. Bleek cunhou o termo “*bantu*” para se referir a um enorme conjunto de idiomas inter-relacionados falados na maior parte da África subsaariana (EGGERT, 2005, p. 301-326).⁵⁰ O termo deriva da palavra em zulu para “pessoas”, havendo, em praticamente todas as linguagens do grupo, um termo semelhante com o mesmo significado. Esses idiomas caracterizam-se por apresentar um sistema peculiar de classes semânticas, materializadas em prefixos indicativos. Cada substantivo pertence a uma classe, indicada por um prefixo no singular e

⁵⁰ Ao longo desse artigo, será utilizado o termo “banto”, de uso consagrado em português.

outro no plural. É assim que na língua zulu, por exemplo, “pessoa” é *umuntu* (plural *abantu*), enquanto “humanidade” é *isintu*, e “personalidade”, *ubuntu*. Além disso, em cada frase todas as palavras devem concordar com a classe da palavra que lhe serve de tema.⁵¹

A classificação científica das línguas africanas vinha avançando desde o final do século XVIII, quando a proximidade entre o árabe, o hebraico, o bérbere e alguns idiomas etíopes e somalis passou a ser reconhecida por estudiosos europeus. Um pouco mais tarde, no começo do século XIX, algumas línguas faladas na ilha de Madagascar foram relacionadas aos idiomas do grupo malaio-polinésio, falado no sudeste da Ásia. Mas, até então, as línguas faladas no restante do continente africano eram denominadas simplesmente de línguas “negras”. A proposta de Bleek separava as línguas banto desse conjunto, e também dos idiomas falados por grupos *khoi* e *san* na porção sul da África, caracterizados por apresentar consoantes estaladas, ou “cliques” (GREENBERG, 2010, p. 317-336; DALBY, 2010, p. 337-344).

A forma de classificar as diferentes línguas que surgiu no século XIX e se mantém ainda hoje em uso é uma classificação de tipo genético: ela pressupõe que cada língua seja derivada da diferenciação dialetal de uma e apenas uma língua que lhe precedeu no tempo, e assim sucessivamente. A existência de características semelhantes em dois idiomas, seja no vocabulário ou na estrutura gramatical, é concebida como indício de sua origem a partir de uma mesma língua ancestral. O objetivo desse tipo de classificação é identificar grandes conjuntos de línguas derivadas de um mesmo idioma ancestral ou “protoidioma”, assim como a história de suas ramificações sucessivas, o que via de regra é representado por um diagrama em formato de árvore genealógica.

Já desde o século XVIII, supunha-se uma forte correlação entre as línguas prevalentes em uma dada região e os grupos humanos que

⁵¹ É preciso fazer a ressalva de que o fato de duas línguas pertencerem ao mesmo grupo não as torna mutuamente compreensíveis. Dentro de um mesmo grupo, duas línguas mais próximas podem ser mais ou menos inteligíveis, como é o caso do português e do espanhol, ou podem ser completamente incompreensíveis entre si, como o português e o norueguês, o português e o russo, o português e o hindi (falado em boa parte da Índia), ou o português e o pársi (língua oficial do Irã). Português, espanhol, norueguês, russo, hindi e pársi são todas línguas do grupo indo-europeu, mas são ininteligíveis entre si. O mesmo ocorre para as línguas do grupo banto: um falante de quicongo não compreenderá, sem passar por um processo de aprendizado, uma fala em suaíle, ou em zulu, ou em quiniaruanda. Com boa vontade e em condições favoráveis, esse mesmo falante pode compreender algumas palavras ou frases ditas em quimbundo, que é um idioma mais próximo do seu.

as utilizavam, concebidos em termos de diferentes “raças” ou suas ramificações. Assim, pensava-se que grupos que falavam idiomas aparentados necessariamente também eram próximos em termos raciais. Dessa forma, e levando-se em conta a opinião corrente na época de que a humanidade havia surgido na Ásia, acreditava-se que o povoamento do continente africano teria sido fruto de uma série superposta de migrações a partir do Oriente Médio, como por exemplo em Hegel (2005).

O racismo científico então vigente acreditava que a hierarquia dessas supostas raças invasoras, que teriam passado a dominar a África, em ondas sucessivas, refletia-se não só na cultura material, no modo de vida e nas realizações artísticas, mas também nas características gramaticais de suas línguas. Em 1910, uma admirável síntese passou esses desenvolvimentos em desfile, representando o que se acreditava então ser a história do povoamento do continente africano: em primeiro lugar teriam chegado os *san* e pigmeus de pele clara, vindos da Ásia em tempos primevos e praticamente desprovidos de cultura material, com seus “estalos” consonantais; em segundo lugar os povos negros vindos do sudeste da Ásia, com implementos de madeira e uma agricultura rudimentar, falando línguas de tipo isolativo (ou seja, com poucas palavras compostas, derivadas ou flexionadas); em seguida “proto-hamitas” do norte asiático, com enxadas, agricultura de cereais e gado de chifres curtos, além de idiomas aglutinativos (ou seja, com muitas flexões e composições) e o sistema de classes de nomes; aqui abria-se uma fase intermediária, já que acreditava-se que a miscigenação entre proto-hamitas e negros teria dado origem aos “bantos”, concebidos já como um grupo racial; a quarta leva de invasores seriam os “hamitas” de pele clara, que usavam espadas, pastoreavam gado de chifres longos e trabalhavam o couro; e, finalmente, teriam chegado os semitas, falantes de idiomas com flexão de gênero, trazendo o milho eleusino, o bronze e o arado com os quais teriam fundado a civilização egípcia. Outras levas semíticas teriam vindo depois, como os hicsos, os hebreus e por fim os árabes, já no século VII do nosso calendário (OLDEROGGE, 2010, p. 337-344).⁵²

⁵² O autor faz uma excelente crítica dos pressupostos raciais da escola geográfica alemã, responsável por esse esquema de invasões articuladas a inovações tecnológicas e características linguísticas – mas permite que eles retornem pela porta dos fundos através do conceito de “tipo antropológico”, que aliás era usado preferencialmente pelos antropólogos físicos em lugar de “raça” já no final do século XIX.

A correlação entre idiomas, grupos humanos e a mitologia racista que se desenvolveu na Europa a partir do período medieval tardio pode ser facilmente notada pela atribuição a povos e a idiomas de classificações pautadas na narrativa bíblica dos filhos de Noé.⁵³ A força desse tipo de elaboração sobre o pensamento científico no fim do século XIX era tamanha que produções do período tomavam em conta pressupostos racistas mesmo em absoluta contradição com a evidência linguística – por exemplo, a classificação das línguas africanas feita por Müller em semítico, hamítico, nuba-fula, negro, banto e khoisan refletia o tipo de cabelo apresentado pelos falantes das respectivas línguas, de modo que o idioma khoikhoi foi agrupado junto com o papuano (uma língua da Nova Guiné, no sudeste da Ásia) por serem ambos utilizados por povos de cabelos crespos, e o grupo nuba-fula foi tido como um ramo dos idiomas mediterrâneos em virtude dos cabelos cacheados de seus falantes (GREENBERG, 2010).

A presunção de que os falantes de idiomas do ramo banto deviam necessariamente constituir uma raça, e que, a essa raça, devia necessariamente corresponder uma cultura banto homogênea, deu origem a um conjunto de interpretações históricas sobre o passado remoto da África Central que fizeram escola. Já no começo do século XX, o africanista H. H. Johnston imaginou a disseminação das línguas do grupo banto como resultado de uma rápida conquista militar do sul por hordas de guerreiros, que teriam imposto sua cultura e seu idioma aos povos submetidos (COSTA E SILVA, p. 193). Em 1945, foi a vez do missionário belga Placide Tempels tentar descrever o que pensava ser “a filosofia banto” – assim, de posse do conhecimento de como “os bantos” efetivamente pensavam, seria possível convertê-los mais facilmente ao cristianismo, e governá-los com mais eficiência e proveito (APPIAH, 1997).⁵⁴

⁵³ Sem, Cam (ou Ham, conforme a transcrição) e Jafet são associados por essa mitologia racista, respectivamente, a judeus, africanos e europeus. Segundo o livro do Gênesis, Cam foi amaldiçoado pelo pai a ter sua descendência escravizada pela descendência de Jafet; o conjunto de elaborações posteriores sobre esse trecho bíblico veio a se tornar uma das mais importantes justificativas morais para a escravidão racial, tanto para cristãos quanto para muçulmanos. Sobre a circulação de noções sobre a escravidão no Mediterrâneo, ver El-Hamel (2004, p. 9-37).

⁵⁴ O livro de Tempels permaneceu influente por muito tempo nos circuitos coloniais e africanistas. Já o termo “banto” permaneceu ligado a classificações raciais em contextos coloniais específicos. Em Ruanda, os colonizadores belgas acreditavam que os hutus eram nativos de “raça banto”, e os tutsis eram um grupo de conquistadores “nilotas” ou “hamíticos”, portanto superiores. A canonização dessa suposta diferença racial e o

Por outro lado, ao longo da primeira metade do século XX, foi-se tornando patente o fato de que os idiomas então classificados separadamente como “negros” e “bantos” tinham muitas características comuns, e que portanto estavam, de alguma maneira, relacionados. Ao mesmo tempo, o acúmulo de evidência paleontológica de que a espécie humana havia surgido na África, e não a Ásia, comprometia a imagem, até então vigente, de um espaço vazio sendo sucessivamente ocupado por raças cada vez mais evoluídas (OLDEROGGE, 2010).⁵⁵ No entanto, a tendência geral para a hierarquização dos idiomas africanos persistiu: a flexão de gênero, um traço compartilhado pelas linguagens indo-europeias e “semíticas”, continuou servindo como um indicador suficiente para postular a superioridade de um dado idioma e sua filiação a determinado grupo. É dessa forma que se explica porque ninguém, até a metade do século XX, tenha questionado a posição de Meinhof, que classificou as línguas massai, fulfulde e khoikhoi no grupo “hamítico” apenas porque esses idiomas apresentam flexão de gênero (GREENBERG, 2010).

Os estudos de Joseph Greenberg, entre 1949 e 1950, inauguraram uma nova fase na classificação linguística do continente africano. Greenberg abandonou a hierarquização baseada em pressupostos raciais e evitou utilizar a nomenclatura associada ao mito dos filhos de Noé, preferindo designações alusivas à abrangência geográfica das línguas; recusou também atribuir idiomas a uma família linguística com base em uma única característica (como a flexão de gênero, as consoantes estaladas ou o sistema de classes de nomes), desenvolvendo uma “comparação maciça” para estabelecer quais deveriam ser os grupos e subgrupos linguísticos, assim como seus prováveis locais de origem. Os antigos grupos hamítico e semítico foram congregados no grupo afro-asiático; diversos idiomas correlatos, que não haviam sido satisfatoriamente classificados até então, foram agrupados sob a denominação nilo-saariano; a maioria das línguas faladas ao sul do Saara, incluindo todo o tronco banto,

tratamento distinto conferido pelo Estado colonial a cada um dos dois grupos sociais teve, no longo prazo, os resultados trágicos que todos conhecemos. Na África do Sul do *apartheid*, “banto” foi também uma designação racial oficial que substituiu o termo “nativo” a partir da década de 1950 (CHRÉTIEN, 2014; MAMDANI, 2016).

⁵⁵ A sugestão de que os ancestrais dos humanos provavelmente viviam na África havia sido enunciada já por Darwin em 1871, mas os estudiosos da época não ficaram convencidos. A descoberta do primeiro fóssil de australopiteco, gênero de homínideos que deu origem à nossa espécie, foi feita em 1926, na África do Sul. Uma série de descobertas relacionadas estendeu-se até a década de 1960 (LEAKEY, 1995).

passaram a compor o grupo níger-cordofaniano (mais tarde rebatizado de níger-congo); e, finalmente, o khoikhoi e o san foram agrupados no grupo khoisan. Embora haja bastante divergência acerca da posição relativa de linguagens ou ramos específicos na árvore, o quadro geral obtido por Greenberg continua sendo aceito até hoje (GREENBERG, 2010).

A notável abrangência geográfica dos idiomas do grupo banto, entretanto, continuava a desafiar a imaginação de quem quer que estivesse interessado no passado africano mais remoto. Na década seguinte à publicação dos trabalhos de Greenberg, diversos autores tentaram dar vida aos vocabulários reconstituídos pelo linguista, que havia estabelecido o local provável de surgimento do protobanto, a língua hipotética da qual todas as línguas do grupo seriam descendentes, no médio curso do rio Benué, no limite noroeste da sua região de abrangência. As interpretações defendidas pelos historiadores a partir do início da década de 1960 baseavam-se, da mesma forma que as noções anteriores, em migrações maciças: uma explosão demográfica possibilitada pela introdução da agricultura teria empurrado levas e levas de migrantes para fora de suas terras ancestrais em direção à porção sul do continente africano, onde teriam subjugado os povos preexistentes. Os fatores determinantes de seu predomínio final estariam relacionados à supremacia tecnológica dos “povos bantos” sobre os grupos que encontravam pelo caminho, imaginados como “pigmeus”: o domínio das técnicas de cultivo da banana e do inhame, a criação de gado, e sua capacidade de produzir implementos e armas de ferro, por meio da metalurgia.

Segundo essas concepções, esses agricultores-pastores-ferreiros-guerreiros seriam portadores de uma significativa unidade cultural, a qual teria deixado marcas no registro arqueológico. O “complexo chifumbaze” – englobando um estilo cerâmico que se espalhava por toda a África Oriental, Central e Austral, além de evidência de agricultura, pastorícia e metalurgia – seria a assinatura material e a prova suficiente da chegada desses grupos em um dado local, em um momento do tempo que podia ser aproximadamente definido por métodos arqueológicos (EGGERT, 2005, p. 303-304).⁵⁶

⁵⁶ Ao desenterrar um objeto ou fóssil, os arqueólogos fazem uma estimativa de há quanto tempo ele foi depositado naquele lugar por meio de uma combinação de métodos estratigráficos (ou seja, a partir das camadas do solo escavado no sítio arqueológico, considerando que os vestígios encontrados nos estratos mais fundos

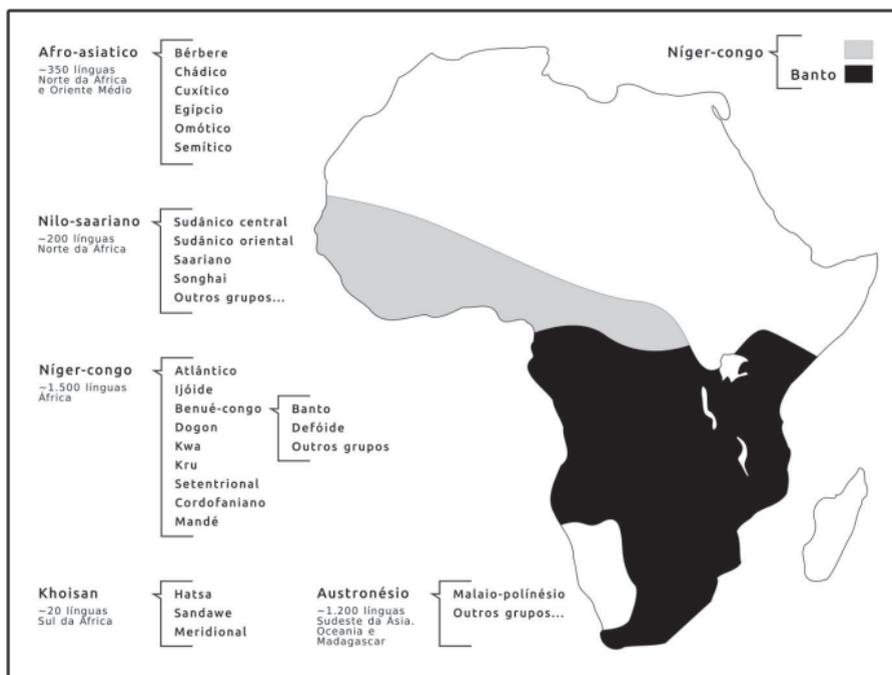


Imagem 1. Classificação genética das famílias linguísticas africanas, e abrangência geográfica aproximada do grupo níger-congo, com destaque para o subgrupo banto⁵⁷

Mas, quando o quadro geral parecia claro para arqueólogos e historiadores, um outro linguista, começou a publicar suas próprias investigações sobre as relações entre os idiomas do grupo banto, em um trabalho monumental de linguística comparativa. Tendo compilado um volume sem precedentes de informações sobre parte considerável desses idiomas, Malcolm Guthrie estabeleceu uma classificação de trabalho em zonas e subzonas geográficas, a partir da proximidade linguística dos idiomas

são mais antigos do que aqueles encontrados mais perto da superfície, e que todas as coisas encontradas numa mesma camada, como restos de animais e de plantas, cerâmica, ferramentas e implementos, são mais ou menos contemporâneas) e laboratoriais (como a datação por carbono 14, a análise do pólen encontrado ou da composição química do solo, o material genético de fósseis, entre outros).

⁵⁷ Classificação simplificada, baseada no serviço *internet* Ethnologue, disponível em <<http://www.ethnologue.com>>. Não foram incluídos os idiomas europeus introduzidos com o tráfico atlântico de escravos e com a dominação colonial, nem as línguas crioulas deles derivadas.

vizinhos, que logo se tornou a forma padrão de referência nos estudos sobre as línguas do grupo banto – permanecendo válida, apesar de certas modificações, até hoje.

Suas conclusões históricas, entretanto, diferiam fundamentalmente das de Greenberg: Guthrie acreditava que o banto era um desenvolvimento mais antigo do que Greenberg imaginava, e um grupo linguístico completamente autônomo, não formando uma parte dos idiomas níger-congo. Para ele, ao contrário, a ocorrência de características como o sistema de classes de nomes em línguas do tronco níger-congo era explicada como resultante do contato prolongado – ou, em outras palavras, como “bantuísmos” introduzidos nessas línguas por populações bantófonas vizinhas. Pela análise do vocabulário reconstruído para o protobanto, Guthrie concluiu que seus falantes pescavam, utilizavam canoas e conheciam o ferro.

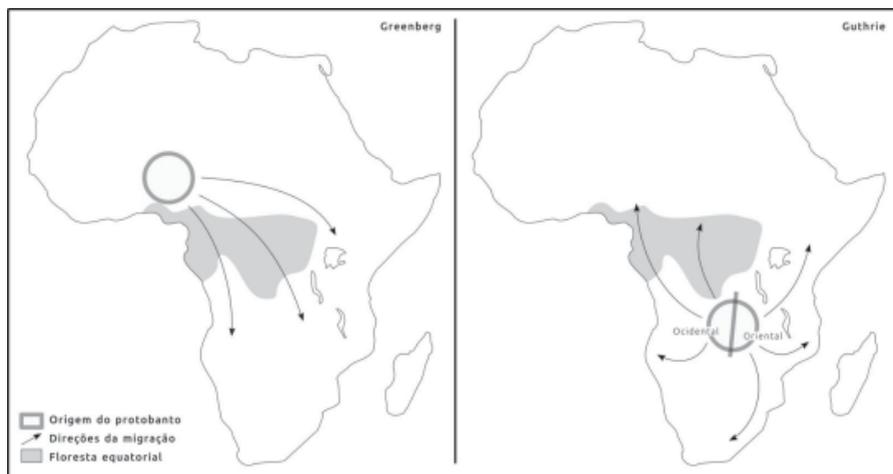


Imagem 2. Disseminação das línguas do grupo banto por migrações para Greenberg (ca. 1950) e Guthrie (ca. 1960)

Além disso, apontou como local de nascimento desse hipotético idioma ancestral a região de Shaba, no sul do Congo-Kinshasa, bem no centro da área de abrangência das línguas atualmente faladas do grupo. Ali teria havido uma primeira distinção linguística, com o surgimento de duas variantes dialetais: uma, mais antiga, falada nas regiões ocidentais, e outra, mais recente, falada nos espaços mais a leste (EGGERT, 2005, p. 305-307; COSTA E SILVA, p. 194; NURSE, 1997, p. 359-391).

A história por outros meios

O advento da controvérsia sobre a origem geográfica dos idiomas banto coincidiu com o admirável impulso recebido pelo campo da história da África nos anos turbulentos das independências africanas. A tarefa até então considerada metodologicamente impraticável, por alguns estudiosos, ou simplesmente irrelevante, por outros, tornou-se uma necessidade imperiosa em um contexto intelectual fortemente carregado pelo nacionalismo africano: era necessário estabelecer uma história africana autônoma e suficientemente recuada no tempo, que deveria corresponder, em termos de “feitos civilizatórios” à história europeia (NEALE, 1986). Dessa maneira, importava estabelecer o que então eram considerados os marcos do progresso tecnológico e cultural – a agricultura, a pecuária, o sedentarismo, a metalurgia, a urbanização, o Estado (DE MARET, 2001; STAHL, 2001, p. 14-15). Por outro lado, o fato de que fontes não convencionais seriam imprescindíveis para o sucesso da empreitada estava colocado desde o início, uma vez que, para a imensa maioria dos espaços africanos ao sul do Saara, só havia fontes escritas em abundância a partir da implantação da administração colonial, no final do século XIX, e não havia absolutamente nenhuma fonte escrita para antes do século XV. Incentivados pela revolução metodológica então em curso na disciplina, os estudiosos da história africana dos anos de 1960 e 1970 acolheram entusiasticamente a necessidade de trabalhar com tradições orais, vestígios arqueológicos e dados linguísticos em articulação com o que houvesse disponível em termos de fontes escritas; mas levaria algum tempo para que se dessem conta que, longe de se complementarem com a placidez desejável, as diferentes evidências – escritas, orais e arqueológicas, assim como as linguísticas – tendiam muito mais frequentemente ao conflito, exigindo uma apurada crítica metodológica transversal aos limites disciplinares que ainda permanece, meio século depois, uma meta por alcançar.

No caso da África subsaariana, a “expansão banto” era simplesmente o evento mais importante no âmbito da perspectiva “nacionalista” então vigente. Uma vez que os bantófonos eram concebidos como heróis civilizadores, conciliar as teses divergentes de Greenberg e Guthrie adquiria o estatuto de pré-requisito para qualquer reconstrução histórica do passado remoto do subcontinente. Em 1966, o historiador britânico Roland Oliver apresentou uma alternativa, divisando um desenvolvimento em fases sucessivas. O local de origem do idioma protobanto seria mesmo no médio

curso do rio Benué, como afirmava Greenberg. Teria havido então um movimento que circundara a floresta tropical e chegara às savanas de Shaba, onde o idioma se diferenciara em dois dialetos. Em seguida, falantes do dialeto ocidental penetraram na bacia interior do Congo e dispersaram-se pelas florestas e savanas até o Atlântico; um pouco mais tarde, os falantes do dialeto oriental avançaram para leste, até chegar aos Grandes Lagos, e daí para o Índico desde o Quênia até a província de Natal, na União Sul-Africana. Oliver continuou atribuindo o sucesso dos bantófonos à superioridade tecnológica, representada pela agricultura, pelo sedentarismo e pelo domínio do ferro (EGGERT, 2005, p. 307-308).

A preponderância da linguística nas narrativas históricas sobre a “expansão banto” é patente, mesmo depois do advento dos estudos arqueológicos na África Central e Austral, na década de 1960. Guardadas as devidas proporções, é possível afirmar que a linguística ocupou o lugar de autoridade reservado às teorias raciais entre meados do século XIX e meados do século XX. Em um artigo de 2005, Manfred Eggert demonstrou com propriedade que os arqueólogos trabalhando em campo faziam o possível para adequar suas descobertas aos modelos linguísticos que estivessem na ocasião gozando do favor público, com resultados por vezes muito pouco verossímeis. Mudanças radicais de interpretação da evidência arqueológica eram comuns logo em seguida à publicação de novos estudos linguísticos, de modo a garantir uma correspondência entre as interpretações. Não raro, o recurso cruzado a interpretações linguísticas por arqueólogos e a interpretações arqueológicas por linguistas criava uma estrutura circular de argumentação e corroboração que entravava, mais que estimulava, o desenvolvimento do campo (EGGERT, 2005, p. 309-311).

Parte do problema estava relacionado ao parco sucesso da arqueologia na África Austral, e, de forma ainda mais crítica, na África Central. Ali, o desenvolvimento da disciplina foi duramente restringido pelo prolongamento do domínio colonial ou de regimes racistas, pelas crises políticas e pelas conflagrações militares intermitentes que assolaram a região até muito recentemente (DE MARET, p. 423-428).⁵⁸ Dessa forma, as tentativas

⁵⁸ Na África Austral, a arqueologia vem tendo um desenvolvimento notável nas últimas décadas, o que resultou em um correspondente declínio da importância da linguística na reconstrução do passado. Entretanto, a polêmica em torno da chegada dos “bantos” e da metalurgia à região, e a ligação destes elementos ao estilo cerâmico, permanece (HUFFMAN, 1982; DENBOW, 1999; LANE, 2005).

de reconstrução histórica que se concentravam sobre a África Central, embora estivessem sempre ávidas de evidências ou sugestões reveladas pela arqueologia, quase sempre se ressentiam de sua incipiência. Ainda assim, pode ser produtivo resumir algumas das sínteses históricas da região, enfocando tanto seu uso da fonte arqueológica, quanto certas posições metodológicas assumidas nestes trabalhos, e que dizem respeito ao debate no seio da arqueologia acerca da identidade dos grupos do passado cujos resquícios são desenterrados e posteriormente interpretados. Neste procedimento, optei por dar relevância à produção do historiador Jan Vansina, em virtude de sua importância para o próprio desenvolvimento da história pré-colonial centro-africana.⁵⁹

O trabalho de Vansina (1966) sobre a história dos Estados da savana ao sul da floresta equatorial representou uma tentativa inédita de refinamento metodológico. De fato, um ano antes Georges Balandier havia publicado seu estudo sobre o antigo reino do Congo, mas a sensível dependência de fontes escritas coloniais e a frequente extrapolação regressiva dos relatos dos séculos XVIII e XIX para os séculos XVI ou XVII tornaram o seu alcance um tanto mais restrito (BALANDIER, 1968[1965]). Vansina, ao contrário, teve uma preocupação explícita em analisar as potencialidades e limitações das fontes, que abrangiam documentos escritos, tradições orais, evidências arqueológicas, dados linguísticos e as etnografias realizadas na região do estudo (VANSINA, 1966, p. 6-18). Significativamente, o trecho da introdução metodológica que trata da arqueologia é o mais sucinto, em virtude da impossibilidade de construir qualquer síntese minimamente aceitável, tendo em vista, segundo o autor, a escassez de sítios da idade do ferro trabalhados até então. No que concerne a linguística, Vansina se absteve de procurar qualquer relação genética entre os idiomas do grupo banto falados na região, mas considerou importante investigar os empréstimos de termos específicos entre duas linguagens, como indicadores da difusão de certos “itens” e “complexos culturais” (VANSINA, 1966, p. 11). Vansina pressupôs claramente que a história dos Estados só podia ser a história dos bantófonos, e que a história dos bantófonos era necessariamente a história da metalurgia.

⁵⁹ Reconstruções históricas fortemente baseadas na linguística foram experimentadas também em outras partes do mundo bantófono. Merecem ser ressaltados os trabalhos de Christopher Ehret e seus alunos, dentre os quais se destaca David Lee Schoenbrun, sobre a África Oriental (VANSINA, 1999).

Possivelmente, a maior contribuição metodológica deste trabalho reside no uso que fez dos dados etnográficos e dos conceitos antropológicos. Por um lado, tendeu a aceitar a metodologia e as conclusões da antropologia sobre a mudança cultural recente, e se depreende, desde a própria construção do objeto quanto da bibliografia citada, que o autor tinha em mente a antropologia social britânica e sua preocupação com o impacto da presença europeia sobre as culturas africanas. Isso porque o método proposto por Vansina nesse livro dependia de estipular um horizonte nativo pré-colonial, livre dos efeitos do colonialismo e do contato europeu, com base no qual costumes e instituições sociais e políticas pudessem ser comparadas a relatos escritos e tradições orais sobre o passado desses grupos. Por outro lado, Vansina rejeitava, como insuficientes e equivocadas, as teorias do contato e da mudança cultural professadas pela escola austríaca e pela história cultural estadunidense da época, com sua ênfase no isolamento de grupos razoavelmente autônomos e na intermitência do contato cultural. Vansina preferiria uma metodologia que integrasse mais solidamente mudança cultural e mudança linguística, o que se refletirá, em trabalhos posteriores, na sua adesão à metodologia conhecida como *Wörten und Sachen* (ou palavras e coisas) (VANSINA, 1966, p. 12-13; NURSE, 1997, p. 381-382).

No que diz respeito aos conceitos operatórios tomados de empréstimo à antropologia, a contribuição ainda foi mais significativa. Vansina fez questão de problematizar a noção de “tribo” e de explicitar que sua unidade de análise não era o “grupo portador de cultura” (para usar a formulação lapidar proposta por Fredrik Barth para esse tipo de abordagem do grupo étnico, feita alguns anos depois), e sim os sistemas políticos, cuja abrangência raramente coincidem com a das comunidades definidas (por si mesmas ou por seus vizinhos) por um etnônimo. Especial atenção foi dedicada a três ideias embutidas na noção disseminada de “tribo”. Em primeiro lugar, a ideia de “origem”. Vansina atentou para o absurdo de pensar em “tribos” movendo-se como um bloco homogêneo e indivisível implicado na suposição de que a origem física dos indivíduos, a origem dos traços culturais compartilhados e a origem da linguagem e do vocabulário utilizados por esses indivíduos necessariamente coincidem. Ecoando a conhecida crítica que o sociólogo francês Gurvitch havia lançado no início do século XX contra o historicismo, Vansina lembrava que não se deve confundir origens com causas. Em segundo lugar, a ideia de “migração”, cujo estereótipo “bárbaro” (“um dia milhares puseram-se em marcha, destruindo tudo no caminho ou fugindo de algum conquistador”) refletia-se na visão da

“expansão banto” que dominava então as imagens do passado pré-colonial da África Central e Austral. Vansina apresentava um largo arco de possibilidades para as migrações, desde pequenos grupos organizados de guerreiros ao deslocamento de vilas agrícolas alguns quilômetros a cada década em uma direção constante. Ressaltava ainda o fato de que a difusão de características culturais, idiomas ou mesmo genes não requer necessariamente a movimentação de povos inteiros. Finalmente, colocou seus leitores de sobreaviso em relação à ideia de “conquista”, que encobre uma série de processos diferenciados, de razias a ocupações militares ou civis permanentes, implicando uma gama de relações variáveis entre os migrantes e as populações preexistentes (VANSINA, 1966, p. 14-18; cf. FORTES; EVANS-PRITCHARD, 1991; BARTH, 1998, p. 185-228).

Se essas ressalvas estimulariam, no futuro, extensas revisões sobre a noção de uma “expansão banto”, no âmbito de sua própria reconstrução do povoamento das regiões de savana da porção centro e sul da África, Vansina não chegou a se distanciar tanto assim da imagem dominante na época. Uma vez que todos os povos da região falavam idiomas do grupo banto, ele supôs que migrantes “bantos”, vindos do médio Benué, de posse das tecnologias do ferro e da agricultura, teriam ocupado toda a região no mais tardar pelo ano 800 de nossa era, estabelecendo-se em meio a pequenos grupos de caçadores-coletores, provavelmente “bosquímanos” e “pigmeus”, embora talvez pudesse haver outros grupos “negroides”. Estes grupos preexistentes teriam sido assimilados por casamento ou empurrados para refúgios naturais, abandonando em todo caso seus idiomas originais em favor das línguas faladas pelos agricultores.⁶⁰ Embora, como vimos, a “rápida conquista” colocada de lado, permanecia no lugar uma migração lenta e multiforme de grupos humanos razoavelmente homogêneos em termos culturais, tecnologicamente superiores aos habitantes originais, e racialmente diferenciados das populações preexistentes.

Mais tarde, em 1990, Vansina (1990) escreveria um outro estudo paradigmático para a história política pré-colonial da África Central, desta vez enfocando as áreas supostamente “sem Estado” da floresta equatorial, no qual aprofundou algumas das preocupações metodológicas já esboçadas no trabalho publicado em 1966. Recorrendo mais densamente a ferramentas

⁶⁰ Schrire (1980) investiga a “aparente identidade” de “bosquímanos” (san) como caçadores-coletores, e faz uma importante crítica as pressuposições evolucionistas e racistas a ela subjacentes.

metodológicas da linguística, especialmente ao estudo das “palavras e coisas”, Vansina se propôs escrever uma história para a qual as evidências arqueológicas eram ainda mais raras do que no caso das savanas. Para isso, optou novamente por construir, através de depoimentos orais, um horizonte cultural imediatamente anterior ao estabelecimento da dominação europeia efetiva, um período que se estende, segundo os diferentes lugares, de 1860 a 1910. A partir desse horizonte, com base em etnografias recentes ou em relatos de viajantes e missionários, de onde extraiu informações linguísticas e etnográficas, especialmente sobre as instituições políticas e de parentesco, procedeu a um *upstreaming* que o levou a cerca do ano 1000 d.C.

“*Upstreaming*” significa, literalmente, o ato de subir o curso de um rio. O termo refere-se a um procedimento metodológico de reconstrução do passado utilizado por antropólogos e historiadores empenhados em projetos etno-históricos, e também por arqueólogos, conhecido alternativamente como “reconstrução histórica direta”. Grosso modo, trata-se de utilizar os dados etnográficos de um dado grupo populacional estabelecidos no presente para interpretar o registro arqueológico (ou a tradição oral, ou eventualmente registros escritos do passado). Em outras palavras, e no caso específico da arqueologia, o significado e a função social dos resquícios encontrados num determinado sítio são compreendidos a partir do significado e da função social que os elementos correspondentes têm no presente naquela mesma região. Por exemplo, se um determinado estilo de cerâmica encontrado num local é produzido por mulheres de uma determinada casta, digamos, de ferreiros, desenterrar num sítio próximo resquícios de cerâmica com um estilo semelhante, datados de 800 anos atrás permitirá a conclusão de que a população local já habitava a região há 800 anos, e que eles já se tinham um sistema de castas e uma especialização produtiva com base na diferença de gênero. Vansina não utilizou, como vimos, dados etnográficos do presente para começar a “subir” o rio do tempo, mas buscou fazê-lo a partir de um momento no tempo em que, supostamente, as culturas africanas não haviam sido ainda transformadas pela administração colonial.

A faixa mais remota desse espectro temporal foi preenchida com as interpretações sobre a “expansão banto” derivada das tentativas de classificação interna dos idiomas do grupo banto ocidental, que abrange a maior parte do território estudado. As datas aproximadas, os estágios intermediários e as possíveis rotas das migrações que teriam dispersado os bantófonos por toda a região foram determinados através de metodologias de datação relativa e absoluta das diferenciações linguísticas ao longo da

árvore genealógica do banto ocidental; à arqueologia, novamente considerada muito incipiente para fornecer uma síntese por si mesma, reservou-se o papel de confirmar as datas fornecidas pela linguística (VANSINA, 1990, p. 31-33).

Vansina advertia, de fato, e agora com mais veemência, contra a associação automática entre linguagem e grupo étnico – uma vez que suas próprias desconfianças em relação à “tribo” se generalizaram e se radicalizaram, na década de 1980, a partir do desafio proposto pelo grupo em torno de M’Bokolo e Amselle (2014 [1985]; cf. CHRÉTIEN; PRUNIER, 2003 [1989]). Entretanto, no que concerne à “expansão banto”, continuou pressupondo a correspondência entre diferenciação linguística e movimentos populacionais, ainda que uma atenção maior fosse dedicada às transferências linguísticas laterais (os “empréstimos” de vocabulário, principalmente, entre línguas faladas por grupos vizinhos) – uma tendência extremamente comum no grupo de idiomas banto. O que havia de novidade sobre a “expansão banto”, de fato, era derivado de interpretações com base em evidência linguística.

Em primeiro lugar, a profundidade temporal foi ampliada consideravelmente. Vansina agora postulava que a divisão entre protobanto ocidental e protobanto oriental datava de cerca de 5000 AP (antes do presente), ainda na zona de origem proposta por Greenberg, no médio Benué. Com base na análise das formas reconstruídas desses dois protoidiomas e do próprio protobanto, Vansina concluiu que, quando começaram a expandir-se rumo à África Central, os bantófonos não dispunham ainda da tecnologia do ferro, embora já fizessem cerâmica, e cultivassem o inhame e o dendê. O vocabulário reconstruído do protobanto ocidental incluía termos para a agricultura de tubérculos e o manejo de árvores, o que permitiu a Vansina posicioná-los nas margens da floresta equatorial. A agricultura de cereais teria sido incorporada inicialmente apenas pelos falantes do protobanto oriental, possivelmente enquanto contornavam a floresta em direção à região dos Grandes Lagos, e daí para a África Oriental e Austral. Os falantes do protobanto ocidental, ao contrário, teriam penetrado na floresta e finalmente a atravessaram, por volta de 3000 AP, ocupando então as savanas do sul até o vale do rio Cunene e o alto curso do rio Zambeze. A metalurgia teria sido introduzida mais tarde, a partir do sul da Nigéria, seguindo os passos dos primeiros migrantes, ou a partir da região dos Grandes Lagos. A possibilidade de invenção autônoma, embora admitida por Vansina, foi considerada pouco provável (VANSINA, 1990, p. 47-49; 58-61).

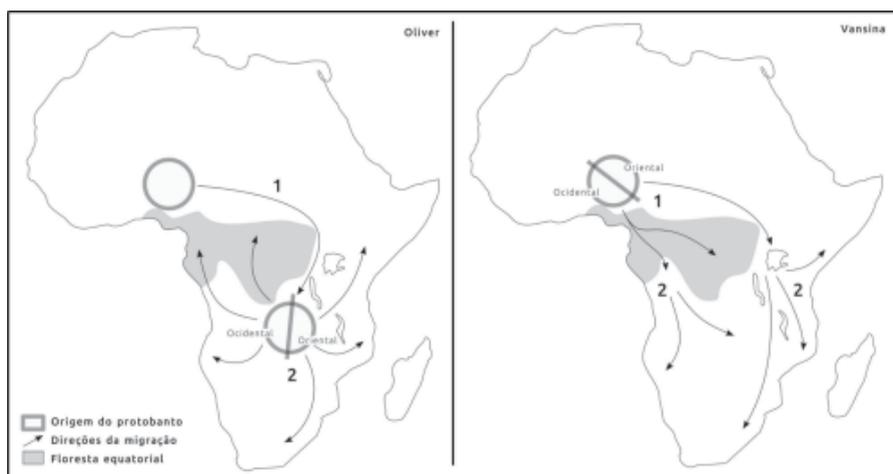


Imagem 3. Disseminação das línguas do grupo banto por migrações em etapas para Oliver (1966) e Vansina (1990).

Vansina construiu um modelo de migração certamente muito mais refinado do que os que haviam sido propostos até então. Em primeiro lugar, descartou uma explosão populacional no médio Benué como causa primeira da migração. Essa hipótese, ancorada sobre a imagem de grupos tecnologicamente muito avançados, não se coadunava com a evidência do vocabulário reconstruído, que não incluía termos específicos para a fundição de metais. Para Vansina, toda a “expansão banto” teria sido resultado da movimentação despretensiosa de aldeias a cada década ou duas, e de um lento crescimento demográfico, ao longo de cinco milênios. Vansina considerava que esse movimento se detinha frente a obstáculos naturais ou a um *habitat* desconhecido, até que as populações envolvidas conseguissem adaptar seus modos e vida e suas tecnologias de produção de alimentos a um novo ambiente natural – na maior parte das vezes através do estabelecimento de relações com os grupos preexistentes, que seriam caçadores-coletores (“pigmeus” vagando pela floresta densa), mas também pescadores semissedentários vivendo nas margens de rios e lagos (“que não se pareceriam com pigmeus, porque esses *habitats* não exercem nenhuma pressão por seleção natural em direção a esse tipo físico”). Isso explicaria variações notáveis na velocidade da “expansão”, de uma média de pouco mais de 30 km por década na maior parte do tempo, reduzindo-se a apenas 17 km por década em certos trechos, e alcançando 128 km por década,

possivelmente ao longo de rios cujas margens ofereciam poucos locais propícios à agricultura ao longo de muitos quilômetros. A relação com os grupos autóctones também foi tratada de forma mais matizada por Vansina. No que se refere aos caçadores-coletores, teria havido mais complementariedade que conflito. Os migrantes não teriam uma vantagem muito explícita em termos de produção de alimentos, nem uma densidade populacional que pudesse ameaçar o modo de vida desses grupos. Segundo Vansina, o conflito pode ter sido mais frequente com relação aos pescadores, com os quais os imigrantes competiam diretamente. Nesse caso, a maior capacidade de armazenamento e aproveitamento de alimentos representada pelo domínio da cerâmica teria resultado no predomínio demográfico dos bantófonos. Vansina levantava também a possibilidade de um choque epidemiológico, uma vez que o cultivo do inhame, introduzido pelos imigrantes, criou pela primeira vez na floresta as condições para a proliferação do mosquito transmissor da malária. Finalmente, Vansina destacou a introdução dos diversos cultivares de banana, a partir da África Oriental, como a maior inovação tecnológica que se verificou ao longo desses cinco milênios na zona da floresta. Com rendimento sensivelmente superior ao inhame em ambiente florestal, e dispensando a limpeza de clareiras para seu plantio, a banana teria sido o elemento fundamental da expansão demográfica dos bantófonos, a qual teria levado à ocupação de praticamente toda a floresta e à complexificação das relações sociais e políticas intra e intergrupos, há cerca de mil e quinhentos anos (VANSINA, 1990, p. 47-48; 55-65).

Vansina procurou neste trabalho advertir seus leitores de que, no fundo, o que estava propondo era uma interpretação completamente baseada em uma metodologia ainda não testada em tamanha escala. Ainda que a narrativa seja em grande medida convincente, e o mérito do esforço seja incontestável, há uma ou duas observações que merecem ser feitas. Em primeiro lugar, podemos conceber este como o último herdeiro da tradição da antropologia britânica interessada nos “sistemas políticos africanos”, tanto em termos do próprio objeto quanto em sua preocupação de estabelecer modelos de surgimento e fortalecimento da autoridade e do Estado na região, separando para fins analíticos o parentesco do sistema político e problematizando a relação dessas duas esferas e suas influências mútuas. Mas Vansina também herda dessa corrente, e apesar de todas as ressalvas metodológicas que se vê compelido a enunciar, uma visão um pouco sistêmica demais do grupo social – mesmo sem chegar ao delírio de imaginar a todos

como parentes, pressupõe uma forte unidade cultural no que respeita as unidades básicas da organização política (especialmente a “casa” e a “aldeia”), que teria se mantido intacta ao longo de pelo menos três milênios e meio. Essas pressuposições são ainda mais surpreendentes quando lembramos que, para Vansina, os grupos sociais em questão utilizaram esse largo lapso de tempo para migrar através de novos e desafiadores ambientes naturais, entrando em contato com povos com um modo de vida radicalmente diferente do seu. No outro extremo da escala temporal, seria interessante questionar os pressupostos da necessidade do horizonte pré-colonial que Vansina cuidadosamente buscou estabelecer tanto neste como em seu trabalho anterior, quando ele mesmo admite que mudanças significativas já estavam operando em toda a região por volta de 1850, e perto do litoral desde o século XVII pelo menos, em virtude do tráfico transatlântico de escravos.⁶¹ Aqui, será útil examinar, brevemente e em linhas gerais, o debate metodológico que se desenvolve no campo da arqueologia africana, enquanto esperamos todos, ansiosamente, pela urgente e necessária proliferação de novos estudos arqueológicos em toda extensão da África Central. Antes, porém, é preciso resolver algumas questões de natureza semelhante com a linguística.

De fato, o trabalho de Vansina levanta uma questão crucial no que diz respeito à capacidade de historiadores e arqueólogos de avaliar as inúmeras interpretações feitas a partir da evidência linguística – em outras palavras, o domínio algo restrito sobre as questões teóricas e metodológicas que jazem na base da linguística comparada. Dessa maneira, uma breve discussão sobre as técnicas empregadas pelos linguistas no decorrer do debate sobre o banto pode se mostrar bastante proveitosa.

Problemas de tradução

O método padrão utilizado pela linguística histórica é o método comparativo, desenvolvido no quadro dos estudos sobre o grupo indo-europeu na segunda metade do século XIX. O primeiro passo consiste em catalogar listas de vocabulário em diversos idiomas que se supõem relacionados – são selecionadas palavras que apresentem semelhanças ao mesmo tempo fonéticas e semânticas, através das quais identificam-se regras

⁶¹ Uma crítica contundente dos pressupostos envolvidos na tradição da antropologia política britânica sobre a África pode ser lida em MACGAFFEY (2005).

de correspondência fonética entre as diferentes línguas. Em seguida, para cada conjunto de variações fonéticas, busca-se estabelecer o mais provável som correspondente no protoídioma, de modo a permitir a reconstrução de seu vocabulário. Finalmente, comparam-se as mudanças léxicas e morfológicas ocorridas nas várias línguas do grupo para determinar quais subconjuntos estão mais próximos entre si, e devem portanto ter divergido de um tronco comum mais recentemente, classificando-os de acordo com sua distância em relação ao protoídioma reconstruído, e também em relação uns aos outros (NURSE, 1997, p. 361-363).

Entretanto, esse que é considerado o método mais seguro de classificação genética nunca foi aplicado às línguas africanas. Em primeiro lugar, porque a quantidade de idiomas envolvidos, entre 1.250 e 1.500, é substancialmente maior do que o apresentado no contexto original em que o método foi desenvolvido, as meras duzentas línguas do tronco indo-europeu. Também o lapso de tempo em que se desenvolveu o indo-europeu é irrisório quanto comparado aos muitos milênios que as línguas africanas tiveram para se desenvolver e interagir umas com as outras. Ademais, o conhecimento científico acumulado sobre o conjunto das línguas africanas permanece escasso: muito poucas são descritas em termos linguísticos com suficiente detalhe para que se possa aplicar o método comparativo. Dessa maneira, todas as interpretações históricas avançadas pela linguística foram obtidas através de adaptações do método padrão, tal como aplicado ao indo-europeu, à situação precária do conhecimento linguístico sobre a África.

O método de comparação maciça utilizado por Greenberg, por exemplo, consistia de duas etapas. A primeira era a comparação de vocabulário em um conjunto muito grande de idiomas, o que resultava em hipóteses sobre o desenvolvimento comum de subconjuntos. A segunda consistia em confirmar a validade dessas hipóteses a partir da análise da presença ou ausência, nas línguas de cada um dos subconjuntos obtidos, de particularidades morfológicas, tanto mais valiosas quanto mais idiossincráticas. Embora fosse inicialmente encarado pelo próprio Greenberg como um procedimento preliminar ao uso do método comparativo *tout court*, este nunca chegou a ser aplicado de forma sistemática, o que resulta em um alto grau de incerteza sobre os desenvolvimentos linguísticos que deram origem aos idiomas falados atualmente. Pesquisas recentes também têm demonstrado que a importância das transferências de vocabulário, ou empréstimos, entre línguas cujos falantes permanecem em contato

prolongado costuma ser muito maior do que Greenberg estava preparado para admitir (NURSE, 1997, p. 363).

Outra metodologia baseada em comparação de vocabulário que teve grande impacto sobre o campo dos estudos africanos foi a lexicostatística, desenvolvida nos anos de 1950. Esse método consiste na determinação da distância relativa entre pares de linguagens de um mesmo grupo, através da comparação de listas de cem ou duzentos termos que se considerava referir à experiência humana mais básica e, portanto, universal: partes do corpo, conceitos de ampla aplicação como “curto”, “longo”, “grande” ou “pequeno”, sensações como “frio” ou “calor”, os primeiros números, e designações genéricas de entidades naturais tais como “árvore”, “cão”, “fogo”, “peixe” etc. Supostamente, por serem categorias fundamentais da linguagem, essas palavras seriam mais resistentes à mudança e mais raramente abandonadas em favor de outras tomadas de empréstimo a idiomas vizinhos. O percentual de palavras semelhantes em cada par de idiomas é denominado seu grau de cognação, e tomado como índice de sua proximidade genética. Dessa forma, podem-se construir diagramas de árvores que indicam uma cronologia relativa do desenvolvimento das línguas do grupo a partir dos troncos mais antigos (NURSE, 1997, p. 363-364).

A universalidade do assim chamado vocabulário nuclear mostrou-se questionável ao ser aplicada à realidade africana – alguns termos simplesmente não possuíam referente para a maioria dos idiomas estudados. Guthrie utilizou um método lexicostatístico para chegar a suas conclusões, mas recusou a pressuposição, não comprovada, da estabilidade do vocabulário nuclear, e montou sua própria lista de palavras, incluindo termos referentes à cultura material e aos meios de produção verificados entre os falantes dos idiomas do grupo banto – possibilitando dessa forma as reconstituições vívidas do modo de vida dos falantes do protobanto que se seguiram. Vansina utilizou extensamente os dados coletados por Guthrie, assim como listas de noventa e duas palavras do vocabulário nuclear consideradas aplicáveis ao grupo banto pelos linguistas que trabalhavam em torno do Museu Real da África Central, em Tervuren, na Bélgica. Dentre as objeções à lexicostatística, a mais séria certamente é o fato de que o método baseia-se exclusivamente na distribuição de retenções de formas antigas em linguagens modernas, enquanto a maioria dos linguistas acredita que são precisamente as inovações compartilhadas a melhor pista para identificar um desenvolvimento linguístico comum (NURSE, 1997, p. 364-366).

O terceiro método linguístico cujo uso foi introduzido no estudo do passado da África Central e Austral é a glotocronologia, que por sua vez é um desenvolvimento da lexicostatística. Partindo de idiomas bem documentados em sua forma escrita durante diversos séculos, como o chinês, o egípcio e os três grandes troncos europeus (românico, eslavo e germânico), foi determinada uma taxa média de mudança no vocabulário nuclear. Essa taxa foi aplicada então aos resultados da lexicostatística para determinar uma cronologia absoluta do surgimento de novas línguas a partir dos idiomas ancestrais. No entanto, não há nenhuma garantia de que o ritmo da mudança lexical seja constante, muito pelo contrário. A glotocronologia, por si só, pode, quando muito, fornecer datações bastante aproximativas – ela é mais segura quando há outras datações concorrentes que possam controlar os seus resultados. No caso do passado remoto da África, a única datação independente possível é a fornecida pela arqueologia, mas a correlação entre os vestígios materiais e o idioma falado pela população que os produziu não é uma coisa muito fácil de se comprovar – como todos sabemos, fósseis e restos de cerâmica não falam (NURSE, 1997, p. 366).

Há também duas questões metodológicas mais gerais e mais profundas que valeria a pena enunciar. Em primeiro lugar, há a questão da profundidade temporal que os métodos de classificação genética da linguística histórica são capazes de abarcar. Uma vez que as línguas acumulam contínua e irremediavelmente mudanças em relação a seus ancestrais, torna-se cada vez mais difícil encontrar similaridades entre idiomas ou famílias que divergiram há muitos milênios. Não se sabe, por exemplo, se o khoisan é efetivamente uma família linguística em termos genéticos, ou apenas uma construção tipológica. Se derivam de um mesmo ancestral, os idiomas que o constituem divergiram ao longo de tantos milênios que já não é possível provar seu desenvolvimento comum; é perfeitamente concebível que esses idiomas tenham origens completamente diferentes, mas uma longa história de contato e transferências léxicas, morfológicas e fonéticas os tenha dotado de características semelhantes, tal como as consoantes estaladas (que ocorrem, também em idiomas do grupo banto cujos falantes são vizinhos dos falantes de idiomas khoisan, como o xossa e o zulu, falados na África do Sul). Em segundo lugar vêm as implicações de encarar o desenvolvimento dos idiomas em forma de linhagens genealógicas, segundo as quais cada língua deriva de um e apenas um ancestral imediato – o que obscurece a importância das transferências e outros processos característicos do contato linguístico (NURSE, 1997, p. 381-388).

No que concerne à reconstrução histórica, o que é possível imaginar com base em diagramas de árvores genealógicas é provavelmente muito mais pobre e restrito que as sugestões que poderiam advir de uma atenção mais focada nos processos de mudança, contato e troca linguística, como Vansina parece ter intuído ao longo das décadas em que se debruçou sobre esse problema.

Vozes e vestígios – de quem?

Esse breve apanhado deve nos permitir avaliar de forma mais realista a relativa fragilidade da evidência sobre a qual tem repousado parte importante das reconstruções históricas sobre o passado remoto da África Central. A desistência de Vansina em utilizar o modelo genético como base para suas interpretações da “expansão banto”, em 1995, é testemunho do tipo de dificuldades enfrentadas. Tendo em mãos a maior quantidade reunida até então de listas de vocabulário núcleo de idiomas banto, os linguistas da Escola de Estudos Orientais e Africanos, na Inglaterra, experimentaram ligeiras alterações na metodologia de cálculo do grau de cogação, o que levou a sete diagramas de árvore razoavelmente discrepantes (três dos quais foram considerados implausíveis pela enorme distância em relação aos resultados de pesquisas anteriores). Vansina explorou então os limites metodológicos dos pressupostos implícitos da classificação genética (como o de que uma língua só se forma a partir de um único idioma ancestral), e insistiu na importância das influências horizontais ao longo de um *continuum* dialetal, recorrendo a um modelo linguístico desenvolvido também no século XIX no contexto dos estudos sobre o indo-europeu, conhecido como *Wellentheorie* (teoria das ondas). Sua conclusão foi a de que muito pouco da disseminação dos idiomas banto deveria ser imputado a migrações (embora o quadro extremamente grosseiro e esquemático da migração que ele fez passar como hipótese corrente não fizesse jus ao refinamento de suas próprias formulações anteriores), um ponto de vista considerado inaceitável por outros autores, a exemplo de Manfred Eggert, para quem a última virada de Vansina é apenas mais uma ocorrência da flutuação causada pelo predomínio da linguística sobre o campo (VANSINA, 1995; cf. EGGERT, 2005, p. 312-316),

De toda forma, convém aqui trazer para o debate algumas questões que vêm sendo tratadas em regiões da África em que a arqueologia tem um papel mais destacado. Ao ser chamada à responsabilidade de fornecer, por si mesma, a evidência necessária para a reconstrução histórica, a disciplina

vem se interrogando sobre alguns pressupostos herdados e muito pouco examinados, que giram em torno da correlação entre as marcas impressas no registro arqueológico por grupos humanos e as identidades que ordenavam a experiência desses grupos.

Por um lado, essa preocupação é resultado da crítica pós-moderna aos protocolos narrativos científicos sobre o processo histórico, e sua insistência sobre a incômoda questão dos atores coletivos. Claramente, a literatura sobre a “expansão banto” arrasta consigo as correntes da filosofia política do século XIX, para a qual os atores coletivos da história eram “as raças”. Ainda que o termo tenha caído em desuso, ainda encontramos, por exemplo, esqueletos humanos sendo classificados como “negroides” ou “bosquímanos”, de modo a provar a presença de povos que falavam idiomas do grupo banto numa dada região (p. ex. HUFFMAN, 1982, p. 138). Noções homogeneizantes sobre a natureza dos grupos humanos haviam encontrado seu caminho da “raça” dos antropólogos físicos do século XIX para a “tribo” dos antropólogos sociais do século XX; identificações automáticas entre identidades étnicas, modos de subsistência e traços culturais (a linguagem incluída) só começaram a ser abaladas seriamente a partir dos anos de 1970. Só então a utilização de informação etnográfica de grupos contemporâneos para o estabelecimento de analogias com os resquícios da cultura material desenterrados dos sítios arqueológicos das redondezas, conhecida como “abordagem histórica direta”, começou a ser encarada com suspeição. Ao mesmo tempo, a correlação entre identidade étnica e estilo passou a ser problematizada, em vez de meramente pressuposta. Em virtude desses questionamentos, novas alternativas metodológicas foram exploradas. (STAHL, 2001, p. 10; 12-15; LANE, 2005, p. 27-35; VANSINA, 1995, p. 369-408).

Algumas ficaram claramente pelo meio do caminho. É o caso da tentativa feita por Olivier Gosselain, 2000, de identificar na “cadeia operatória” da produção de cerâmica aquele conjunto de técnicas que não deixam resultado visível no produto final, nem são executados de forma coletiva (não sendo, portanto, influenciáveis pelos imperativos de sua comercialização ou no processo de seu feito). A interessante proposta de Gosselain era isolar as técnicas relacionadas a hábitos motores internalizados durante o aprendizado inicial e aperfeiçoados pela prática, que sofreriam pouca mudança ao longo da vida de um ceramista, e tenderiam a ser transmitidos sem grandes alterações às gerações subsequentes. Entretanto, o estudo permaneceu refém de concepções fixistas e homogeneizantes da

identidade, na medida em que técnicas observadas em um dado local foram extrapoladas para toda a região em que se falavam idiomas do mesmo grupo linguístico. Além de inviabilizar a observação de variação das técnicas em escalas menores que a do grupo linguístico, este foi tomado como sinônimo de diferença étnica. Não surpreende que Gosselain tenha encontrado uma notável homogeneidade na cerâmica dos bantófonos; de fato, a homogeneidade já estava lá desde o início, bastou preenchê-la com os dados. Não surpreende também que o autor tenha obtido, a partir da análise da distribuição das técnicas “características” dos falantes de idiomas banto orientais, uma versão modificada da migração em estágios que Roland Oliver propusera na década de 1960. Como se pode ver, o “grupo portador de cultura” resiste bem aos seus descontentes.

Uma saída para esse tipo de armadilha metodológica consistiu na maior atenção dos arqueólogos aos processos propriamente históricos de nomeação que operam em diferentes níveis do tecido social, tendo levado a estudos, em grupos africanos contemporâneos, da correlação entre estilo (cerâmico, principalmente) e clivagens sociais em escalas tanto maiores quanto menores do que aquela representada pelo nome étnico – gênero e categorias profissionais, especialmente quando estruturam um sistema governado por regras de casamento mais ou menos rígidas, como é o caso de muitas sociedades da África Ocidental, vem recebendo considerável atenção de parte de pesquisadores interessados em uma compreensão mais matizada e dinâmica da cultura material e sua relação com a identidade (p. ex. LAUNAY, 1995; LAVIOLETTE, 1995; FRANK, 1993; DAVID, 1988; STERNER; DAVID, 1991).

Um dilema de solução talvez mais complexa é a questão da analogia na interpretação arqueológica, uma vez que prescindir dela seria na prática equivalente a desistir de interpretar – postular uma função ou um uso para determinado item da cultura material do passado pressupõe o recurso a outros itens “comparáveis” na cultura material de um outro tempo ou lugar como referência (LANE, 2005, p. 26-30; cf. MACGAFFEY, 2005). Ann Brower Stahl, por exemplo, formulou recentemente uma metodologia de *upstreaming* que recusava explicitamente a noção de “estágios” ou “fases” tão disseminada nos estudos sobre o passado da África. O abandono definitivo das pressuposições do evolucionismo, que tendiam a privilegiar a continuidade em detrimento da mudança nas interpretações sobre a história da África, permitiu à autora utilizar uma abordagem serial das fontes, algo que chegou a ser um lugar-comum nos trabalhos sobre a “longa duração” na Europa,

mas vinha sendo restringido na África ao âmbito dos estabelecimentos europeus, como as possessões portuguesas de Angola ou São Tomé, exatamente porque a maior preocupação costumava ser com as transformações entre os supostos estágios do passado africano. Um exemplo extremo é a tentativa dos antropólogos sociais que trabalhavam na África em isolar a mudança cultural resultante do contato europeu, administrativo ou missionário, do que teria sido a fase anterior. Por vezes identificada com a “tradição”, era esse “estágio pré-colonial” que se buscava descrever e analisar nas etnografias. Em vista disso, Stahl considera insuficientes e mesmo equivocadas as precauções tomadas por Vansina em 1990 para construir seu método de *upstreaming* (STAHL, 2001, p. 12-15; 20-31; cf. RANGER, 2012). Por outro lado, a abrangência temporal relativamente pequena alcançada pelo trabalho de Stahl (cerca de três séculos) é um tanto decepcionante, e a necessidade do cruzamento de fontes contemporâneas torna seu método de pouca utilidade em situações nas quais a fonte escrita ou a história oral não estejam disponíveis – o período em que se desenrolava (ou não) a “expansão banto”, por exemplo.

De toda forma, não deixa de ser útil observar o grau de complexidade que trabalhos como os de Ann Brower Stahl e Carmel Schrire atribuem ao passado africano. Uma herança insidiosa e ainda pouco contestada do evolucionismo do século XIX parece ser a presunção, tão corriqueira e aparentemente desimportante, de que o passado era, de alguma forma, mais simples – e o passado africano, mais simples ainda.⁶² Nesse sentido, vale a pena ressaltar a advertência de James Denbow (1999), de que as dinâmicas localizadas de resistência e acomodação a processos mais abrangentes são provavelmente tão característicos do passado “pré-colonial” quanto são do presente – e isso, obviamente, vale também para a identidade. A incorporação desse tipo de preocupação nas tentativas de compreender o que se passou no passado remoto da África Central significaria talvez a dissolução da já centenária noção de “expansão banto”. Não seria um exagero afirmar que os “bantos” jamais tiveram existência enquanto ator histórico coletivo. Até onde alcançam no tempo a história oral e os relatos de viajantes, o que se revela é uma multiplicidade notável de formas de organização social, tecnologias de subsistência, estruturas políticas e métodos

⁶² Os desafios colocados por Scott MacEachern (2004) sobre o modelo do “reservatório de símbolos” proposto por Roderick McIntosh podem bem ser estendidos à noção de uma tradição “antiga e comum” que Vansina atribuía aos bantófonos que se derramaram sobre a África Equatorial.

de administração do governo, para não falar de especializações produtivas locais e redes de troca de média e longa distância. Fora do arcabouço evolucionista, não há motivo para supor que uma complexidade relativamente comparável não pudesse ter existido antes. De qualquer maneira, resta-nos torcer para que no futuro a arqueologia da África Central ganhe um novo impulso, de modo que a monotonia do “banto” e de seu suposto estilo cerâmico homogêneo dê lugar a interpretações mais matizadas e a escalas mais variáveis de análise.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na Filosofia da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BALANDIER, Georges. *Daily life in the Kingdom of the Kongo: from the Sixteenth to the Seventeenth century*, Nova York; Pantheon, 1968 (a primeira edição, em francês, é de 1965).

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: EdUNESP, 1998, p. 185-228.

CHRÉTIEN, Jean-Pierre. Hútu e tutsi no Ruanda e no Burundi. In: AMSELLE, Jean-Loup.; M'BOKOLO, Elikia (orgs.). *Pelos meandros da etnia: etnias, tribalismo e Estado em África*. Mangualde: Pedagogo; Luanda: Mulemba, 2014, p. 125-157.

CHRÉTIEN, Jean-Pierre; PRUNIER, Gérard. *Les ethnies ont une histoire*. 2. ed. Paris: Karthala, 2003.

DALBY, D. Mapa linguístico da África. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 337-344 (História geral da África, I).

DAVID, Nicholas et al. Why are pots decorated? *Current Anthropology*, 29, 3, 1988, p. 365-389

DE MARET, Pierre. From pottery groups to ethnic groups in Central Africa. In: STAHL, Ann Brower (ed.). *African Archaeology: a critical introduction*, Oxford: Blackwell, 2005, p. 420-440.

DENBOW, James. Material culture and the dialectics of identity in the Kalahari: AD 700-1700. In: MCINTOSH, Susan K. (ed.). *Beyond chiefdoms: pathways to complexity in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 110-135.

- EGGERT, Manfred K. H. The Bantu problem and African Archaeology. In: STAHL, Ann Brower (ed.). *African Archaeology: a critical introduction*, Oxford: Blackwell, 2005, p. 301-326.
- EL-HAMEL, Chouki, “Raça”, escravidão e Islã no Marrocos: a questão dos haratin. *Afro-Ásia*, 31, 2004, p. 9-37.
- FORTES, Meyer; EVANS-PRITCHARD, E. E. (orgs.), *Sistemas políticos africanos*. Lisboa: Fundação Calouste Gibbekain, 1991.
- FRANK, Barbara E. Reconstructing the history of an African ceramic tradition. *Cahiers d'études africaines*, 33, 3, 1993, p. 381-410.
- GOSSELAIN, Olivier. Materializing identities: an African perspective. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 7, 3, 2000, p. 187-217.
- GREENBERG, J. H. Classificação linguística da África. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 317-336 (História geral da África, I).
- HEGEL, G. H. F. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos, 2005.
- HUFFMAN, Thomas N. Archaeology and ethnohistory of the African Iron Age. *Annual Review of Anthropology*, 11, 1982, p. 133-150.
- LANE, Paul J. Barbarous tribes and unrewarding gyrations? The changing role of ethnographic imagination in African Archaeology. In: STAHL, Ann Brower (ed.). *African Archaeology: a critical introduction*, Oxford: Blackwell, 2005, p. 24-54.
- LAUNAY, Robert. The Dieli of Korhogo. In: CONRAD, David C.; FRANK, Barbara E. (eds.). *Status and identity in West Africa: Nyamakalaw of Mande*. Bloomington: Indiana University Press, 1995, p. 153-169
- LAVIOLETTE, Adria. Women craft specialists in Jenne: the manipulation of Mande social categories. In: CONRAD, David C; FRANK, Barbara E. (eds.). *Status and identity in West Africa: Nyamakalaw of Mande*. Bloomington: Indiana University Press, 1995, p. 170-181
- LEAKEY, Richard. *A origem da espécie humana*. Rio de Janeiro, Rocco, 1995, p. 17-50.
- MACGAFFEY, Wyatt. Changing representations in Central African History. *Journal of African History*, 46, 2, 2005, p. 189–207.
- MAMDANI, Mahmoud. Entendendo a violência política na África pós-colonial. In: LAUER, Helen; ANYIDOH, Kofi (orgs.). *O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas*. Brasília : FUNAG, 2016, p. 375-410.

MCEACHERN, Scott. “Symbolic reservoirs” and inter-group relations: West African examples. *The African Archaeological Review*, 12, 2004, p. 205-224.

NEALE, Caroline. The idea of progress in the revision of African History, 1960-1970. In: JEWSIEWICKI, B.; NEWBURY, D. (orgs.). *African Historiographies: what History for which Africa?* Londres: Sage, 1986, p. 112-122.

NURSE, Derek. The contributions of Linguistics to the study of History in Africa, *Journal of African History*, 38, 1997, 359-391.

OLDEROGGE, D. A. Migrations and ethnic and linguistic differentiations. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 337-344 (História geral da África, I).

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África colonial. In: RANGER, Terence; HOBSBAWM, Eric. *A invenção das tradições*. ed. esp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 262-326.

SCHRIRE, Carmel. An inquiry into the evolutionary status and apparent identity of San hunter-gatherers. *Human Ecology*, 8, 1, 1980, 9-32.

STAHL, Ann Brower. *Making History in Banda: Anthropological visions of Africa's past*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

STERNER, Judy; DAVID, Nicholas. Gender and Caste in the Mandara Highlands: northeastern Nigeria and northern Cameroon. *Ethnology*, 30, 4, 1991, p. 355-369.

VANSINA, Jan. Linguistic evidence and historical reconstruction. *Journal of African History*, 40, 1999, p. 469-473.

_____. *Kingdoms of the Savanna: a history of Central African states until European occupation*, Madison: Wisconsin University Press, 1966.

_____. *Paths in the Rainforests: toward a History of political tradition in Equatorial Africa*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990. p. 71-100.

_____. New linguistic evidence and “the Bantu expansion”. *Journal of African History*, 36, 2, 1995, p. 173-196.

_____. Historians, are archaeologists your siblings? *History in Africa*, 22, 1995, p. 369-408.



AS MÚLTIPLAS FACES DE UMA ILHA COLONIAL: heranças culturais e distinção social no norte de Moçambique

Fernanda Thomaz⁶³

No Diário da Expedição Científica de 1885, Serpa Pinto e Augusto Cardoso mencionaram que a Vila do Ibo estava dividida por dois bairros distintos: o europeu; e o “indígena”.⁶⁴ O bairro europeu estava marcado por duas ruas principais, a São João Del-Rei e a Dona Maria Pia, que ligavam a Ilha de Ibo de leste a oeste com limite à esplanada do Forte de Santo António. No sentido oeste dessas ruas e do Forte de Santo António até a praia residiam os europeus, baneanes, monhés e as principais famílias mestiças da ilha.⁶⁵ A leste do bairro europeu estava localizado o bairro “indígena”, com muitas palhotas⁶⁶ entre os palmares, que também possuía duas ruas principais, a Sá da Bandeira e a 27 de Julho.

⁶³ Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. É coordenadora do Grupo de pesquisa Afrikas e do curso de Pós-graduação Lato Sensu em História da África - Pós Afrikas. Email: fefathomaz@yahoo.com.br.

⁶⁴ Serpa Pinto e Augusto Cardoso foram enviados a Moçambique, em 1884, com o incentivo da Sociedade de Geografia de Lisboa, pela Expedição Científica Pinheiro Machado.

⁶⁵ Monhé é o termo depreciativo com o que se designa as comunidades de origem indiana com exceção da indo-portuguesa. Incluíam desde os beneanes, hindus da região do Guzarate, até os mouros, mulçumanos omanitas e/ou oriundos das possessões inglesas. Ver Zamparoni (2001).

⁶⁶ O nome dado pelos europeus às casas construídas pelos africanos, sobretudo, aos que chamavam de “indígenas”.

Esse diário constituía-se em um dos ímpetus para a concretização dos interesses coloniais na região. Portugal passou a colonizar o norte de Moçambique somente na última década do século XIX. No entanto, as divisões sociais, que envolviam a presença europeia nesta pequena área costeira, já existiam antes mesmo da implantação do colonialismo português naquela localidade. A partir disso que este artigo pretende mostrar um panorama sociocultural da Ilha do Ibo, suas distinções e contradições históricas que determinavam o mundo colonial nas três primeiras décadas do século XX.

(Des)ordem e controle de um espaço colonial

Quase 30 anos depois, o governo colonial, a partir das ações da Companhia do Nyassa⁶⁷, estava interessado em dividir a Ilha do Ibo da seguinte forma: a vila propriamente dita; os bairros “indígenas”; e os terrenos adjacentes. A finalidade era deslocar o bairro “indígena” para fora da vila. Para tanto, o serviço de policiamento, limpeza e higiene determinaria que os bairros “indígenas” fossem estabelecidos em terrenos considerados apropriados pela autoridade colonial, com ruas largas onde as palhotas ficassem alinhadas, bem construídas e com bom aspecto exterior. A ideia de reestruturar e reorganizar esses bairros de acordo com as exigências da administração colonial fazia parte do projeto de higienização da vila. Acreditava-se ser importante remover a população mais pobre que, segundo a concepção colonialista, não tinha bons costumes.⁶⁸ Em contrapartida, na localidade onde morava a população considerada civilizada, as ruas eram mais ou menos largas, bem traçadas, bastante arborizadas por acácias e com as travessas perpendiculares mais estreitas. Vale mencionar que a vila ocupava uma pequena extensão da Ilha do Ibo, com seus limites em forma de um triângulo, cujos vértices

⁶⁷ A Companhia do Nyassa foi uma espécie de empresa responsável para ocupar, colonizar e administrar o norte de Moçambique, sobretudo a região dos distritos de Cabo Delgado e Niassa, em nome de Portugal. Apesar de ter uma empresa responsável por isso, o governo colonial português fiscalizava e se responsabilizava por determinados setores da administração colonizadora da região.

⁶⁸ Ao que parece essa proposta não chegou a ser colocada em prática. Decreto de n.º 144, de 19 de setembro de 1913. In: *Boletim da Companhia do Nyassa*, n.º 189, 29 de novembro de 1913.

eram a Fortaleza São João Baptista (em um lado da costa), a ponta da Areia (no porto do interior) e o Forte de Santo António (VILHENA, 1905, p. 211).

Ideias de ordem, controle e higienização estavam sendo exercidos na vila. A pessoa que circulasse embriagada nos lugares públicos, bem como ofendesse a moral pública ou alterasse a ordem pública, estava sujeita a penalização. Havia os lugares públicos na vila determinados para lavagem e estendal de roupas, como a esplanada do Forte de Santo António e da Praça São João Baptista, sendo proibido nesses lugares limpar vasilhas, cozinhar ou guardar entulhos. Somente nos bairros “indígenas” ou em lugares autorizados pela administração colonial permitia-se colocar peixe, carne ou couro para secar. Nas principais ruas da vila, proibia-se a construção de palhotas em terreno não murado e o transito de “indígena” sem trazerem cobertos troncos ou pernas até o joelho. Até os batuques⁶⁹ passaram a ser coibidos, ao menos que fossem realizados mediante a uma licença emitida pela administração do concelho.⁷⁰

A região mais habitada situava-se nas redondezas do Forte de Santo Antonio, limite sul da Vila do Ibo. Aqui haviam sido construídas as últimas construções de alvenaria, bem como inúmeras palhotas da população “indígena”. No início do século XX, existia cerca de 2600 pessoas e 1200 palhotas nos bairros “indígenas”. Enquanto na “vila propriamente dita”, a população não chegava a 600 pessoas, incluindo os brancos, mestiços e os criados de seus quintais (VILHENA, 1905, p. 214). Ainda assim, alguns serviçais das casas de alvenaria dos mestiços, europeus e indianos não residiam nos quintais de seus patrões, mas nas proximidades do Forte de Santo António, onde vivia a população “africana”. O jornal Eco do Nyassa se remetia a essa localidade, quando elogiava, em 1919, a ação da comissão de beneficência da vila por ter retirado os mendigos da área, transferindo-os para lugares mais distantes da ilha. Segundo o autor desse artigo, essa comissão tinha a “seu cargo o sustento dos pobres da vila”.⁷¹

Exatamente nas proximidades do Forte de Santo António viviam muitos “indígenas”, expressando aí suas práticas culturais, suas relações e disputas. Muitos conflitos e desavenças existentes entre essas pessoas ocorriam

⁶⁹ As festas locais.

⁷⁰ Decreto de n.º 144, de 19 de setembro de 1913. In: *Boletim da Companhia do Nyassa*, n.º 189, 29 de novembro de 1913.

⁷¹ Eco do Nyassa, 15 de junho de 1919 (artigo: “Mendigos”).

nessa localidade. Ademais, havia uma constante tentativa da polícia civil⁷² de controlar os habitantes da Vila do Ibo, principalmente as pessoas que viviam no “bairro indígena”, como aconteceu com Zaza. Zaza foi presa em flagrante pela polícia, no dia 19 de maio de 1907, na rua D. Maria Pia, quando discutia com Isabel, que apresentava um ferimento na cabeça. Segundo as testemunhas de defesa, Zuza e Thomazia, Zaza estava perto de sua casa quando Isabel passou embriagada, dizendo que a acusada tinha muita “pampora”⁷³ por ter uma palhota. O que gerou agressões físicas e discussões.⁷⁴ Dois meses antes desse incidente entre Zaza e Isabel, o marinheiro chamado Juma foi preso em flagrante próximo do Forte de Santo António por ter dado uma garrafada em outro marinheiro com o nome de Selemane, que fora levado para o hospital da vila devido ao ferimento na cabeça. Juma havia saído, no início da noite do dia 22 de março de 1907, com uma garrafa para comprar petróleo na loja Valgy. Enquanto Juma alegou que Selemane estava embriagado, permitindo que ambos se esbarrassem, Selemane declarou que seu adversário lhe pediu um cigarro e como o recusara, atirou a garrafa em sua direção. Houve acusação mútua de embriaguez.⁷⁵ Desta mesma forma, Faída e Claudina foram detidas pelo cabo de polícia civil Abdurremane, em 1906, que em notícia ao delegado da comarca de Cabo Delgado informou que as duas foram encontradas “perto do bairro indígena bastante embriagadas, jogando a pancada e alterando assim a ordem pública”.⁷⁶

Curioso é que a ideia de embriaguez esteve presente nas situações vividas por Zaza, Isabel, Juma, Selemane, Faída e Claudina, enfatizada nos argumentos dos depoentes, dos policiais e administradores coloniais. Mesmo que esses conflitos ocorridos nas ruas da vila tenham chegado à justiça colonial devido às agressões físicas, o discurso da embriaguez foi utilizado para defender ou acusar uma das partes no conflito. Zuza e Thomazia, ao testemunhar a favor de Zaza, enfatizaram que Isabel estava embriagada quando passou e provocou a acusada. Juma e Selemane

⁷² A polícia civil atuava nas áreas urbanizadas, nesse caso na Vila do Ibo. Nas áreas menos urbanas, o instrumento de força policial era exercido pela polícia militar.

⁷³ Ao que foi possível perceber “pamporra” significa uma espécie de postura arrogante ou orgulhosa (uma pose).

⁷⁴ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 525 (acusada: Zaza).

⁷⁵ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 522-0 (acusado: Juma).

⁷⁶ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 79, Ano: 1906, Auto-crime, n.º 185 (acusadas: Faída e Claudina).

acusaram-se de estarem embriagados. O policial civil Abdurremane prendeu Faída e Claudina acreditando que ambas estavam embriagadas, inclusive não se sabia quem era a agressora e a ofendida na ação judicial.⁷⁷ Do mesmo modo em que o poder policial defendia a embriaguez como um “princípio para a desordem”, arrogando-se como defensor da ordem, as pessoas utilizavam o discurso da embriaguez para justificar o “princípio da desordem” em que estiveram envolvidas, já que o objetivo era autodefesa.⁷⁸

A manutenção da ordem e a segurança de seus habitantes eram as justificativas para esse constante controle policial nas ruas da Vila do Ibo. Através desse argumento, utilizava-se uma prática autoritária que muitas vezes fazia uso da violência sobre as pessoas. No mesmo ano em que Juma e Selemane se agrediram, foi publicado um artigo que reclamava o fechar de olhos das autoridades administrativas da Companhia do Nyassa para a ação da polícia, que utilizou a “força de violências e até barbaridades” no processo de inquirição de dois acusados de furto na Vila do Ibo no ano anterior. Um artigo anônimo, com o título de “Verdades Amargas sobre o Governo da Companhia do Nyassa”, enfatizava que “essas barbaridades revoltaram, com efeito, todas as pessoas que ali havia de instintos humanitários e que lhes disseram recordar com horror a tortura feroz usada em tempos antigos dum obscurantismo estúpido e despresador da vida humana”.⁷⁹ Esse tipo de violência era exercido, principalmente, no tocante à população “indígena”.

Obviamente que o tratamento dos policiais em relação à população “não indígena” era bastante diferente do proporcionado aos “indígenas”. Ademais, em uma vila pequena como a do Ibo, os policiais sabiam, perfeitamente, como deveriam se relacionar com os diferentes grupos existentes na região. Em contrapartida, a (re) ação das pessoas também se

⁷⁷ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 525 (acusada: Zaza); AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1906, Auto-crime, n.º 517 (acusado: Semezera); AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 522-0 (acusado: Juma); AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 79, Ano: 1906, Auto-crime, n.º 185 (acusadas: Faída e Claudina).

⁷⁸ Decreto de n.º 144, de 19 de setembro de 1913. In: *Boletim da Companhia do Nyassa*, n.º 189, 29 de novembro de 1913.

⁷⁹ BNP: Verdades Amargas sobre o Governo dos Territórios da Companhia do Nyassa – Capitão João dos Santos Pires Viegas... Um governador de farça, cota: H.G. 11128 V, ano: 1907, p. 13-14.

diversificava de acordo com sua origem e posição sociorracial e territorial. Manuel da Silva Rezende estava embriagado, atracara-se com o polícia civil e, ainda, processou o policial por ofensas corporais. Foi uma situação, significativamente, distinta das ocorridas com as demais pessoas acima mencionadas. Sem invalidar que os chamados “indígenas” muitas vezes também reagiam às agressões dos agentes coloniais através da violência e das ações judiciais.

Outro “não indígena”, Jayme Manuel Carrilho, passou por uma situação bastante parecida. Às 11 horas da noite, do dia 26 de Janeiro de 1923, Jayme estava assistindo um batuque quando foi abordado pelo sargento da polícia civil José da Encarnação Tavares. O sargento da polícia civil o acusou de fazer “desordem” e disse que “admoestou-o para que se retirasse para sua casa”. Segundo o sargento, o caso foi levado à instância judicial porque Jayme se recusara a obedecê-lo e o agrediu logo em seguida. Com outro discurso, Jayme informou que o sargento de polícia o agrediu primeiro, só porque ele havia esbarrado, involuntariamente, na “machila”⁸⁰ que o policial conduzia. Alegou também que “seguidamente o queixo lhe deu ainda alguns pontapés e lhe bateu com cavalo-marinho conduzindo-o sob prisão”.⁸¹

Sem saber qual depoimento se aproximou da realidade do fato, foi possível observar que o discurso da “desordem” chegou a ser usado para justificar a intimidação da polícia. Além disso, o batuque ocorreu em uma área da Vila do Ibo chamado O Bazar, localizado ao lado do Forte de Santo António (CUNHA, 1934, p. 46). Sem dúvida, era um lugar bastante vigiado pela polícia civil, mesmo que fosse frequentado pela população “não indígena”, como era considerado Jayme Manuel Carrilho. Ademais, o batuque era tolerado pela administração colonial, que criou algumas restrições para poder controlá-lo. Tudo isso porque os batuques eram divertimentos que se “destinavam a assinalar os ritos de passagem como batismo, iniciação das meninas, casamento e um conjunto de cerimônias relacionadas à morte”, práticas muito usuais entre os chamados “indígenas”, sobretudo pertencentes ao povo muani⁸², da Ilha do Ibo (BENTO, 2001, p. 13).

⁸⁰ Machila é uma espécie de rede que servia para carregar pessoas.

⁸¹ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 86, Ano: 1923, Auto-crime, n.º 837 (acusado: Jayme Manuel Carrilho).

⁸² Um dos povos de Cabo Delgado.

Afinal, que ilha é essa?

Como já foi mencionado, a vila ocupava uma pequena área da Ilha do Ibo. Ibo é a maior ilha do arquipélago das Quirimbas ou de Cabo Delgado, situada no oceano Índico, sob uma superfície de 8,5 km².⁸³ Com o processo de ocupação colonial em Moçambique, a Ilha do Ibo tornou-se sede do concelho administrativo⁸⁴ de mesmo nome. O concelho compreendia as ilhas Querimba, Matemo e Ibo. Em toda a extensão do concelho do Ibo havia, em 1908, cerca de 11.492 habitantes, incluindo os estrangeiros. Desse número contavam 10.492 “pretos” e os demais eram estrangeiros, mestiços e brancos “naturais”.⁸⁵ Esse contingente populacional concentrava-se mais na Ilha do Ibo do que em Querimba e Matemo. A explicação para essa concentração demográfica era a importância política, econômica e religiosa de Cabo Delgado. Durante muito tempo, a Ilha do Ibo foi considerada o centro econômico de Cabo Delgado devido ao envolvimento com tráfico de escravos, onde era porto de saída de escravos. O que a tornou um polo de atração das populações rurais do continente. Além disso, a Vila do Ibo foi sede do distrito de Cabo Delgado de 1763 até o princípio do século XX.⁸⁶ Quando a Companhia do Nyassa assumiu a administração das regiões de Cabo Delgado e Niassa, Ibo manteve-se como um centro econômico e religioso.⁸⁷

⁸³ No arquipélago das Quirimbas ou de Cabo Delgado há cerca de três dezenas de ilhas e ilhéus. Estão situadas na costa Oriental da África, ao norte da Ilha de Moçambique, especificamente entre a baía de Pemba (ao sul) e o cabo Delgado (ao norte). Ver Bento (1972), Medeiros (1997) e Cunha (1934).

⁸⁴ Divisão em áreas administrativas, criadas pelo governo colonial português.

⁸⁵ Mapa estatístico da população, referido a 31 de dezembro de 1908. In: *Boletim da Companhia do Nyassa*, n.º 133, 31 de março de 1909.

⁸⁶ A partir do momento em que a Vila do Ibo se tornou capital de Cabo Delgado, foram construídos a Fortaleza de São João Baptista, bem como os Fortes de Santo António e de São José. A fortaleza chegou a funcionar como principal defesa da ilha contra as incursões marítimas dos estrangeiros, enquanto o Forte de São José foi sede da cadeia civil no início do século XX e o Forte de Santo António estava desativado. O Forte de Santo António era o único que estava localizado um pouco distante da costa e, como vimos, cercado de palhotas, onde viviam vários “africanos” originários de diferentes lugares do continente e demais ilhas. O Forte de Santo António chegou a servir de proteção às tentativas de invasões terrestres. Ver Alves (1932).

⁸⁷ Outras localidades, tal como Mocimboa da Praia, vivenciaram um processo histórico, econômico e sociocultural similar ao do Ibo, obtendo da mesma forma um fluxo intenso de pessoas, entre as quais africanos, árabes, indianos, baneanes e europeus. Ver João (2000).

A ilha continuou recebendo pessoas oriundas do continente mesmo depois de 1902, deixou de ser a capital do distrito⁸⁸ de Cabo Delgado, sendo transferida para Porto Amélia. Alguns saíam do interior do continente, outros deixavam a costa ou as demais ilhas para viverem no Ibo. Havia um fluxo muito contínuo de pessoas oriundas da zona costeira, e com uma menor incidência de imigrantes das regiões mais ao interior. Além disso, pessoas também saíam de outros distritos para habitar a Ilha do Ibo. Chegavam não somente africanos originários de fora de Moçambique, bem como árabes, monhés, baneanes e europeus.⁸⁹

Algumas dessas migrações ocorriam porque a ilha era considerada um dos centros religiosos de Cabo Delgado. Na virada do século XIX para o XX, a maioria da população de Ibo era muçulmana. Esse foi um período de grande difusão do islamismo na região. Há informações de que isso ocorreu com a chegada de Yakumbu Abibo, um paquistanês que mandou construir uma escola corânica na ilha – Madrasa.⁹⁰ Tal fato contribuiu, fortemente, para a formação religiosa da população africana no Ibo. Apesar desse impulso no final século XIX, o islamismo era bastante antigo no Ibo. A presença muçulmana na costa oriental da África é de longa data. Sabe-se que por volta do ano 1000 Quíloa foi fundada por um nobre da Pérsia, cerca de um século depois Sofala⁹¹ tornara-se “empório comercial”.⁹² No final do século XVII e início do XVIII, houve um “renascimento do Islão” na costa oriental da África, com a retomada da fortaleza de Mombaça, em 1696, pelos Mascates, os árabes de Oman (ibidem). Ocorreu um deslocamento de árabes originários do Golfo Pérsico para as ilhas da costa oriental africana, formando uma nova camada social das populações locais.⁹³ As migrações omanitas iniciaram no século XVII, mas seu apogeu ocorreu

⁸⁸ Área administrativa, criada pelo governo colonial. As instâncias administrativas coloniais eram: governo geral; governo distrital; concelho administrativo ou circunscrição.

⁸⁹ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. Diversas, Ano: 1896-1931, Autos-crime, (acusado: diversos).

⁹⁰ Madrasa ou Madresa consistia em um lugar de ensino das lições corânicas, funcionando como uma instituição privada dentro da residência do *mwalimu*, um chefe religioso.

⁹¹ Localizada no centro da região que atualmente chamamos de Moçambique. Ou seja, ao sul de Cabo Delgado.

⁹² A fortaleza de Quíloa foi criada em 1505, a de Mombaça em 1533 e as da Ilha de Moçambique em 1607 e 1620. Ver Gonçalves (1956-1957)

⁹³ Os shirâzis são originários de Fars, na Pérsia, que se integraram na população africana de Zanzibar. Em suma, os shirâzis tornaram-se a população suaíle de Zanzibar.

somente no século XIX (JOÃO, 2000, p. 51-53; VILHENA, 1905, p. 41-71; MEDEIROS, 1997, p. 121.)

O islamismo estava bastante disseminado na área continental do norte de Moçambique em princípios do século XX (MACAGNO, 2006, p. 79-105). Até a virada do século XIX para o XX, sua maior disseminação havia ocorrido através dos comerciantes que “percorriam os sertões moçambicanos”. Muitos muçulmanos estavam “instalados no interior, disseminando directa e intensamente o islão”. Antes do início da ocupação colonial, no final do século XIX, havia chefes africanos islamizados (chamados de *xequés*) em toda costa de Cabo Delgado. Essas populações eram fruto de um contato secular entre os africanos suaílizados, vindos do litoral ou das ilhas mais a norte do Rovuma até o Corno da África, com gente africana local.⁹⁴ Como vimos, a maior parte da população do Ibo professava o islamismo, com exceção de alguns grupos chamados “filhos do Ibo”, de determinados estrangeiros e de uma minoria da população dita “indígena” (MEDEIROS, 1997, p. 59).

O mar como elemento de distinção social

Dessas inúmeras e complexas interações com os povos macondes, ajauas e, principalmente, os macuas, surgiu o muani. Muani é um povo com padrões culturais típicos, que segundo o antropólogo Carlos Lopes Bento, “não são mais do que um dos componentes do sistema sociocultural mais vasto: a civilização suaíli” (BENTO, 2001, p. 125). A língua falada é o quimuani, um misto das línguas emacua e kisuaíli. Na língua quimuani, muani significa “gente da praia”, serve para designar mar, costa e margem. A identificação mais proeminente dos muanis é ser da costa, falar a língua quimuani, professar o islamismo e não ter estado “destinado a ser expatriados como escravos” (CONCEIÇÃO, 2006, p. 215-216). Alguns autores identificam a costa moçambicana em duas áreas de influências islâmica: a suaíli, localizada entre o rio Rovuma ao cabo N’sangue, no sul da circunscrição de Palma; a muani, situada entre Mocímboa da Praia e Pemba-Mecufi (CONCEIÇÃO, 2006, p. 69; MEDEIROS, 1997, p. 58-59).

⁹⁴ Chegavam também árabes persas, hindus, quiçá sakalava e outros malgaches.

Geralmente, os muanis exerciam as atividades de pescadores, marinheiros, alfaiates, carpinteiros, pedreiros, ourives, cozinheiros, mainatos⁹⁵ ou lavadores e vendedores (JOÃO, 2000, p. 56). Os jovens orgulhavam-se de exercer essas funções, desprezando as atividades de empregados de limpeza que consideravam degradantes. Aquelas atividades eram exercidas por homens que, apesar dos modestos salários ou rendimentos, conseguiam tirar suas “mulheres das árduas e nem sempre produtivas tarefas agrícolas, manter a família bem alimentada e ataviada com libras, fios e brincos em oiro (...)” (BENTO, 2001, p. 126). Através das atividades exercidas, os naturais da Ilha do Ibo e das áreas costeiras se distinguiam dos jovens que saíam do interior do continente, atraídos pelo desenvolvimento da ilha. Geralmente, os jovens do interior que imigravam na Vila do Ibo passavam a trabalhar nas casas dos brancos, mestiços⁹⁶ e indianos (CONCEIÇÃO, 2006, p. 212).

Com isso, a relação com o mar apresentava-se como um elemento de distinção. A proximidade com o oceano simbolizava constantes movimentos devido às trocas econômicas, sociais, culturais e religiosas. Os muanis acreditavam que seus códigos, costumes e crenças eram mais avançados em função dos movimentos da costa, enquanto os grupos do interior do continente estavam isolados, mantendo-se sempre no mesmo estágio. O pesquisador António Rafael da Conceição abordou que:

(...) Mas o que parece permanecer no tempo é o facto de que os costeiros se consideram superiores às etnias continentais, mesmo se integram em si elementos da cultura destes mesmos povos. O problema da utilização da língua Suaíli intervém neste estado para nos permitir analisar este processo. Em primeiro lugar, a língua suaíli permite a cada um comunicar com o outro; em segundo lugar, a sua utilização permite fazer esquecer a origem continental, que, como já vimos, é considerada um factor negativo, ao nível social; em terceiro lugar, e como consequência desta prática, pode dizer-se que o Suaíli permite a integração dos diferentes povos num espaço de trocas regional que ultrapassa as fronteiras sociais de Moçambique (CONCEIÇÃO, 2006, p. 212).

⁹⁵ A pessoas que lavava roupa.

⁹⁶ O termo mestiço é utilizado aqui para designar um grupo específico de africanos descendentes de africanos e indianos e/ou europeus. Em suma, pessoas que tinham uma posição diferenciada em relação aos chamados “indígenas” pela administração colonial.

A questão geográfica permitia a distinção do costeiro com a “gente do continente”, significando propriamente o do interior. Daí o termo macua ser designado como alguém inferior e incivilizado. Inclusive, havia filho de mãe macua nascido no Ibo que se considerava um muani. O lugar de nascimento tornava-se mais importante, fazendo com que uma mãe macua fosse capaz de gerar um filho muani. Seu filho passava a ser um *wana wa Ibo*, que significava as pessoas (vindas) do Ibo, enquanto ela era *wana wa borá*, quem chegou do interior. Assim, neste exemplo, o filho não falava a língua da sua mãe enquanto estivesse na costa (CONCEIÇÃO, 2006, p. 215-219). Muitos macuas migravam para o Ibo em busca de emprego.⁹⁷ Portanto, sem deixar de considerar a existência de critérios étnicos e culturais, o aspecto geográfico constituía-se em um elemento essencial de distinção.

Além da origem geográfica, outros elementos distinguiam essas pessoas. Alguns muçulmanos na costa sabiam ler e escrever em caracteres árabes, enquanto muitos macuas não possuíam essa habilidade em sua língua. Assim como a maneira de se vestir era bastante diferente. Um critério muito importante de diferenciação entre os do Ibo e os do continente era não ter ascendência escrava. Ou seja, a possibilidade de uma pessoa nascidas no Ibo ter sido escrava ou ser filho ou neto de escravo era menor. Entre os chamados “indígenas”, um muani era visto como alguém que deixou de pertencer socialmente aos “grupos animistas do interior” com as inovações proporcionadas pelo oceano (ibidem). Ser chamado de macua poderia ter uma conotação de insulto, simbolizando um comportamento “atrasado”. Vale ressaltar que havia muitos macuas do litoral, que eram antigas populações da costa norte do rio Montepuez e que durante séculos foram a matriz das comunidades muani, suaíli, e de alguns mestiços de Cabo Delgado. De fato, a maior parte dessas povoações do litoral e da redondeza foi escravizada, absorvida por muçulmanos e cristãos das ilhas e da costa (MEDEIROS, 2007, p. 58).

É possível constatar que a Vila do Ibo parecia uma colcha de retalhos, com gente de diferentes localidades, pelo menos nos bairros “indígenas”. Esse movimento de pessoas do continente para a Vila do Ibo era realizado, sobretudo, por jovens em busca de trabalho.⁹⁸ Esses imigrantes no Ibo viviam experiências comuns nos bairros “indígenas” com os originários da ilha. A

⁹⁷ Entrevista com Alide Janja, realizado por Estevão Mpalume, Fernanda Thomaz e Marcos Dias Coelho, em 26 de novembro de 2011.

⁹⁸ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. Diversas, Ano: 1896-1931, Autos-crime, (acusado: diversos).

opressão da polícia e um maior controle das instituições coloniais passavam a estar presente na vida dos que chegavam, compartilhando as mesmas situações vividas pelos chamados “indígenas” naturais do Ibo, no caso, os muanis.

Apesar das diversidades existentes entre os chamados “indígenas” que residiam na Vila do Ibo, essas pessoas partilhavam alguns espaços sociais. O que lhes proporcionavam criar laços, hierarquias e oportunidades de convivências sociais no mundo colonial. Muitas vezes reproduzindo as próprias contradições desse mundo. Como qualquer convivência, essas relações geravam situações conflituosas, que envolviam imigrantes e naturais do Ibo indistintamente. Mesmo que as distinções fossem constantemente enfatizadas, as querelas entre as pessoas não pareciam refletir as diferenciações sócio geográficas.

Outra face da mesma vila

As distinções geográficas existentes entre os africanos atravessavam as relações de classe na vila. Muitos africanos mais abastados também reproduziam essa hierarquização em relação às pessoas do continente. Podemos evidenciar isso no conflito entre Ané Emília Rezende e Francisca Maria Moraes. Em janeiro de 1907, Francisca Maria Moraes denunciou Ané Emília Rezende, acusando-a de agressão. A queixosa informou que tinha 16 anos de idade, era solteira, natural e residente no Ibo, e que vivia na casa de sua tia Domingas. Ao fazer a denúncia, Francisca explicou que no dia anterior estava passando pela rua S. João Del-Rei, juntamente com sua tia, quando resolveram parar na loja do baneane Sundadás Oquallá, que as convidou para ver alguns tecidos:

(...) e como estivesse a rir dizendo ao dito [ilegível] que as fazendas não [prestavam] para vender, n’este instante a Emilia Rezende que acompanhada de sua mãe Anna da Silva Rezende, passava de frente do estabelecimento de Sundadás Oquallá: dirigiu em tom provocativo a ella declarante, perguntando-seria para ella sendo-lhe respondido que a conversa era com o baneane e que nada respeitava-á dita Emila que não satisfeita com esta resposta, insultou a declarante chamando de “puta mulata filha d’Arimba”, que a declarante de sua parte tambem

disse em represália que a Emilia era de Querimba a de gente ordinária, continuando n'esta querela durante o caminho, até que, chegando de frente da casa em construção de Sandagy Nasíjy na rua D. Maria Pia, a Emilia deu com muita força uma bofetada n'ella declarante (...)⁹⁹

Por fim, Ané foi condenada por ofensas corporais ao pagamento de 100 réis de multa diária durante três dias. Após a sentença, seu advogado informou que Ané não possuía condições de realizar o pagamento por ser pobre. Para isso, dois atestados de pobreza foram apresentados: um escrito pelo pároco da freguesia de São João Baptista do Ibo; e outro pelo administrador do concelho de Ibo (*ibidem*).

Antes de tudo, é importante enfatizar que o atestado de pobreza escrito pelo pároco informava que Ané Emília Rezende residia na freguesia de São João Baptista do Ibo. O lugar de residência evidenciava que Ané não era considerada “indígena” pelo poder colonial, mesmo que essa fosse a intenção da acusada ao solicitar a isenção do pagamento da multa através do atestado de pobreza. A estrutura administrativa da colônia estava organizada da seguinte forma: o governador-geral, os governadores do distrito e os administradores de concelho (ou circunscrição) administravam todos os habitantes das suas áreas de responsabilidades. Por sua vez, os chefes dos postos administrativos eram responsáveis pelos chamados “indígenas”, enquanto as freguesias zelavam pelos “não indígenas”. Essas instâncias administrativas estruturavam o gerenciamento político de toda a colônia (MACAGNO, 2006, p. 38).

Voltando ao processo criminal acima mencionado, podemos começar pelos insultos trocados entre Ané e Francisca. Segundo Francisca, Ané usou a expressão “puta mulata filha d’Arimba” e a queixosa respondeu que “Emilia era de Querimba a de gente ordinária”. Claramente, os insultos tinham uma conotação geográfica, enfatizando a origem da rival como algo “degradante”. Curioso é que Francisca informou no seu depoimento que era natural da Vila do Ibo, embora tenha sido acusada de ser filha de Arimba, localizada na circunscrição de Quissanga, na área continental, fora da ilha. Francisca enfatizou que vivia com sua tia na vila, provavelmente seus pais pertenciam a Arimba. Esse jogo de ofensas permite confirmar que

⁹⁹ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx.29, Ano: 1908, Auto-crime, n.º 243 (acusada: Ané Emilia Rezende).

a naturalidade dos de fora da Ilha do Ibo tinha uma conotação depreciativa, mesmo em referência às ilhas do arquipélago de Cabo Delgado – tal como a Ilha Quirimba.

O termo “mulata” foi outro elemento de diferenciação apresentado na troca de ofensas entre Ané e Francisca. O caráter racial marcava o lugar dos diferentes grupos na costa de Cabo Delgado, principalmente na Vila do Ibo. Um artigo do jornal Eco do Nyassa, cujo título é “Para a história dos territórios do Nyassa”, apresentou dessa forma a definição das categorias raciais dos grupos existentes no norte de Moçambique:

Como bem se vê do que deixam os ditos, - porque os cruzamentos do elemento *branco* com o *preto* e de cada um *dêles* com os seus *intermédios* são de hoje, como o foram de ontem e o serão de amanhã – a população dos Territórios é constituída por quatro grupos de individuos nativos – *pretos, mulatos, mestiços e brancos naturais* – e dos de vindos – *européus e asiáticos*.

*

É aos filhos do Ibo pertencentes a qualquer dos *grupos* de nativos, com exclusão do primeiro, que muitos chamam hoje *caporros*, quando os querem depreciar ou vexar. Tal denominação, porém, dava-se antigamente aqui aos indivíduos nascidos de escravo e pessoa livre, estranha à família do senhor do escravo, como aos filhos dêste e de pessoa de família do seu senhor se dava, com a liberdade, a designação de *adimos* (...) ¹⁰⁰

Nesse artigo, as categorias foram definidas a partir de uma concepção biológica. Os “mulatos” eram descendentes dos “pretos” com indianos, enquanto os “mestiços” seriam filhos de “mulatos” com “européus”. Os descendentes diretos de europeus eram considerados “brancos naturais”. ¹⁰¹ Esses mulatos, mestiços e “brancos naturais” identificavam-se como “filhos do Ibo”. “Filhos do Ibo” se tornou uma denominação para caracterizar grupos de africanos diferentes dos “pretos” - os chamados “indígenas”. Ou seja, os “indígenas”, mesmo nascidos no Ibo, não eram considerados como tal. Portanto, a identificação “filho do Ibo” demarcava um espaço de distinção

¹⁰⁰ Eco do Nyassa, 31 de março de 1919 (artigo: “Para a história dos territórios do Nyassa – continuação do nº 2”).

¹⁰¹ Obviamente que essas categorias não eram tão rígidas assim. Além disso, faltou mencionar como categorizavam-se os filhos de “pretos” com brancos. Poderíamos também questionar se os “brancos naturais” só eram filhos de europeus.

sociorracial. O que não foi mencionado no trecho acima é que essa identificação racial também estava relacionada às práticas culturais e políticas das pessoas do Ibo.

As diferentes categorias acima mencionadas poderiam não ser vistas com a mesma clareza em que foram apresentadas no artigo. Entretanto, em uma ocasião de conflito, tal como ocorreu entre Ané e Francisca, estas categorias apareciam com força. O pensamento hegemônico colonial pautava-se sobre a perspectiva de que essa miscigenação apresentou dois resultados distintos. Um deles podemos observar nas palavras do padre português Santana Sebastião da Cunha, enfatizando que houve “*o melhoramento gradual, até a extinção dos seus caracteres distintivos, do elemento do preto que não sustou no seu movimento progressivo*”. Outro resultado recaía sobre o “*regresso ao seu estado anterior do mesmo elemento que retrocedeu, sem cessar do grau de transformação que havia atingido*”, como o mulato chegava a ser visto (CUNHA, 1934, p. 6). O mulato representava um estado ainda em processo de “*evolução*”, distante do branco.

O tratamento dado às mulheres chamadas de “filhas do Ibo” representava essa hierarquização entre alguns grupos da sociedade iboense, que variava de acordo com a posição sociorracial de cada uma delas. A expressão “Sá” era a contração “senhora”, que no Ibo falava-se “sinhára”, usada para fazer referência a mulher branca e europeia. Com o tempo, a expressão passara a ser atribuída às mestiças com uma posição social similar a das brancas. As mulheres católicas nascidas de um casamento misto eram tratadas como “nana”, enquanto as muçulmanas e descendentes de indianos islamizados chamava-se de “nunu”.¹⁰² Essas categorias eram usadas para tratar as mulheres “filhas do Ibo”, identificadas dentro da estrutura social da ilha. Cabe mencionar que essas categorias sociais eram, significativamente, flexíveis, variando não somente com a apropriação de novos hábitos e costumes, como também se adequavam ao contexto sociopolítico daquela sociedade. Segundo Antónia Maria da Costa Carrilho, havia uma hierarquia entre os “filhos do Ibo”. As famílias menos poderosas possuíam uma miscigenação mais africana, com o nível educacional mais baixo.¹⁰³ A maioria dessas famílias era descendente de europeus e indianos,

¹⁰² As sinháras chamavam de “sá Chica”, para a “sinhára Francisca”, ou “sá Amélia. As nana falava-se “nana Anna” ou “nana Zaura”. Ver Vilhena (1905) e Conceição (2006).

¹⁰³ Entrevista com Antónia Maria da Costa Carrilho, realizada por Fernanda Thomaz, em 6 de dezembro de 2011.

especificamente, goês. Havia uma presença indiana muito mais forte do que a portuguesa, tornando os relacionamentos mais frequentes entre estes dois grupos. Muitas famílias mais conhecidas tinham herança goesa. Ainda que alguns grupos dos “filhos do Ibo” fossem orgulhosos de sua herança europeia, o elemento indiano estava, majoritariamente, presente nas miscigenações entre os chamados “indígenas”, portugueses e os “filhos de Ibo”.¹⁰⁴

Sem dúvida, a população de origem indiana no Ibo era superior ao número de portugueses.¹⁰⁵ Havia os indianos cristãos que chegavam de Goa, designados de goeses, os muçulmanos chamados de monhês ou “mouros” e os baneanes que eram hindus. A maioria dos cristãos saía da Índia portuguesa, enquanto muitos dos muçulmanos e hindus pertenciam a área indiana colonizada pelos ingleses. Os cristãos eram os que mais se fixavam e se relacionavam com as africanas, incluindo as “filhas do Ibo” e as “indígenas”. Os muçulmanos se casavam com frequência com as africanas, ao passo que os baneanes raramente se relacionavam com essas mulheres locais e pouco se fixavam. Estes tinham forte propensão para o pequeno comércio, sempre com o interesse de fazer “o pecúlio alvejado” e regressar à Índia (EÇA, 1899, p. 10).

Em busca de um lugar na civilização

Curiosamente, no conflito entre Ané e Francisca havia o negociante baneane chamado Sundadás Oquallá.¹⁰⁶ Naquela confusão entre as duas

¹⁰⁴ Entrevista com Maria Aurora Severino Gonzaga, realizada por Estevão Mpalume, Fernanda Thomaz e Marcos Dias Coelho, em 23 de novembro de 2011.

¹⁰⁵ Os indianos negociavam na África Oriental há bastante tempo, entretanto, somente a partir do século XVII estabeleceram casas comerciais na costa do Índico Ocidental como principal área de investimento. Filiais de Bombaim ou Gujarat foram abertas na região sob proteção dos Omanis em Zanzibar e dos portugueses na Ilha de Moçambique. Sob essa proteção, inúmeras casas comerciais foram instaladas nos pequenos portos litorâneos, comercializando marfim, escravos, entre outros, produtos para exportação. Muitos indianos agiam como banqueiros e possuíam navios. Durante o século XVIII e, especificamente, o XIX, as atividades das casas comerciais começaram a se expandir para o interior. Ver Leite (1997)

¹⁰⁶ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 528 (acusado: Sundadás Oquallá). Podemos lembrar a presença de outro baneane comerciante na Vila do Ibo, que foi o patrão de Brahimo, em 1897, chamado Suahande Madaugy. Talvez esse caso esteja um pouco esquecido porque foi citado na primeira parte do trabalho, mas podemos mencioná-lo. Brahimo havia dado uma paulada em um homem chamado Farjalla porque este estava

filhas do Ibo, Ané Emília Rezende e Francisca Maria Moraes, podemos especular que ambas estavam disputando o baneane. Nesse caso, a figura central e impulsionadora do conflito teria sido Sundadás Oquallá. Talvez fosse ciúme ou alguma pretensão das meninas em relação ao baneane.¹⁰⁷ Sundadás era negociante na vila, com 44 anos e natural da Índia inglesa, e parecia ser um pretendente adequado para essas “filhas do Ibo”.¹⁰⁸ No início do século XX, havia uma espécie de lenda em Moçambique que contava que “as famílias do Ibo compravam na Índia e importavam homens para casar com as suas filhas” (VILHENA, 1905, p. 219). Mais do que uma lenda, parece que era muito comum a tentativa de tais famílias casarem suas filhas com um natural da Índia (CONCEIÇÃO, 2006, p. 207). Além disso, a formação dos “filhos do Ibo” estava ligada ao Índico. Na metade do século XIX, o governador de Cabo Delgado Jerónimo Romero informou que:

Alguns moradores mais abastados teem mandado seus filhos a Moçambique, Zanzibar e Gôa para serem educados, porém o districto não tem muitos habitantes, que possam dispor de meios para proverem convenientemente á educação de seus filhos; apenas na villa do Ibo ha alguns negociantes e proprietários neste caso, e poucos nas outras povoações: fóra d’estes pontos vive-se no estado primitivo, não ha a mais pequena idéa dos beneficios da civilização! (ROMERO, 1860, p. 146).

Jerónimo Romero também enfatizava que era vergonhosa a falta de instrução e o estado de “barbárie” de Cabo Delgado com “tantos subditos portugueses” (ibidem). Os portugueses chegaram ao arquipélago das Quirimbas em 1498¹⁰⁹, quando começou a ocupar a Ilha Querimba, construindo em 1580 a Igreja Nossa Senhora do Rosário. Três séculos depois, em 1894, a presença portuguesa na região de Cabo Delgado estava limitada

descascando castanha na calçada do estabelecimento comercial de Suahande Madaugy. Ver AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 78, Ano: 1897, Auto-crime, n.º 250 (acusado: Brahimo).

¹⁰⁷ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx.29, Ano: 1908, Auto-crime, n.º 243 (acusada: Ané Emilia Rezende).

¹⁰⁸ AHM – Concelho de Cabo Delgado no Ibo, Juízo de Direito da Comarca, cx. 80, Ano: 1907, Auto-crime, n.º 528 (acusado: Sundardás Oquallá).

¹⁰⁹ Os portugueses chegaram especificamente na ilha de nome Quisiva ou Açoutado.

às Ilhas Quirimbas, especificamente a Ilha do Ibo, bem como em alguns pontos comerciais na área costeira continental, em Pangane, Mocímboa, Arimba e Quissanga. Esses portugueses eram quase todos mestiços luso-africanos ou arabo-suaíli, exerciam as atividades de comerciantes e proprietários de terras e de escravos (MEDEIROS, 1997, p. 101).

Durante o colonialismo português em Cabo Delgado, esses “filhos do Ibo” eram chamados de *muzungo* pelos chamados “indígenas” que viviam na vila. *Muzungo* significa branco em quimuni, que passou a simbolizar tudo que estava relacionado ao mundo dos brancos. Para a maioria dos “pretos”, *muzungo* era todo aquele que partilhava determinados costumes com os brancos, ou seja, os que se distinguiam dos “indígenas” (CONCEIÇÃO, 2006, p. 207). Em contrapartida, esses “filhos do Ibo” orgulhavam-se de sua posição privilegiada no contexto colonial iboense. Alguns desempenhavam atividades comerciais e a maioria deles trabalhava como funcionários do Estado colonial. Inicialmente, a maioria desses africanos estava vinculada à Companhia do Nyassa e, com o fim da concessão administrativa, foram transferidos para o governo colonial, mantendo-se ligados ao “ramerrão do empregosinho público a que teem vindo agarrados todos os seus patrícios do Ibo que não teem podido restringir a sua actividade ao desfrute dum patrimônio regular”.¹¹⁰ A Companhia do Nyassa empregou um vasto número de pessoas desse grupo social em setores profissionais diversificados, que dependiam exclusivamente dos apadrinhamentos e influência. O padre Santana Sebastião da Cunha dizia que os “filhos do Ibo” eram, geralmente, “inteligentes e com aptidão natural, tanto para serviços burocráticos, como para trabalhos de artes e ofícios”. Alegava ainda que sem sair de sua “terra natal para tirar o curso superior, com uma instrução primária, incompleta e manca, que aí se lhes dá, [essas pessoas se] distinguem pelos seus próprios esforços mais do que muitos dos europeus e indianos que aqui se apresentam” (CUNHA, 1934, p. 46-48).

Ao carregar seus nomes e sobrenomes aportuguesados, os “filhos do Ibo” se percebiam como indivíduos “civilizados”, súditos da nação portuguesa, bem distantes da maioria dos “indígenas”. Podemos observar isso em uma carta escrita por um natural do Ibo que dizia o seguinte:

Tu, nesse teu viver de constante sobressalto moral, em que te trazem os muitos excessivos cuidados que nutres pela

¹¹⁰ Eco do Nyassa, 13 de março de 1920 (artigo: “Nova firma comercial”)

regeneração social –, com quem espera de mim uma consolação, um conforto ao seu espírito apoquentado, – escreves-me, muito desalento, a mostrar-me, mais uma vez, o teu belo coração fundamente alanceado por vezes uma manifestação do maldito *ódio de raça* na palavra *caporro* que, num ronco de balofa presunção, pronunciou um certo português de *além-mar* como último recurso dialéctico de que tinha a valer-se para desprestigiar os *naturais* cá da terra, quando eles, sem outro motivo mais do que o bom desejo de cooperarem com os seus irmãos metropolitanos numa obra duplamente simpática, por interessar, a um tempo, à Pátria e a Beneficência Pública, aceitaram-o encargo de organizar uma *kermesse* a realizar no próximo aniversário da nossa querida República.¹¹¹

O jornal *Eco do Nyassa* pertencia a alguns “filhos do Ibo” e o artigo acima mencionado foi assinado com o nome de Job.¹¹² Notadamente, o termo *caporro* era pejorativo para as pessoas que viviam nesse grupo social. Ser chamado de *caporro* ofendia visceralmente essas pessoas, porque os associavam à escravidão e aos “indígenas”.¹¹³ Sem dúvida, a escravidão e o comércio de escravos marcaram, profundamente, as relações sociais em Cabo Delgado. A necessidade constante de se afastar da antiga condição de escravos tangenciava a sociedade iboense, fazia parte do imaginário social dos “filhos do Ibo” e dos “indígenas”. Com frequência era mencionado nos jornais do Ibo que o termo *caporro* não ofendia os chamados “indígenas”, visto que estes naturalmente possuíam heranças ou experiências escravas. A diferenciação de classe e raça estava em pauta nesse argumento. Em contrapartida, os chamados “indígenas” também procuravam se distanciar do passado escravo, fazendo as distinções étnico-geográficas. Como vimos, isso definia a forma como os muanis se percebiam e olhavam para os macuas, macondes, ajauas, entre outros.

Por um lado, essas pessoas se percebiam como cidadãs portuguesas e, muitas vezes, o auto afirmar como “filho do Ibo” representava uma forma de defesa contra as discriminações impostas pelos metropolitanos. Por outro, evidenciava o que Domingo Barreira Diogo, que era um “filho do Ibo”,

¹¹¹ *Eco do Nyassa*, 30 de setembro de 1919 (artigo: “X, Caro Amigo”).

¹¹² Francisco Leite Pereira era o responsável oficial do jornal.

¹¹³ Lembrando que *caporro* era a designação dada aos filhos de escrava com o senhor, cuja filiação não chegava ser reconhecida pela família do dito senhor.

diretor e proprietário do jornal O do Nyassa,¹¹⁴ escreveu no próprio periódico que “para ser africano basta nascer em África, sejam os pais africanos ou não”.¹¹⁵ Os “filhos do Ibo” se consideravam portugueses devido à formação e instrução, ainda que misturados com a língua e os costumes “africanos”.¹¹⁶ Obviamente que essas relações eram bastante conflituosas. O artigo do jornal Eco do Nyassa mencionado acima, escrito por Job, mostrava uma tentativa de inclusão em um mundo português, mas reafirmando o vínculo com a terra (CONCEIÇÃO, 2006, p. 84).¹¹⁷

Inevitável entrecruzamento

O português falado na vila era quimuanizado e o quimuanizado portuguêsado.¹¹⁸ Essa simbiose estava presente em outros aspectos da vida sociocultural desses indivíduos. Havia uma atuação das crenças dos povos locais, muçulmana e católica, no comportamento de todos os habitantes da vila. Muitos costumes dos muanis e dos povos de Cabo Delgado eram praticados pelos “filhos do Ibo”. Algumas dessas manifestações culturais eram realizadas de forma escondida (CUNHA, 1934, p. 52). De acordo com o padre Santana Sebastião da Cunha:

(...) a religião da generalidade dos mestiços e gente com êles em contacto é uma mistura dos preceitos gerais do catolicismo com outras formas primitivas de adoração. Assim, é vulgar

¹¹⁴ O jornal O do Nyassa foi a continuação do Eco do Nyassa. O do Nyassa surgiu quando o Eco do Nyassa parou de circular, em 1919, sendo que alguns escritos e colaboradores do primeiro não fizeram parte do segundo.

¹¹⁵ Domingo Barreira Diogo mantinha contato com outros jornalistas africanos de Moçambique. Um exemplo disso foi a sua relação com o mais proeminente jornalista de Moçambique, chamado João Albasini, que vivia na capital da colônia de Moçambique. Albasini também fazia parte de um grupo social que obteve uma formação européia e se distinguia da maioria dos africanos. Inclusive, o jornal O do Nyassa apoiou a candidatura de João Albasini à deputado por Moçambique, em 1921. Acreditava-se que era necessário haver africanos participando das decisões governamentais da colônia. Ver O do Nyassa, 1 de março (artigo: “Nós e o Sr. José Huber”); Neves (1989); Moreira (1997); Zamparoni (1998); Rocha (2002) e Thomaz (2008).

¹¹⁶ Entrevista com Antónia Maria da Costa Carrilho, realizada por Fernanda Thomaz, em 6 de dezembro de 2011.

¹¹⁷ Eco do Nyassa, 30 de setembro de 1919 (artigo: “X, Caro Amigo”).

¹¹⁸ Havia alguns “filhos do Ibo” que falavam o *kiswahili* e o emacua.

vêr-se uma regular concorrência aos ofícios divinos e o casamento e o batismo fazerem-se frequentemente na Igreja; mas, a par disso, o casamento gentílico, ‘à maneira da terra’, é vulgaríssimo, e a Idea de Deus, o *meunhezimungo* dos indígenas, anda estreitamente associada à veneração pelas sepulturas dos antepassados, ou, de uma forma mais geral, de qualquer indivíduo com fama de santo ou virtuoso (CUNHA, 1934, p. 52).

Os batismos e casamentos dos “filhos do Ibo” eram muito frequentados e, geralmente, seguidos de batuque, festas e danças similares ao realizado pelos “indígenas”. O batuque era uma manifestação da cultura local. O rito de iniciação feminino, após a primeira menstruação, acompanhava-se com a dança do batuque *riga*, cujo objetivo era preparar as meninas para a vida adulta. O rito de iniciação chegou a ser proibido no Ibo e muitas pessoas seguiam até Querimba para realizá-lo. O batuque *pungui* ou *vuvó* ocorria com frequência, servia para expelir “espírito maligno” de um doente. O ritual funerário apresentava algumas características semelhantes às práticas muanis, como lavar devidamente o corpo e utilizar alfazema ou incenso para aromatizar o ar, com um pároco conduzindo as orações (ibidem). O batuque era uma das faces dos diferentes conflitos culturais existentes na Ilha do Ibo.

Tudo isso possibilita perceber que as religiões africanas, muçulmana e cristã estavam em constante interação na vila. Mesmo que os “filhos do Ibo” se orgulhassem da sua aproximação com a cultura portuguesa, o cristianismo professado por eles não deixava de ser africanizado. Um exemplo disso era a poligamia que estava arraigada naquela sociedade. A africanização ou europeização dos costumes estava explícita nos casamentos, batismos e demais festejados com batuques. Esses hábitos eram comuns entre as famílias mais abastadas da Vila de Ibo (MEDEIROS, 1997, p. 72-73; DANIEL, 1995, p. 39-41).

Por fim, nos relacionamentos sexuais, seria pouco provável, senão impensável, que uma mulher “filha do Ibo” se envolvesse com um “indígena”. Isso contrariava os interesses de manutenção da posição sociorracial da família. Mesmo que a mulher tivesse vários casamentos, importava-se mais com quem fosse. Quanto aos homens era comum a existência de relações sexuais fora do casamento com uma “indígena” e muitas vezes seus filhos recebiam o sobrenome do pai.

Portanto, não constituía um problema um homem manter relações sexuais com mulheres “indígenas”, sendo seu filho considerado um

“bastardo”, quando chegava a ser reconhecido.¹¹⁹ Com isso, havia “indígena” com nome português, muçulmano e local, podendo ser adepto da religião muçulmana ou cristã. Assim também eram os “filhos de Ibo”, com nome muçulmano e português, professando uma das duas religiões. Escrever e falar o português não eram critérios fundamentais para ser considerado “filho do Ibo”.

Considerações finais

Talvez um leitor mais atento tenha percebido que a maioria dos nomes dos chamados “indígenas” não era acompanhada de sobrenome. Ao longo da análise da documentação que serviu de base para este artigo, seja os processos criminais, seja os artigos de jornais, foi possível perceber que os nomes e sobrenomes chegaram a ser registrados de acordo com a posição social de cada pessoa. Nos documentos oficiais, um “indígena” era registrado, geralmente, apenas pelo primeiro nome, enquanto um “filho do Ibo” via respeitado os nomes de seus familiares. Sem dúvida, esta era uma forma de distinguir as pessoas. Tornar o “indígena” em um indivíduo sem herança familiar explicitava essa distinção. Por isso, todos os homens e mulheres da Ilha do Ibo que possuíam um nome da linhagem a que pertenciam gozavam de um estatuto social elevado.

Apesar da documentação consultada ser resultado da ação colonial, essas distinções na Ilha do Ibo eram muito mais antigas. O envolvimento da ilha com o tráfico de escravos trouxe um legado para as relações sociais que ali se estabeleciam, de modo que, ter um passado escravo, de escravização, era bastante pejorativo para qualquer pessoa. Os “filhos do Ibo” viam-se fora dessa associação, enquanto os chamados “indígenas” buscavam, constantemente, se distanciar dessa relação. Essa distinção apresentava não somente uma posição de classe, mas também um lugar racial, uma vez que, quanto mais a pessoa estivesse próxima ao que seria ser branco, menos

¹¹⁹ Os filhos nascidos de serviçais da casa era o mais recorrente. O que não parecia ser uma ameaça à reprodução dos “filhos do Ibo”. Geralmente, a patroa escolhia a *N-sano*, escrava ou serviçal que fosse passar a ter relações com patrão. Tudo isso servia para evitar que o marido fosse buscar amantes fora de casa. Os chamados “filhos das *Wa-Nsano*” não eram reconhecidos pelo pai, enquanto os *Mwana wa Nsano* significava quem nasceu de relações entre um patrão e uma *Nsano*, de forma reconhecida. Ver CONCEIÇÃO, 2006, p. 207-208.

proximidade teria com o passado de escravizado. Como se não bastasse tudo isso, a hierarquização entre os indivíduos também se dava a partir do seu pertencimento à própria ilha em relação aos originários do continente, sobretudo do interior. A ideia de civilização e modernidade no que se refere às experiências socioculturais das pessoas estava vinculada com a sua proximidade ao mar, com a sua pertença à ilha. Por fim, todos esses condicionantes criavam opressões e privilégios aos indivíduos de forma diferenciada, de acordo com os lugares sociais que ocupam na ilha que passara ser reforçado e reformulado, crescentemente, pelo poder colonial.

Referências

- ALVES, Carlos. As fortalezas do Ibo. In: *Revista Militar*. 2ª época. Nº 1-2, 1932.
- BENTO, Carlos Lopes. A Ilha do Ibo: Gentes e Culturas. In: *Estudos Políticos e Sociais*. Vol. XXIII, Nos. 1-4, 2001.
- _____. Ilha do Ibo: a velha capital do arquipélago das Quirimbas. In: *Notícias*. Especial de natal, 1972.
- CUNHA, Padre Santana Sebastião da. *Notícias históricas dos trabalhos de evangelização nos territórios de Niassa*. Bastorá: Tipografia Rangel, 1934.
- DANIEL, António. *Influência islâmica no litoral de Cabo Delgado: o caso da educação Islâmica na Ilha do Ibo*. Dissertação para o grau de licenciatura. Maputo/ Universidade Eduardo Mondlane, 1995.
- EÇA, Vicente Almeida. *Nyassa Portuguez*. Lisboa: Livraria Ferin, 1899.
- GONÇALVES, José Júlio. *O mundo arabo-islâmico e o ultramar português*. Trabalho apresentado na cadeira de “Política Ultramarina”, no curso de Altos Estudos Ultramarino, no Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, 1956-1957.
- JOÃO, Benedito Brito. *Abdul Kamal e a história de Chiúre nos séculos XIX e XX*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 2000.
- LEITE, Joana Pereira. Diáspora Indiana em Moçambique. In: *IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro*. Rio de Janeiro, 2 e 3 de setembro de 1996.
- MACAGNO, Lorenzo. *Outros Muçulmanos: Islão e narrativas coloniais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.
- MEDEIROS, Eduardo. *História de Cabo Delgado e do Niassa (C. 1836-1929)*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1997.

MOREIRA, José. *Os Assimilados, João Albasini e as Eleições, 1900-1922*. Maputo: Arquivo Histórico, 1997.

NEVES, Olga Maria Lopes Serrão Iglesias. *Em defesa da causa africana – intervenção do Grémio Africano na sociedade de Lourenço Marques. 1908-1938*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 1989.

NEWITT, Malyn. *História de Moçambique*. Publicações Europa-América, 1997.

ROCHA, Aurélio. *Associativismo e nativismo em Moçambique: Contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano*. Maputo: Promedia, 2002.

ROMERO, Jerónimo. *Suplemento à Memória Descritiva e Estatística do Distrito de Cabo Delgado*. Lisboa: Typographia Universal, 1860.

THOMAZ, Fernanda do Nascimento. *Os Filhos da terra: discurso e resistência nas relações coloniais no sul de Moçambique (1890-1930)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2008.

VILHENA, Ernesto Jardim de. *Relatorio e Memorias sobre os Territorios*. Lisboa: Typographia da 'A Editora', 1905.

ZAMPARONI, Valdemir. *Chinas, Monhés, Baneanes e Afro-maometanos: colonialismo e racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890/1940*. In: Michel Cahen (Org.). *Lusophonies asiatiques, Asiatiques en lusophonies*. Paris: Karthala, 2001.

_____. *Entre Narros e Mulungos: colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques c.1890-1940*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 1998.



“RASTOS D’HONTEM”, E A HISTÓRIA DE HOJE: correspondência administrativa, leões e um historiador no Arquivo Histórico de Moçambique¹²⁰

Marcos Dias Coelho¹²¹

No dia 09 de junho de 1908, o chefe da circunscrição de Sena enviava para o “Governador do Território de Manica e Sofala”, na Colônia de Moçambique, a seguinte correspondência, com o título “LEÕES”:

Voltam estes animaes a aproximar-se dos nossos comandos. Hontem em pleno dia, 10 horas da manhã foi uma manada tresmalhada por ataque do leão a dois kilometros d’este comando, na estrada para Inhacerere. O gado salvou-se com excepção d’uma vitela que foi encontrada meio comida. Foi hoje organizada uma batida mas não foram encontrados aquelles animaes, vendo-se apenas os rastos d’hontem. [Grifo meu]¹²²

¹²⁰ Este artigo é o texto revisto e atualizado de uma comunicação apresentada no Seminário Arquivo, Memória e História, realizado em novembro de 2013, pelo Arquivo Histórico de Moçambique. Esta pesquisa foi mantida financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

¹²¹ Professor Adjunto da UNILAB, doutor em História Social da África pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: marvindico@unilab.edu.br.

¹²² Leões. *Correspondência enviada pelo chefe da circunscrição de Sena ao governador de Manica e Sofala, na Beira, em 09 de junho de 1908*. Arquivo Histórico de Moçambique (doravante AHM), Companhia de Moçambique (doravante MC), cota: 4, maço: Feras.

Note-se que, na referida correspondência, não há o registro de que alguém tenha visto os temíveis felinos atacando o gado. Se alguém viu, o administrador não registrou, e apenas relatou que os “rastos d’hontem” foram encontrados. Encontrei esta correspondência em 2011, em uma pesquisa preliminar para a elaboração da minha tese de doutorado. O interesse inicial da investigação era entender as relações entre as sociedades africanas com a natureza em Moçambique colonial, bem como as transformações destas relações depois o advento do colonialismo. Para pôr em marcha meus intentos, consultei os inventários de vários fundos do referido arquivo.

O Arquivo Histórico de Moçambique, doravante AHM, possui muitos fundos que em sua maioria abrange o período que se inicia no século XIX e se estende até a independência de Moçambique, em 1975. Para ter acesso aos fundos documentais que interessam à sua investigação, o pesquisador precisa informar ao arquivista do AHM qual a região e o período que pretende estudar. Informar o tema a ser pesquisado pode também ajudar o pesquisador.

Entre os fundos mais gerais vale ressaltar alguns visitados em minha investigação. Há fundos mais abrangentes que abrigam documentos oficiais de todas as regiões da antiga colônia, como o fundo da Direcção da Secretaria de Administração Civil. Esse fundo possui documentos referentes a todo tipo de deliberação administrativa referentes aos assuntos civis do governo colonial, que eram expedidos e recebidos pelo secretário do governador geral de Moçambique para todas as províncias e ou distritos. O fundo do Governo Geral tem características semelhantes, mas abrange outras instâncias como decisões militares e consulares, entre outras, que eram despachadas pelo governador geral. O fundo da Secretaria da Intendência dos Negócios Indígenas possui uma diversidade de documentos relacionados à gestão da população autóctone que foi legalmente definida como indígena para que a exploração da sua força de trabalho e dos seus recursos materiais fossem legalmente apropriados pelos agentes do colonialismo (ZAMPARONI, 2012, p. 47-54). Esses fundos mais gerais possuem subseções organizadas a partir dos assuntos administrativos da colônia como, justiça, instrução e educação, cultos, entre outros.

Além desses mais gerais, há fundos de regiões específicas como o fundo dos conselhos, que recebem o nome do conselho a que se referem como o fundo da Administração do Conselho do Bilene, do Conselho de Maxixe e outros conselhos. Estes fundos mais específicos estão organizados

de acordo com a divisão administrativa da então colônia. No período colonial, a divisão administrativa havia estabelecido dois tipos de instâncias administrativas básicas. De um lado haviam os conselhos que consistia em unidades fundamentais da administração das populações europeias e africanas assimiladas reunidas em freguesias com o estatuto jurídico de não-indígena. Por outro lado, havia as circunscrições que eram unidades básicas da administração que reunia as populações africanas com o estatuto jurídico de indígena (MACAGNO, 2001, p. 71-72). Ainda nesta categoria de fundos específicos há o fundo da Companhia de Moçambique. Esse fundo abriga todo tipo de documento administrativo, de forma semelhantes aos fundos mais gerais acima, com a diferença que são documentos relacionados a atuação espacial e temporal da Companhia de Moçambique, empresa que recebeu do colonialismo português uma concessão para a exploração econômica da região onde hoje encontram-se as províncias de Manica e Sofala, na região central de Moçambique. A referida empresa passou a atuar como um Estado dentro do Estado colonial (COSTA, 1989, p. 65-76). Portanto, produziu documentos semelhantes aos produzidos pelo Estado colonial.

Depois de mapear os fundos, procurei informações sobre a pecuária, a agricultura, o combate a tsé-tsé, entre outros temas que pusessem em evidência as relações entre sociedades humanas e natureza. Naquela altura, notei que nos inventários consultados havia muitas referências a documentos intitulados por termos como “caça”, “caça, armas e munições” e “comissão de caça”.¹²³ Tal percepção me deixou ainda mais atento a este assunto, uma vez que me pareceu ser a forma mais viável de abordar o objeto inicial de pesquisa, ou seja, as relações entre as sociedades africanas com a natureza em Moçambique. Diante do volume de documentos, precisei definir o período e o recorte espacial a ser analisado, escolhendo o sul de Moçambique e o período das primeiras décadas do colonialismo português.¹²⁴

Após anotar todas as referências, fui verificar as caixas relacionadas com a questão da caça, abrindo uma por vez. Feito isso, percebi o volume

¹²³ Outro importante instrumento de investigação disponível no AHM são os catálogos, ou inventários. Estes catálogos são os guias dos fundos e neles é possível encontrar informações muito básicas e gerais sobre o conteúdo de cada caixa/cota arquivada nos fundos, principalmente a data e o tema a que se refere cada maço e às vezes cada documento dentro do maço constante nestas caixas/cotas.

¹²⁴ Não cabe neste artigo explicar as razões desta escolha, para quem possuir interesse vale consultar COELHO (2015).

de documentos e a possível dimensão que o tema caça abarcava, que em minha percepção estava em claro contraste com a produção historiográfica sobre o assunto em Moçambique. Neste sentido, vale ressaltar que a historiadora Amélia Souto elaborou um guia historiográfico para investigadores interessados na História de Moçambique, que embora sendo de fundamental importância, não menciona a caça como um dos possíveis temas de pesquisa histórica em Moçambique (SOUTO, 1996). Foi no processo de abri caixa por caixa que me deparei com o maço “feras”, onde encontrei a correspondência acima transcrita. Junto àquela, havia mais vinte e sete correspondências informando que, entre junho de 1908 e julho de 1912, grandes felinos aterrorizaram a região da circunscrição de Sena, no território de Manica e Sofala, então controlado pela Companhia de Moçambique. Durante esse período, segundo estes documentos, os ataques dos leões ceifaram a vida de 15 pessoas. Além disso, abateram 12 bovinos, 9 ovelhas e 30 porcos. Estas informações encontram-se exatamente no fundo da Companhia de Moçambique; espaço geográfico que decidi deixar de fora da análise da tese que estava elaborando, uma vez que estabeleci a região sul de Moçambique como recorte espacial.

Os fundos que consultei abrigam, em sua maioria, correspondências da administração colonial. Estas são compostas por cartas, notas, ofícios, circulares, relatórios, encaminhamentos de editais, de portarias e de instruções, entre outras. Tais documentos orientavam o trabalho dos administradores nos postos militares e nas circunscrições em toda colônia. Essas correspondências, muitas vezes, possuem apenas duas linhas escritas com assunto muito preciso. Por exemplo, a requisição do chefe do posto administrativo do Forte Luiz Felipe ao chefe da circunscrição do Sena que solicitava o pagamento para um caçador, informando que “tendo o indígena Caruro Fumo do Inhacuaua Sengassenga morto uma leôa, rogo a V. Exa se digne permitir que lhe seja abonada a quantia de 2.500 reis”.¹²⁵ Outros documentos eram extensos relatórios de mais de 30 folhas em frente e verso que não cabe ser citado aqui.

Independentemente do tamanho do texto, tais documentos exigem do historiador um expressivo acúmulo de informação que dê sentido à sua investigação histórica. E este historiador que vos escreve esteve em posse de um número satisfatório de documentos, embora ainda não

¹²⁵ *Requisição do chefe do posto do Forte D. Luiz Felipe ao chefe da Circunscrição do Sena de 04 de novembro de 1908.* AHM, CM, cota: 4, maço: Feras.

houvesse conseguido dar significado aos documentos selecionados para a pesquisa. Para tanto, e de acordo com o historiador e teórico João Bernardo, havia a necessidade de proceder a seleção e à classificação dos fatos pertinentes (BERNARDO, 2006, p. 194). É neste processo que o historiador transforma um documento histórico em fonte do conhecimento histórico. Processo este que, segundo a historiadora Silvia Lara, pode mesmo ser denominado de invenção! (LARA, 2008, p. 18). Explico. Mas, antes disso, precisarei apresentar outras duas correspondências, enviadas respectivamente em 05 de abril e 10 de fevereiro de 1910. Na primeira, o chefe de Sena diz que:

Depois do socego d' algumas semanas sem feras, no dia 28 de Março ultimo às 5 e meia horas da tarde, tendo sahido o cypae do serviço da C. M. de nome Arfinar em direcção a casa ao passar perto do kilometro 1 de Sena foi agarrado por um enorme leão que a beira da estrada esperava alimentar-se. Parece que o cypae quis fazer frente ao leão mas ia desarmado, por não ter julgado necessario levar a espingarda.

Era um dos melhores cypaes que tinha aqui a C. M. Juntaram-se varios pretos e alguns empregados da C. M. com espingardas para seguir o leão, mas este tinha arrastado o pobre cypae pelo matto que é denso e anoutecendo julgou-se perigoso de noute perseguir o animal.

De madrugada encontraram-se os restos: a cabeça, com um braço, um pedaço da perna e alguns ossos...

Peço a V. Exa. para auctorizar que seja dado a familia a quantia de 15\$000 reis para os ajudar a viver este anno.

No dia seguinte a meio kilometro de Sena agarrei um tigre n'uma gaiolla de paus e na mesma noute tendo envenenado um cabrito para ver se o leão o comia morreram tres hyenas.¹²⁶

Dizia ainda na mesma correspondência, que estava “fazendo mais gaiollas de paus mas o leão esquivase em regra de lá entrar”. E pedia que fossem “fornecidas armadilhas de ferro – 6 – proprias para estes animaes”. No intuito de pôr termo aos ataques dos leões, o administrador havia posto “nove

¹²⁶ Leões. *Correspondência do chefe da circunscrição de Sena para o governador de Manica e Sofala na Beira, em 05 de abril de 1910.* AHM, CM, cota: 4, maço: Feras. A abreviatura C. M. refere-se à Companhia de Moçambique, empresa que por concessão da metrópole portuguesa explorava o território de Manica e Sofala, na região central da colônia.

caçadores indígenas sobre eles”. Tudo isto porque a ação dos leões causava “despezas e prejuizos, que fazem mal a população porque o indígena foge em regra d’onde as feras teimam em persistir – porque tudo attribue a feitiços”.¹²⁷

O combate aos leões era dificultado pela péssima qualidade das munições. Tanto que, cerca de dois meses antes da correspondência acima citada, em 10 de fevereiro, o mesmo administrador lamentava que:

Hontem ás 3 horas da tarde um inhacuaua Cholla com alguns colonos apresentaram-se aqui informando que ao kilometro 3 estavam 2 leões e que lhes dêsse armas para se matar.

Seguiram com espingardas e acompanhados de cypaes suppondo-se que foi ferido um leão por um colono, mas quando o perseguiam foi pelo inhacuaua visto um leão ao qual o inhacuaua fez pontaria batendo o gatilho negando a espingarda fogo o pobre inhacuaua que está no hospital em perigo de vida.¹²⁸

O mesmo administrador na mesma correspondência descrevia ainda que “durante as batidas mais de 70% dos cartuchos Snyder negaram fogo”. E que tinha “visto empregados bater 30 cartuchos Mannlicker e seguir negando fogo”. Afirmava que a qualidade dos cartuchos era “um perigo para a vida do pessoal e é até um desprestigio para nós perante os colonos”. Informava que estava empregando “as despesas usuas com cartuchos, caçadores e com matabicho da comida”, em um período de dificuldade climática decorrentes da seca. Aliás, para este administrador “a falta das chuvas e portanto a falta de agua e sómente é que explica esta affluencia de leões a margem”.¹²⁹

Nos excertos expostos anteriormente, podemos fazer várias interpretações a partir das informações presentes nas correspondências. A forma como os dispus para esta reflexão foi proposital e visava ampliar a gama de possibilidades interpretativas. Alguns leitores podem, por exemplo, estar fazendo elucubrações acerca das concepções que os povos da região possuíam sobre os grandes felinos em suas atribuições ao feitiço. Ainda mais que as balas falhavam quando usadas contra estes animais. Outros podem estar refletindo sobre quais foram as motivações que incentivavam o

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ *Munições que não prestam. Requisição n° 14, do chefe da circunscrição do Sena ao governador de Manica e Sofala, na Beira, em 10 de fevereiro de 1910.* AHM, CM, cota: 4, maço: Feras.

¹²⁹ Ibidem.

chefe colonial a combater o ataque dos felinos, ou seja, visando evitar prejuízos materiais e garantir a legitimidade do poder colonial.

Voltando aos documentos, uma das informações contida nas correspondências indicava que a população estava acuada pelo ataque das feras e atribuía sua presença a feitiços. No norte de Moçambique, no litoral de Cabo Delgado, durante o período colonial, há indícios sobre a crença na existência de pessoas que se transformavam em leões. Um dos casos, relatado por Fernanda Thomaz, ressalta que um homem matara seu tio a tiros, pois o confundira com um leão. O caso, registrado em um processo criminal datado de 1920, fora confirmado por duas testemunhas que afirmaram ter havido um conflito entre tio e sobrinho por causa de feitiçaria, dois anos antes do homicídio (THOMAZ, 2012, p. 51). Há, ainda no norte de Moçambique, no planalto de Mueda, um estudo de etnografia histórica sobre os “leões fabricados”. Neste estudo, Henry West assevera que por meio de feitiços – *uwavi* – pessoas com certos poderes – os *mwavi* – eram capazes de se transformar em, ou fabricar leões para realizar aquilo que desejassem. Essa é uma crença que data de tempos imemoriais, mas que subsistiu ao colonialismo, à independência e ao fim do socialismo (WEST, 2009, p. 94). Para pôr fim a esses *vantumi va vanu* (leões-gente), era preciso que o caçador fosse um experiente *muntela* (especialista em substâncias sagradas) (WEST, 2009, p. 80). O entendimento de que certos leões não eram apenas animais, mas a manifestação de entidades do universo do sagrado, tem estado presente tanto em outras regiões do continente africano quanto no território moçambicano. Por isso, desde a defesa da tese, venho recolhendo informações para esta nova investigação.¹³⁰ Contudo, na altura que desenvolvia a pesquisa não havia tempo e subsídios teóricos que hoje possuo para a investigação desse tema, além do que o interesse da pesquisa era outro.

Para os administradores, tal fenômeno era resultado da escassez de chuvas nestes anos.¹³¹ O fato é que, aos administradores coloniais cabia pôr fim a estas ameaças para proteger o rebanho dos colonizadores, dar proteção

¹³⁰ Este assunto é recorrente em vários tipos de registros. Attilio Gatti (1938) descreveu em sua narrativa fantástica de viagem a invasão de uma aldeia na África do Sul pelos leões enfeitiçados. Em documentário etnográfico, Jean Rouch (1965) registrou o que pensava ser o fim dos caçadores de leão com arco e flecha na África ocidental, demonstrando como a dimensão sagrada estava envolvida naquela atividade.

¹³¹ Segundo Mike Davis, na Etiópia, quando ocorreu uma severa seca no fim do século XIX, animais selvagens perdiam o temor e atacavam as aldeias. Ver DAVIS (2001, p. 141-143).

às povoações da circunscrição e, por conseguinte, legitimar a autoridade portuguesa frente as mesmas populações ameaçadas. Com estes objetivos, os mesmos administradores, organizaram batidas com grande número de homens. De forma semelhante, a administração da companhia incentivava a ação de caçadores locais, mandava construir armadilhas de estacas, comprava armadilhas de aço e tentava matar os grandes felinos com estricnina, veneno com o qual contaminava pedaços de carne deixados aos leões. No combate à ação dos leões, caçadores indígenas desempenharam um papel muito importante, dando cabo de dez destes animais, serviço pelo qual receberam da Companhia de Moçambique um montante que totalizou 25.000 réis. Contudo, é muito provável que estes números estejam sub-representados, seja porque não foram registradas todas as ocorrências, seja porque não tenha conseguido localizar outros documentos sobre o assunto em outros fundos, seja porque muitos destes registros não tenham sobrevivido à ação do tempo.

O meu interesse na pesquisa era outro. Buscava compreender e delinear a ação dos caçadores africanos frente ao colonialismo. Naquele momento eu inventava minhas fontes. Pois questionava as correspondências selecionadas, perguntando qual foi o papel desempenhado pelos africanos no universo da caça, mesmo sob o domínio do governo colonial. São as questões feitas por esse historiador, em uma pesquisa em particular, que dava sentido as informações constantes nas correspondências administrativas, ou qualquer outro documento histórico, abrigados nos fundos do Arquivo Histórico de Moçambique (LARA, 2008, p. 18).

É claro que, como afirma o historiador Elias Saliba, ao abordarmos técnicas de metodologia não se pode esquecer os procedimentos inaugurados pela escola metódica. Mesmo porque, as principais críticas sofridas por esta escola visavam problematizar a concepção rígida de que os documentos, e só estes, eram a expressão da verdade (SALIBA, 2012, p. 312-315). Neste sentido, a crítica da *Escola dos Annales* deve estar em nossas mentes quando formos abordar os documentos, principalmente os ensinamentos de Marc Bloch (BLOCH, 2001, p. 89-96).

O problema é que os historiadores têm sofrido sérios ataques, tanto acerca do seu fazer histórico quanto do produto deste fazer – o discurso histórico. Assim, esse fazer histórico tem sido definido como criação discursiva do historiador (FALCON, 1996, p. 7). Por isso, para me esquivar de um debate que não tem espaço neste artigo, mas ao qual me sinto obrigado a fazer menção, gostaria de pontuar que, para mim, não há dúvida que

existe uma referência real entre o que está escrito no documento histórico e o que aconteceu no passado. Assim como discordo, juntamente com Carlo Ginzburg, da ideia de que o conhecimento produzido através deste método é assimilável à literatura, à ficção (GINZBURG, 2007, p. 18-21).

Embora pense ser importante as críticas oriundas da filosofia, da teoria literária e da linguística, não abro mão de estabelecer meu diálogo metodológico, preferencialmente, com profissionais que vão aos arquivos consultar e analisar os documentos históricos para inventar suas fontes (FALCON, 1996, p. 12). Como enfatiza a historiadora Tania De Luca, “abordar a questão das fontes históricas é tocar no cerne da identidade da disciplina” (DE LUCA, 2012, p. 13). Somo à afirmação desta autora a declaração de Francisco Falcon, segundo a qual, um dos aspectos principais da identidade do historiador consiste em não abrir mão do pressuposto que é possível construir um saber sobre o passado a partir da análise dos seus vestígios documentais (FALCON, 1996, p. 23-24). Por fim, concordo que o “eu do historiador” – aspecto que segundo Sabrina Loriga constitui uma subjetividade própria destes profissionais – macula o produto da análise dos vestígios do passado. Isto porque a análise documental é uma interferência, ainda que os historiadores se esforcem para evitá-la. Contudo, tal mácula não invalida o fato do texto histórico ser referenciado no real (LORIGA, 2012, p. 256-257). Cientes destes problemas – imprescindibilidade das fontes, relação das fontes com o concreto, subjetividade do pesquisador para a consecução de uma análise histórica – cada profissional da investigação histórica poderá prosseguir sua investigação nos arquivos para trazer novas interpretações sobre o tema a que se dedica. É claro que isso também se aplica a fontes produzidas por agentes coloniais no continente africano.

Neste sentido, pode-se afirmar que há várias possibilidades para análise dos documentos históricos. O historiador José D’Assunção Barros, enumerou quatro procedimentos fundamentais para esse exercício próprio do pesquisador da história. Primeiro deve-se investigar como tais registros foram utilizados pela historiografia. Em um segundo momento, é necessário proceder a uma descrição tão completa quanto possível do documento a ser analisado. O terceiro procedimento consiste em inserir o documento no contexto da sua produção. Por fim, analisá-lo a luz dos acontecimentos do período estudado (BARROS, 2012, p. 23).

É através dos fundamentos acima que busco dar sentido aos documentos que consulto. Por meio destes documentos, pretendo delimitar

e entender como viveu certos grupos de pessoas – os caçadores africanos – que possuíam uma atividade muito particular. Busco ainda descobrir quais habilidades possuíam, quais treinamentos requeriam e quais técnicas específicas eram necessárias para a consecução da sua tarefa, a caça. Segundo Kathryn De Luna, estas técnicas de caça têm sido tão importantes que ajudaram a forjar novas posições sociais e novos papéis políticos para os caçadores especializados, ao longo do tempo (DE LUNA, 2012, p. 285-288). Com suas técnicas, os caçadores africanos tornaram-se os produtores de uma mercadoria de grande valor, pois segundo Newitt, o marfim foi um dos produtos mais comercializados por portugueses e asiáticos em toda costa oriental africana, do século XVI ao século XIX (NEWITT, 1967, p. 269-290). E mesmo assim, há pouquíssimas informações históricas sobre este grupo de pessoas durante o colonialismo em Moçambique.

Com os excertos acima, é possível perceber a atuação destes caçadores, pois está referido em uma das correspondências que o administrador os punha “sobre os leões”. Sabe-se ainda que estes homens – não eram mulheres - eram remunerados a 2.500 mil réis por animal morto. É possível afirmar que recebiam e sabiam manipular armas de fogo com esmero, embora durante o período colonial o uso de armas de fogo estivesse restrito aos africanos.¹³² Contudo, esta não era a sua única técnica de caça, pois construía gaiolas para apanhar as feras. Certamente partilhavam com seus vizinhos as dúvidas sobre a natureza daqueles felinos, se bicho ou feitiço. Além disso, eram convocados para as batidas em grande número, pela qual recebiam um “mata-bicho”, ou seja, um café da manhã.

De posse destas fontes, nós historiadores podemos adicionar mais um componente sobre o significado das relações colonialistas. Definir novos olhares para a relação entre dominados e dominadores e quiçá especificar melhor o papel de certos agentes históricos, no caso os caçadores. Entretanto, tais descrições, explicações, interpretações e significados históricos não podem definir o que pensava cada caçador. Isto porque não disponho do diário de nenhum deles, uma vez não deixaram registros de suas vozes. Também não havia encontrado até aquele momento nenhum processo judicial em que

¹³² Decreto de 29 de Dezembro de 1892, aprovando o regulamento acerca da importação, venda e comércio de armas e munições. (ANUÁRIO DE MOÇAMBIQUE, 1895, p. 166-167). Segundo o decreto, a permuta por gêneros continuava sendo corrente em 1895, prática corrente na Companhia de Moçambique.

um destes homens houvesse sido julgado, o que certamente me daria outras informações importante que não disponho. Mas neste caso, teríamos assunto para outro tipo de fonte. Tampouco podemos ouvir o que sentiam os leões e muito menos ouvir as confissões da leoa. Afinal, as fontes põem limites a nossa subjetividade.¹³³

É possível notar como as fontes direcionaram a investigação que desenvolvo. Vejam que partindo de um tema como as relações entre sociedades humanas e mundo natural, fui levado a estudar o universo da caça, que de uma forma mais específica possibilita uma abordagem daquela relação. Tal assunto, por conseguinte, me levou a busca do entendimento da relação entre caçadores brancos e africanos durante o colonialismo, que é um período histórico que na historiografia brasileira sobre a África ainda carece de uma melhor definição.¹³⁴ Tal verticalização, por sua vez, é influenciada pela escolha de uma abordagem analítica que em minha opinião é a mais eficaz para entender as relações entre os seres humanos, a história social.

Desta forma, sem as fontes, que segundo a Tania de Luca orientam a identidade do historiador, é impossível elaborar um trabalho histórico. Ou seja, se com as pegadas dos leões, ou os “rastros d’hontem”, o

¹³³ Em 2012, o romancista moçambicano Mia Couto publicou uma obra chamada “A confissão da leoa” (2012), onde tece uma metáfora sobre os ataques de leões ocorridos no norte de Moçambique e a relação destas ocorrências com os conflitos sociais, políticos e de gênero que grassam no país. Em outro trabalho de ficção sobre o desejo de um rei africano, mas português, que desejava se tornar *mpondoro* (espírito de reis locais transformados em leão), o historiador Aurélio Rocha declarou no posfácio deste romance “que tanto a literatura, neste caso o romance ou a narrativa histórica, como a História, são verdadeiras formas de arte, diria artesanato, colocando-se nas nossas tradições de mesma forma que a culinária, as danças ou as artes plásticas.” Ver KHOSA (2009, p. 146). Curioso é o contraste entre a posição de Couto e Rocha, pois o romancista diz que se inspirou na História para criar sua obra, enquanto Rocha, de forma temerária, assemelha a História à arte. Temerária porque, o historiador não deve e não tem a mesma liberdade para criar, pois que seu trabalho se baseia na análise e interpretação dos vestígios documentais do passado.

¹³⁴ Penso ser um grande equívoco utilizar o termo colonialismo para definir o processo de criação de entrepostos comerciais ou mesmo a instalação de pequenos núcleos de povoamento europeu no continente africano anteriores ao século XIX, tais estabelecimentos até podem ser definidos por colonização, como no caso da África do Sul, Luanda e alguma regiões em Moçambique. Este tipo de uso inapropriado do conceito pode ser encontrado em CANDIDO (2014, p. 224); CARVALHO (2010, p. 46); FONSECA (2013, p. 240). Para uma perspectiva com a precisão necessária às diferentes formas de domínios coloniais, ver HENRIQUES (2014, p. 46).

administrador da circunscrição do Sena pode afirmar que leões atacavam a região sob o seu controle administrativo para através das suas correspondências administrativas buscar resolver os problemas decorrentes destes ataques junto a instâncias superiores da administração colonial. Esse historiador que vos escreve usa as correspondências elaboradas por aquele administrador, transformando-as em fontes, para produzir a história de hoje. Dessa forma, os “rasto d’hontem” podem se converter na história de hoje e quiçá preencher as lacunas sobre acontecimentos na história da caça em Moçambique.

Referências

- ANUÁRIO DE MOÇAMBIQUE. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1895.
- BARROS, Jose D’Assunção. O tratamento historiográfico de fontes dialógicas. *Revista Expedições*, nº 4, (2012) p. 9-37.
- BEACHEY, R. W. The east african ivory trade in the nineteenth century. *The journal of Africana history*. Vol 08, Nº 2 (1967) p. 269-290.
- BERNARDO, João. Proposta para uma metodologia da História. *História Revista*, v. 2, nº 11 (2006), p. 192-197.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CANDIDO, Mariana P. Conquest, occupation, colonialism and exclusion: land disputes in Angola. In: SERRÃO, José et al (Ed.) *Property rights, land and territory in the European overseas empires*. Lisboa: CEH-IUL, 2014.
- CARVALHO, Flávia M. de. Ngolas, sobas, tendalas e macotas: hierarquia e distribuição de poder no antigo reino do Ndongo. In: RIBEIRO, Alexandre et al (Org.). *África passado e presente: II Encontro de Estudos Africanos da UFF*. Niterói, PPGHISTÓRIA-UFF, 2010.
- COELHO, Marcos V. S. D. *Maphisa & Sportsmen: a caça e os caçadores no sul de Moçambique sob o domínio do colonialismo c.1895-c.1930*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2015.
- COSTA, Inês N. da. No centenário da Companhia de Moçambique. *Arquivo: Boletim do Arquivo Histórica de Moçambique*, nº 6 (1989), p. 65-76.
- COUTO, Mia. *A confissão da leoa*. Maputo: Ndjira, 2012.

DAVIS, Mike. *Holocaustos coloniais: clima, fome e imperialismo na formação do Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

DE LUCA, Tania. Notas sobre os historiadores e suas fontes. *Metis: História & Cultura*, v. 11, n° 21 (2012), p. 13-21.

DE LUNA, Kathryn M. Hunting reputation: talent, individuals, and community in precolonial south central Africa. *The Journal of African History*, Vol. 53, Issue 03 (November 2012), p. 279-299

FALCON, Francisco. A identidade do historiador. *Revista de Estudos Históricos*, v. 1, n° 17 (1996), p. 7-30.

FONSECA, Mariana B. O golpe político contra Nzinga Mbandi, Angola, século XVII. In: RIBEIRO, Alexandre e GEBARA, Alexander. (Org.) *Estudos Africanos: múltiplas abordagens*. Niterói: Editora da UFF, 2013.

GATTI, Attilio. *No país dos homens-leões: nove anos entre os zulus, os bantos e pigmeus*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1938.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HENRIQUES, Isabel C. Colônia, Colonização, Colonial, Colonialismo. In: SANSONE, Livio e FURTADO, Cláudio (org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: Edufba, 2014.

KHOSA, Ungulani, Ba Ka. *Choriro*. Maputo: Alcance, 2009.

LORIGA, Sabrina. O eu do historiador. *História da Historiografia*, n° 10 (2012), p. 247-259.

LA CHASSE au lion à l'arc. Direção: Jean Rouch. [S.L.]: Comité du film Éthnographique, 1965.

LARA, Silvia. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. *Anos 90*, v. 15, n° 28 (2008), p. 17-38.

MACAGNO, Lourenzo. O Discurso colonial e a fabricação dos usos e costumes: Antonio Enes e a "Geração 95". In: FRY, Peter. *Moçambique: ensaios*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

NEWITT, Malyn. *História de Moçambique*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

SALIBA, Elias Thomé. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In PINSKY, Carla B e De Luca, Tania R (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 309-328.

SOUTO, Amélia Neves de. *Guia bibliográfico para o estudante de história de Moçambique (200/300-1930)*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1996.

THOMAZ, Fernanda N. *O casaco que se despe pelas costas: a formação da justiça colonial e a (re)ação dos africanos no norte de Moçambique, 1890-c1940*. Tese de Doutorado. Niterói, 2012.

WEST, Henry G. *Kupilikula: o poder e o invisível em Mueda, Moçambique*. Lisboa: ICS, 2009.

ZAMPARONI, Valdemir. *De escravo a cozinheiro: colonialismo & racismo em Moçambique*. Salvador: Edufba, 2012.



AS QUESTÕES FUNDIÁRIAS E OS DUELOS PELA TERRA EM CABO VERDE

Carla Carvalho¹³⁵

O arquipélago de Cabo Verde foi achado por Portugal, no quadro das estratégias dos descobrimentos, no século XV durante o reinado de D. Afonso V. As primeiras ilhas a serem habitadas com população vinda da Europa e da África – esta escravizada –, foram as de Santiago e Fogo e, mais tarde, dos séculos XVI e XVII em diante, as restantes ilhas. Após o achamento, o país torna-se um importante elo de ligação nas rotas comerciais do tráfico de pessoas escravizadas, em razão da sua posição geográfica estratégica (BORBA, 2013; ALBUQUERQUE & SANTOS, 2001). Do achamento até à abolição da escravatura em 1838, o território serviu basicamente de entreposto comercial (ao tráfego de pessoas escravizadas e outras mercadorias), como produtor de culturas de interesse comercial (algodão, tintas, urzela, purgueira, etc.) e na organização das estruturas administrativas. Depois da decadência do comércio ultramarino português (particularmente o de pessoas escravizadas) até à independência, a utilidade estratégica de Cabo Verde assentou na (re)organização das estruturas administrativas coloniais (SILVA, 2002).

¹³⁵ Doutora em Estudos de Desenvolvimento pelo Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa. Professora Assistente Graduada da Universidade de Cabo Verde (UniCV) e colaboradora do Centro de Investigação e Formação em Género e Família (CIGEF/UniCV). Email: carla.carvalho@docente.unicv.edu.cv

A forma de povoamento do território, o regime de morgadios e outras disposições legais marcaram decisivamente a estrutura fundiária e o regime de exploração da terra em Cabo Verde (TEMUDO, 2008). Segundo Furtado (1993), o processo de concentração fundiária nas mãos de um pequeno grupo de proprietários sofreu alterações importantes com a independência e com a iniciativa de reforma agrária, o que proporcionou o desaparecimento dos grandes latifundiários e a emergência de pequenas propriedades e, conseqüentemente, de um maior número de proprietários rurais. Ainda, as formas de aquisição – herança, compra, doação/oferta, posse útil, concessão, usucapião – e as de exploração – conta própria, parceria, renda, usufruto, comodato, aforamento – da terra têm influenciado as dinâmicas e as configurações da estrutura fundiária do país.

Neste sentido, o objetivo do presente artigo é apresentar e discutir a estruturação fundiária em Cabo Verde, mostrando como, desde o “achamento” até os dias atuais se organiza o regime fundiário. Para uma melhor compreensão das questões analisadas, primeiramente será desenvolvida um tópico, explicando como se começou a organização da estrutura fundiária com o “achamento” do país até às vésperas da independência; e, em seguida, discutiremos os principais desafios que, no período após a independência, se colocam à organização fundiária e os seus impactos sobre o desenvolvimento.

O regime fundiário: da época colonial à independência

O povoamento do arquipélago começou pelas ilhas do Sul, com base em doações régias, em que o rei doava a exploração da ilha – ou parte dela – em reconhecimento e retribuição de serviços prestados à coroa portuguesa. Surgia dessa forma o donatário como protagonista deste regime primordial de apropriação fundiária de Cabo Verde: as “donatarias”. Na altura, D. Afonso V doou as ilhas descobertas ao irmão D. Fernando como recompensa pelos serviços prestados ao rei e para o aumento da riqueza da casa senhorial (AMARAL, 2001).

Associado as donatarias aparece o regime de capitánias, uma vez que o donatário via regra não estava presente nas ilhas doadas. O donatário servia-se da representação de um capitão, conhecido por capitão-donatário. A donataria funcionava como uma unidade económica e jurídico-

administrativa, alienada do património real e integrada nos bens de um senhor que exerce o seu poder sobre a terra e sobre os colonos (CORREIA E SILVA, 2001).

As doações não eram definitivas e não permitiam a sucessão patrimonial a familiares por herança. Após a morte do donatário, as terras concedidas voltavam para o domínio da coroa portuguesa (CORREIA E SILVA, 2001). Contudo, essa forma de apropriação fundiária facilitou a rápida ocupação das terras (FURTADO, 1993) e permitiu o surgimento de grandes proprietários que as exploravam com base no trabalho escravo (SILVA, 2002). Os donatários eram investidos como legítimos proprietários das terras. Cabia-lhes também o papel de disponibilizar terras de cultivo aos colonos que, entretanto, chegavam à ilha, sob a condição de as terem de utilizar de forma permanente por cinco anos, caso contrário perdiam o direito de exploração para outra pessoa. Ou seja, a doação configurava-se como um direito adquirido sob a forma de benefício condicional, sujeito aos termos da coroa. No decurso dos anos, foi restringindo o alcance desses privilégios (PEREIRA, 2006).

A ocupação e o povoamento das ilhas do Norte ocorreram num regime diferente de distribuição das terras, através do qual foi dada a preferência do povoamento das mesmas com recurso à lei das Sesmarias visando igualmente atrair a fixação de povoadores. Esse regime, inspirado na lei portuguesa de então – a lei das Sesmarias – desenhada com o propósito de promover a fixação das populações rurais à terra. Assim, foram doados aos primeiros povoadores, propriedades para a exploração, por conta própria.

O regime das sesmarias constituía um recurso jurídico-institucional enquadrado nos movimentos de expansão territorial e económica e era um instrumento para a integração de novos espaços e de fixação dos colonos. A doação em regime de sesmaria era feita sob a exigência da exploração efetiva das terras num período de cinco anos (CORREIA E SILVA, 2001). Este regime estabelecia-se de forma socialmente estratificada excluindo os camponeses que não detivessem meios económicos para a produção agrícola (CORREIA E SILVA, 2001) e oferecessem dessa forma garantia de aproveitamento económico da terra concedida. O regime de sesmaria, além do direito de usufruto, transmitia também o direito de propriedade alodial da terra, ou seja, direito de venda ou alienação (CORREIA E SILVA, 2001).

Para o caso da ilha de Santiago, conviviam ao mesmo tempo os dois tipos de regime: o de donatário e a sesmaria, em que os proprietários

que adquiriam as terras em regime de sesmaria não estavam dependentes nem eram subalternos do donatário. Esta situação permitiu o surgimento nas ilhas de Santiago e Fogo, ao contrário das outras ilhas, de proprietários plenos, alodiais e independentes do donatário (CORREIA E SILVA, 2001). Portanto, o regime de sesmaria aplicado em Santiago, e inexistente nas outras ilhas, contribuindo para a fixação dos colonos à terra, ao contrário das outras ilhas em que o donatário era o único proprietário (CORREIA E SILVA, 2001).

O regime de morgadios substituiu os de donataria e de sesmaria, e caracterizava-se essencialmente pela doação de terras a uma pessoa (morgado) que as trabalhava ou arrendava a outrem. Este regime tinha um tipo de vínculo em que a posse incidia sobre os bens imóveis, não conferia direito de alienação, sendo transmissível por herança, mas somente aos filhos primogénitos (BORBA, 2013; PEREIRA, 2006; SILVA, 2002). O sistema sucessório do regime de morgadio garantia a preservação da estrutura fundiária de geração em geração, através dos primogénitos.

Este regime foi criticado por não efetivar a justiça no seio familiar, tendo por isso sido alterado na primeira metade do século XIX, introduzindo a transmissão da propriedade a todos os descendentes segundo o sistema sucessório (BORBA, 2013; SILVA, 2002).

O regime de morgadio contribuiu para que, por exemplo, a ilha de Santiago ficasse dividida em grandes proprietários adstritos aos morgados (CORREIA E SILVA, 2001). Enquanto vigorou a escravatura, os morgados eram os proprietários das terras, dos equipamentos e das pessoas escravizadas. Com o fim da escravatura, dá-se a decadência dos morgados deixando a descoberto a insustentabilidade financeira da exploração rural, quando passa a ser necessário assalariar os trabalhadores livres (BORBA, 2013; FURTADO, 1993).

A exploração das terras passa a ser delegada através do arrendamento, parcelando os morgadios como forma de maximizar o rendimento predial, arrendados aos homens livres ou, conforme Borba (2013), às “famílias não-brancas” que encontram desta forma espaço de participação fundiária e económica (BORBA, 2013; PEREIRA, 2013). No entanto, a relação contratual estabelecida entre os morgados e os rendeiros adquire contornos pouco claros, em que as regras contratuais, além de serem verbais, vão mudando conforme os interesses dos morgados. De acordo com Almeida (2006):

Todos os rendeiros trabalhavam duramente para tentarem obter com que pagar a renda e desse modo poderem continuar na posse da terra. Porém, infalivelmente, mais tarde ou mais cedo, acabavam na total dependência dos morgados. Isto porque mesmo em anos considerados agricolamente bons, o produto da terra mal lhes dava para pagar a renda e alimentar o agregado familiar. Nos contratos que eram obrigados a assinar comprometiam-se, por exemplo, a não cortar os frutos senão depois de liquidado o montante da renda anual. Mas como normalmente não possuíam meios próprios para fazer face a isso, tinham que recorrer a empréstimos a juros exorbitantes, regra geral nos seus próprios senhorios (...) (ALMEIDA, 2006, p.9).

Dos relatos constam, ainda, que a relação contratual entre os morgados e os rendeiros era marcada por constante tensão e violência por parte dos morgados perpetradas sobre os rendeiros levando, inclusive, a rebeliões na ilha de Santiago, principalmente em períodos de seca (PEREIRA, 2016, 2013; BORBA, 2013). Os rendeiros, devido à tipologia de contrato, ficavam dependentes dos morgados, particularmente nos anos agrícolas de pouca chuva ou de seca. Assim, as dívidas acumulavam-se e, muitas vezes, transmitiam-se de pais para filhos.

Os rendeiros que tinham como único meio de vida o campo, submetiam-se às condições impostas pelos morgados a fim de conservarem na sua posse a parcela de terra. Todavia, com a decadência dos morgadios (na sequência da abolição do regime escravocrata e introdução de restrições às regalias concedidas aos morgados pela coroa), acaba também por se transmitir num nivelamento da grande fragilidade da posição de rendeiro na paisagem fundiária relativamente à do morgado (PEREIRA, 2013; BORBA, 2013). Estas mudanças extinguem o sistema de isenção fiscal concedida aos morgados, no sentido de favorecer os contratos de arrendamento que são, para a coroa portuguesa, no contexto económico da época, mais vantajosas que as concessões de morgadios uma vez que permitiam cobrar impostos antecipados (BORBA, 2013). Entretanto, estas medidas adotadas para a reorganização da estrutura fundiária, embora tenham retirado privilégios aos morgados, permitiam que estes continuassem como os grandes proprietários rurais, que através da exploração indireta das terras, continuavam a conseguir garantir a concentração de terras e o *status* político (BORBA, 2013; FURTADO, 1993).

A partir do século XIX, com o fim da escravatura, várias mudanças aconteceram. Segundo Almeida (2006, 2002), com o Alvará de 1811 e outras medidas legislativas adotadas, durante o século XIX, introduziu-se um conjunto de alterações relativas à ocupação e gestão das terras. Neste Alvará, a coroa portuguesa se declarava proprietária das terras do Ultramar¹³⁶ e indicava um conjunto de medidas para (1) a identificação das terras, (2) a formação do cadastro das propriedades rurais, (3) a concessão dos terrenos, (4) o registo dos terrenos, (5) a expropriação; entre outras que como resultado global culminaram com o enfraquecimento da influência e poder dos morgados.

No final do século XIX e início do XX, foi introduzido um sistema de controlo ao processo de arrendamento dos terrenos com o intuito de regular as relações entre os senhorios e os arrendatários e as normas sobre a ocupação das terras por parte dos colonos (ALMEIDA, 2006). Essas normas dispoendo as diretrizes sobre a ocupação das terras, estiveram na base da definição das regras/leis sobre, por exemplo, o usucapião¹³⁷ de imóveis.

Convém lembrar que o governo da metrópole ao se decretar como proprietário das terras, fez concessões para àqueles que, trabalhando as terras, pudessem beneficiar da possibilidade de adquirir a propriedade por compra, aforamento ou usucapião (ALMEIDA, 2006).

O impacto destas medidas não permitiu resolver o problema da clarificação da ocupação e gestão das terras, designadamente o da identificação dos titulares dos terrenos, na fiscalização das concessões. A ocupação e gestão das terras estavam envoltas num conjunto de problemas reportados pela Portaria nº 238 no início do século XX – 1915 –, que criou a Comissão de Terras para a resolução destes problemas:

¹³⁶ Colónias portuguesas.

¹³⁷ Na sequência do processo de abolição da escravatura, foi aprovado o Regulamento de 1899 que adotou normas sobre a colonização de terras. Assim, os terrenos ocupados pelos colonos libertos podiam atingir um hectare, mas não ficava imediatamente propriedade do colono ocupante. Este deveria cultivá-lo, construir sua residência e não se ausentar por mais de um ano. Se persistisse nessa situação por um período de vinte anos adquiria a propriedade plena do prédio. Em caso de morte do colono antes de completados vinte anos de ocupação legítima, não se dava a interrupção do prazo de prescrição aquisitiva. Ou seja, para efeitos da aquisição da propriedade ocupada por parte dos herdeiros, o prazo não recomeçava a contar com a entrada do novo ocupante, mas prosseguia como se se tratasse do mesmo ocupante. Por conseguinte, os direitos adquiridos pelo anterior ocupante transmitiam-se aos seus herdeiros, descendentes ou ascendentes (ALMEIDA, 2006).

Achando-se a ocupação de muitos terrenos já concedidos pelo estado neste província, em condições de confusão e deficiente tombamento, e em muitos casos efectuada irregularmente, sem legítimo título de posse e em exageradas áreas, o que em grande parte é devido à falta de uma repartição especialmente organizada para coordenar, registar e fiscalizar as concessões e o seu aproveitamento, o que tem estado concentrado, sem o necessário controle local sobre os terrenos, na Secretaria Geral, onde devidamente não pode permanecer; e vista a necessidade instante de criar-se um serviço privativo para a regularização das concessões efectuadas e para as que de futuro hajam de ser feitas nesta colónia (...) (PORTARIA n° 238 apud ALMEIDA, 2016, p. 14)

Esta situação levou o governo da metrópole a adotar medidas para resolver, ou tentar resolver, os problemas identificados. É neste contexto que, no decurso do século XX, se sucedem um conjunto de reformas legislativas – as portarias n° 663, 87, 102, 103, 104, 454, 528 e 24229 e os decretos n° 132/71 e n° 43894/61 (ALMEIDA, 2006) – com o intuito de tentar resolver a situação de ocupação, gestão, controlo e regularização das terras. Apesar destas medidas, os grandes proprietários continuaram como grupo social dominante dado que a exploração indireta das terras lhes continuava a garantir a concentração fundiária, o domínio económico e o *status* político.

Com o propósito de dinamizar, entre outros setores, a política agrícola, a metrópole criou, em 1865, a filial do Banco Nacional Ultramarino para – entre outros propósitos – assegurar canais de concessão de crédito aos proprietários rurais, enquanto estratégia para financiar a produção rural. Os créditos disponibilizados não foram, entretanto, devidamente aplicados ao desenvolvimento das atividades económicas, levando à cobrança coerciva dos valores, recaindo sobre as garantias. Os proprietários rurais perderam as suas terras, adquiridas, em hasta pública, por outros proprietários rurais e por um novo grupo social que aparece no país em função do processo migratório¹³⁸ para os EUA e Europa (BORBA, 2013; SILVA, 2002; FURTADO, 1993). Segundo Furtado (1993):

¹³⁸ O fenómeno migratório começou a fazer parte da vida socioeconómica e cultural de Cabo Verde desde os finais do século XIX e inícios/meados do século XX. Os estudos sobre este fenómeno são, geralmente, explicados por fatores climáticos e socioeconómicos, entre os quais aparecem sempre referidos a seca, a fome, a pobreza e o desemprego (GRASSI & ÉVORA, 2007; COUTO, 2001; AMARAL, 2001; FURTADO, 1993).

A partir da década de trinta, com o perigo da falência da agência do Banco Nacional Ultramarino, já que os seus clientes não saldavam as dívidas anteriormente contraídas, o governo e a administração do Banco resolveram hipotecar e vender os bens móveis e imóveis de seus devedores. Estes, na maioria, grandes proprietários e comerciantes, assistiram a perda de suas terras e posses. Neste período a ação dos emigrantes, diretamente ou através de familiares, desempenhou um papel importante. Os emigrantes que se encontravam nos Estados Unidos da América vão adquirir essas terras postas a leilão em hasta pública, transformando-se, assim, em grandes proprietários fundiários, geralmente antigos arrendatários, que vão aplicar suas poupanças na aquisição de propriedades rústicas, sem no entanto, modificar a estrutura agrária e as relações de produção. Houve, sem dúvida alguma uma substituição de proprietários tradicionais por novos proprietários (FURTADO, 1993, p. 128-129).

À semelhança das décadas anteriores, durante a primeira metade do século XX, Cabo Verde foi duramente devastada pela seca, saldando-se na morte de milhares de pessoas por causa da fome. Neste período, ao contrário das décadas anteriores, outros destinos de emigração além dos EUA, para países europeus como Portugal, Holanda, França e para outros países africanos como Angola e Senegal. São Tomé e Príncipe também se destacou como destino de emigração, mas as pessoas foram levadas enquanto trabalhadores contratados para as roças agrícolas.

A emigração era encarada como única alternativa à precariedade que se vivia na altura, financiada pela venda das suas terras; outros desfizeram-se delas para tão só adquirir alimentos (SILVA, 2002). Neste sentido, a transferência de terras ocorrida neste período foi possível pelas remessas de dinheiro originadas no processo migratório das gerações anteriores, permitindo com isso o surgimento de novos proprietários ou os “novos morgados”.

Para Furtado (1993, p. 130) “a emigração iniciada a partir da década de cinquenta vai desencadear mudanças significativas no campo (...) através da aquisição de terras – levando, portanto, a uma desconcentração das propriedades fundiárias”. Este novo grupo social que adquiriu o capital no exterior e o reinvestiu no país, aproveitando a oportunidade da falência dos “brancos da terra” (herdeiros das famílias de morgados nascidos em Cabo

Verde), determinou a ocorrência de mudanças no desenho da paisagem agrária com a redefinição do perfil étnico dos proprietários da terra (BORBA, 2013; FURTADO, 1993).

Esses “novos morgados” denominados de “mercanos”¹³⁹ reproduziram o mesmo sistema nas relações de exploração das terras dos antigos morgados. Porém, Silva (1992) assinala que as relações contratuais ficaram amenizadas e, em alguns casos, permitiu-se que os rendeiros adquirissem pequenas parcelas de terras com esses novos proprietários em função das relações de parentesco e compadrio existentes.

Políticas e dinâmicas pós-independência

A reforma agrária

Com a independência do país em 1975, o primeiro programa do novo governo anunciava a pretensão de mudar as estruturas agrárias que até então vigoravam em Cabo Verde, colocando a tônica no estado da estrutura agrária, nas desigualdades sociais perpetuadas pelo regime de exploração da terra e apontando caminhos para a sua resolução.

De acordo com Pereira Silva (1982), após a independência, o país encontrava-se perante uma estrutura agrária instável: 40% dos camponeses não eram proprietários de terra e trabalhavam em regime de arrendamento ou parceria, os outros 60% eram proprietários, mas destes 50% pertenciam ao sistema misto com um regime de sobreposição a várias formas indiretas de exploração e de regimes diretos por um mesmo indivíduo. Esta estrutura foi considerada como a principal limitação ao desenvolvimento da produção agrícola. Ademais, este contexto, aliado às condições climáticas adversas, à exiguidade de solos aráveis e ao crescimento demográfico, serviu para agravar ainda mais a situação socioeconómica do novo país independente e em construção (PEREIRA SILVA, 1982).

Perante este quadro, o primeiro governo pós-independência se responsabilizara por introduzir mudanças que melhorassem a situação socioeconómica do país e da população com base nas bandeiras da luta pela independência: a igualdade no acesso à terra, a não exploração do

¹³⁹ Americanos.

homem pelo homem e a abolição de todas as relações injustas na exploração da terra. Assim, o seu programa de governação para o setor da agricultura e das águas propôs introduzir mudanças significativas na estrutura fundiária encontrada:

Devemos preparar as condições para a reestruturação da nossa agricultura e a liquidação das relações injustas no campo e aumentar a produtividade. Para isso torna-se necessário, em especial: 1. liquidação do sistema do subarrendamento e da parceria, 2. a liquidação da grande propriedade rústica, 3. a recuperação das propriedades absentistas, 4. favorecer a criação de cooperativas agrícolas, 5. a elaboração de uma lei sobre a utilização das águas, 6. a criação de um fundo para a reforma agrária, 7. luta contra a erosão e a desertificação, 8. a criação de uma instituição para o estudo e a preparação da reforma agrária. Nesse domínio o nosso objetivo maior é o aumento de produtividade, portanto, a produção, a liquidação da injustiça social e a diminuição da nossa dependência do mercado exterior. A Reforma Agrária será realizada pelo Governo através dos seus órgãos de execução (PROGRAMA DO GOVERNO, 1975, p. 14).

Para implementar estas mudanças, um conjunto de legislação foi produzido para dar vazão às diretrizes deste programa de governo: os decretos-leis 7/75 e 74/77:

Parágrafo primeiro: O proprietário deverá converter os contratos de parceira em contratos de arrendamento, dentro de sessenta dias após o pedido do parceiro, quando este prefira explorar a terra em regime de arrendamento (ARTIGO 3, PARÁGRAFO PRIMEIRO, DECRETO-LEI 7/75)

O disposto no número antecedente não prejudica a renovação, por mútuo e livre acordo das partes, dos contratos de parceria agrícola vigentes em 23 de Agosto de 1975. Não havendo o acordo previsto no número anterior se o parceiro cultivador o solicitar, deverá o parceiro proprietário providenciar, no prazo de 30 dias a contar do conhecimento do pedido, pela conversão em arrendamento do contrato de parceria entre ambos existente, ainda que não escrito.” (ARTIGO 3, NÚMERO 2, DECRETO-LEI 74/77)

Estas primeiras legislações vincaram a nova política agrária do país. As novas diretrizes deixaram claras a proibição de novos contratos de parceria, a proibição do subarrendamento rural, a conversão dos contratos de parceria existentes em contratos de arrendamento (MACHADO, 1992) e a nacionalização de vários prédios rústicos. Estes decretos antecederam a socialização e implementação da lei sobre a reforma agrária de 1982. A reforma agrária apareceu como uma política pública explicitada, sistematizada e formulada em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientando as ações do governo para o setor e envolvendo a aplicação de recursos públicos. A sua implementação foi coordenada pelo governo através do Conselho Nacional da Reforma Agrária (CNRA) e das diversas comissões concelhias, seções e subseções de zona (SANTOS, 2013).

A LBRA tinha como propósito transformar as estruturas fundiárias construídas até então, uma vez que o novo governo considerava que se baseavam em pressupostos injustos no acesso e controlo das terras para a agricultura (lei nº 9/II/82). Segundo Pereira Silva (1982) a LBRA deveria contribuir para a reforma das estruturas agrárias do país uma vez que a agricultura se caracterizava pela: 1) concentração das melhores terras na posse de um número reduzido de proprietários, que as exploravam com recurso ao trabalho escravo (durante o período escravocrata da história do país e depois durante a vigência do regime de parceria, muito próximo da servidão entretanto abolida); 2) pela afetação da quase totalidade das terras aptas ao cultivo de sequeiro à consociação do milho e feijão; 3) pela afetação do grosso das terras marginais para a agricultura e pecuária extensiva.

A implementação da lei esteve envolta em polémicas, com proprietários e rendeiros de algumas ilhas a “rejeitarem” a sua aplicação. De acordo com Silva (1992), a ideia com a qual se ficou na altura, principalmente os proprietários e também alguns técnicos, foi de que as comissões da reforma agrária desequilibraram o fiel da justiça fundiária na direção dos rendeiros, na medida em que a lei defendia “transformar contratos verbais em escritos e limitar a renda, além do estabelecimento de regras protetoras dos contratos agrários e ainda, a fixação de prazos” (lei nº 9/II/82) dos contratos. Ainda, de acordo com Borba (2013), a desconfiança das populações camponesas com a reforma agrária, somada aos intensos laços de compadrio – mesmo que com perfil clientelista – entre os proprietários e os cultivadores refrearam as aspirações do governo.

As vozes discordantes da lei da reforma agrária não se ficaram, entretanto, pelos proprietários, cultivadores e técnicos que resistiram à lei da

reforma agrária. Stockinger (1992) assinala que a lei não reuniu igualmente consenso no seio da sociedade e nem do próprio partido para legitimar as mudanças que trazia e aponta várias razões para essa resistência, desde o argumento da radicalização da proposta de mudança nas relações jurídico-institucionais e culturais entre os proprietários e rendeiros; das ramificações e vínculos dessas relações e da possibilidade de recusa; e também de revolta dos pequenos proprietários.

Entretanto, para Furtado (1993), o processo de concentração fundiária nas mãos de um pequeno grupo de proprietários sofreu alterações importantes com a independência e com a iniciativa de reforma agrária, afirmando ainda que a situação política do país fez com que os antigos morgados abandonassem as ilhas ou se desfizessem dos campos, o que proporcionou o aparecimento de pequenas propriedades e um maior número de proprietários rurais.

A reforma agrária intentada pelo governo da primeira república, concebida e conduzida no quadro de um sistema de economia planificada, ao contrário do que se imaginava, não promoveu os objetivos de desenvolvimento rural; e, em lugar de favorecer o fomento do setor agrícola, constituiu um fator de bloqueio, gerando insatisfações generalizadas, mesmo entre aqueles que, teoricamente, seriam os seus principais beneficiários (como os cultivadores diretos da terra), tendo ainda, contribuído para a redução da produção agrícola, com reflexos no abastecimento (SILVA, 1992).

Com a rejeição da lei da reforma agrária, e com o país passando por mudanças para a implementação do regime democrático e pluripartidário, o governo alterou alguns artigos da lei da reforma agrária fazendo com que as terras dos proprietários absentistas voltassem para os antigos proprietários. Assim, a lei número 78/III/90 altera os artigos 8º e 9º da LBRA que passa a ter a seguinte redação:

1. É abolida a parceria sob qualquer forma, salvo disposto no número seguinte.
2. O disposto no número antecedente não se aplicará tratando de proprietário de área inferior ao limiar de intervenção com idade igual ou superior a 60 anos ou inválido e que não possua no seu agregado doméstico outra fonte de rendimento que lhes garanta o nível de vida familiar médio, em relação às condições locais. (ARTIGO 8º, LEI Nº 78/III/90)

E, o artigo 9º da referida lei prevê a conversão da parceria da seguinte forma:

1. Com ressalva do disposto no número 2 do artigo anterior, os contratos de parceria, mesmo que não rural, a partir da data da entrada em vigor da presente lei, por acordo das partes ou, na sua falta, por intermédio dos organismos competentes da Reforma Agrária, podendo a renda ser efetivada em espécie.
 2. A renda poderá ser paga se as partes assim o acordarem.
- (ARTIGO 9º, LEI Nº 78/III/90).

Segundo Silva (1992), a reforma agrária em Cabo Verde foi excessivamente ideologizada, impedindo que a essência do seu mecanismo principal, defendido e alcançado com a independência “terra para quem nela trabalha” fosse, de facto, colocado em execução, ou seja, que a terra fosse transferida para os cultivadores diretos. Ao contrário, a situação levou à compreensão de que a lei era no fundo um primeiro passo no sentido da coletivização da terra e, portanto, orientado para um sistema que seria necessariamente rejeitado porque contrariava a todo um sistema desenvolvido ao longo dos séculos para a reprodução da unidade familiar camponesa e a sua sobrevivência num clima adverso para a prática da agricultura de subsistência (SILVA, 1992).

Convém realçar que a lei da reforma agrária teve melhor aceitação nas ilhas de Santiago e Fogo, e teve maior resistência na ilha de Santo Antão: (...) Os reais efeitos do programa da reforma agrária fizeram-se sentir mais intensamente nas ilhas de Santiago e Fogo, ao passo que nas demais ilhas as fortes controvérsias deste processo não trouxeram os resultados esperados (BORBA, 2013).

Em Santo Antão, a implementação da LBRA esteve envolvida em conflitos que incluíram manifestações e outras formas de luta de camponeses e proprietários: (...) a reforma agrária vem sendo conotada com a sublevação população do dia 31 de Agosto de 1981, em Boca de Figueiral – Coculi. (...) a camada social a quem a reforma agrária beneficiária mostrou forte resistência (SANTOS, 2013, p. 177-178).

Para Santos (2013, p. 218), “a incompreensão da LBRA foi determinante para que a sua implementação não tivesse sido eficiente”. Assim, no quadro da realização das eleições multipartidárias, o novo governo, suportado por um novo partido, saído das eleições de 1991, revogou a LBRA.

Apesar da convulsão social desencadeada pela implementação da lei da reforma agrária desencadeou, o facto é que a estrutura fundiária se manteve praticamente igual ao que vinha ocorrendo desde há muitos séculos,

ou seja, uma concentração da propriedade da terra nas mãos de poucas pessoas. Ocorreu, de facto, a mudança na identidade dos proprietários, mas as relações contratuais para o cultivo das parcelas mantiveram o velho modelo insatisfatório do arrendamento ou parceria (BORBA, 2013; TEMUDO, 2008). As relações de produção no campo não se transformaram radicalmente e, na prática, os proprietários podiam – e podem – continuar a subir a renda quando o nível de fertilidade do solo melhorar; podiam – e podem – continuar a beneficiar do aumento da produção quando qualquer benfeitoria for realizada pelos rendeiros sem que, no entanto, tenham contribuído financeiramente para tal (TEMUDO, 2008).

A prática da agricultura em Cabo Verde desde sempre tem ocorrido num contexto de crise da seca seguido de fome ou de insegurança alimentar, particularmente para uma determinada camada populacional (AMARAL, 2001). Na verdade, as condições climáticas e os regimes de exploração fundiária têm determinado a estrutura fundiária e em consequência a produção agrícola.

A crise da seca tem tido consequências a nível alimentar que se consideram estruturais; e, neste contexto associadas a um regime de exploração da terra maioritariamente por arrendamento ou parceria, “não se pode esperar e muito menos exigir que os agricultores realizem certos investimentos fundiários cujos benefícios são escassos e só reverterão a médio-longo prazo” (TEMUDO, 2008, p. 104).

Na verdade, os agricultores e camponeses têm adotado estratégias de sobrevivência, de subsistência e de reprodução social que não passam pela realização de investimentos fundiários porque não detêm condições para tal. Por um lado, não têm acesso ao crédito porque não são proprietários das terras, logo não podem apresentá-las como garantia. Por outro, a grande maioria dos camponeses e agricultores encontram-se no sistema agrícola de sequeiro dependente das chuvas, destinado ao consumo doméstico e depende das chuvas e, portanto, no contexto geográfico e climático do país enfrentando como norma a cada campanha riscos altos e garantias nulas. Aqueles que estão na agricultura de regadio, orientada para a comercialização e, que teoricamente teriam possibilidades concretas para a apresentação de garantias, inseridos num contexto frequente de escassez de água, acabam também financeiramente numa posição quase tão frágil quanto os produtores de subsistência.

O estado atual da estrutura fundiária

A situação atual da estrutura fundiária, e o regime jurídico que a sustenta, estão assentes num histórico de causas, princípios e normas, tanto de fonte legal como de fonte costumeira, decorrendo desde o momento do achamento e colonização de Cabo Verde até épocas subsequentes, muitos dos quais sobrevivendo até à independência nacional (ALMEIDA, 2006).

De acordo com Almeida (2002) a condição jurídica atual das terras é um emaranhado confuso de diplomas legais, uns em vigor, outros não se sabendo se estarão. A independência do país não implicou um corte e substituição automática de toda a legislação em vigor até 1975. Aliás, para o autor, tanto a Constituição da República como a Lei sobre a Organização Política do Estado (LOPE) salvaguardaram a vigência transitória de toda a legislação colonial em vigor até à data da independência do país. Mesmo com as sucessivas revisões da Constituição, particularmente a de 1992, manteve-se a declaração de vigência de todo o direito prévio, desde que não for ferindo a palavra da constituição.

O que ocorreu na I República – independência – é que os processos de reforma legislativa não tomaram em devida conta, como pano de fundo, a legislação antiga colonial sobre as terras agrícolas, partindo, pelo contrário, para uma elaboração *ex novo*, sem revogação da legislação colonial gerando um verdadeiro corte legislativo (ALMEIDA, 2006). Ainda, a emergência da II República – democracia multipartidária – agravou ainda mais esta situação, com a revogação em 1993 de toda a legislação sobre a reforma agrária, deixando um vazio legislativo que não foi colmatado (ALMEIDA, 2006).

Segundo Silva (2002), com a revogação completa da LBRA e a não adoção de qualquer outra alternativa, pode considerar que se gerou um grande vazio em matéria de legislação agrária, conduzindo à inexistência de formas regulamentares de exploração, à ausência de clareza nos seguimentos das situações de ocupação por usura, à ausência de medidas de seguimento e adaptação, e grande dificuldade de arbítrio no surgimento de potenciais conflitos. Aliás, o problema da propriedade da terra coloca sérias questões, já que há grandes dificuldades em se precisar o pleno direito por diversas razões, designadamente (ALMEIDA, 2006, 2002; SILVA, 2002):

- Os registos matriciais e prediais são antigos, muito fraccionados e desatualizados, bem como ambíguos e pouco

- claros sobre o direito de propriedade;
- A maioria das alienações não foi formalizada junto de instituições públicas competentes, limitando-se a simples declaração escrita sem reconhecimento notarial;
 - É corrente encontrar situações de heranças e/ou doações que se limitam a compromissos verbais dos familiares, transmitidos de geração em geração;
 - A existência de ocupação e usufruto de terrenos sem qualquer formalidade legal.

Por exemplo, o registo público é precário, não é obrigatório e não especifica a área dos prédios; o sistema de parcelamento tem origem num sistema de sucessão ou alienação que não tem contrapartida no sistema legal e tão pouco é objeto de registo; o cadastro é precário, desatualizado, baseado no código português do século XIX; e, mesmo o Estado e as Câmaras Municipais não conseguem precisar quais as áreas que lhes pertencem, seja pelas razões apontadas, seja pela própria forma como teve lugar a ocupação agrária (ALMEIDA, 2006; SILVA, 2002).

Na verdade, os interessados – seja o Estado, autarquias locais, instituições religiosas ou particulares – encontram grandes dificuldades em fazer prova de direito de propriedade (ALMEIDA, 2006). A prova de propriedade constitui um dos principais problemas fundiários em Cabo Verde na medida em que os interessados, muitas vezes, não dispõem de meios de recurso para demonstrar o direito que alegam (ALMEIDA, 2006). Por exemplo, quando um interessado titular de uma propriedade imperfeita – aforamento ou concessão precária – invoca um direito de propriedade perfeita.

Esta situação para os especialistas coloca dificuldades na implementação de medidas, nomeadamente em matéria de planificação do setor agrícola e do ordenamento do território, de regulação de diferentes tipos de interesses e conflitos, de tributação, de harmonização com medidas sobre o ordenamento do território, do cadastro, das áreas protegidas para proteção do meio ambiente e da conservação da biodiversidade (ALMEIDA, 2006; SILVA, 2002).

Para finalizar, convém realçar, que a situação atual de “corrida à terra”, não acontece para investimentos agrícolas, mas sim para investimentos imobiliários no setor do turismo, com grande peso económico, podendo-se prever os seus impactos de longo prazo sobre o regime de propriedade da terra, particularmente, sobre os pequenos proprietários.

No quadro de uma política nacional de turismo, iniciada na década de noventa, criou-se o estatuto de “Zonas Turísticas Especiais” (ZDTI) formulado para aplicação a áreas marginais de solos sem potencial agrícola e que dadas as suas características naturais, poderão ser expropriadas com vista à prossecução de fins de utilidade turística (ALMEIDA, 2006). Na sequência deste diploma várias áreas de terrenos foram declaradas ZDTI.

Entretanto, o regime jurídico das ZDTI suscita muitas objeções. A primeira diz respeito à sua gestão, que compete exclusivamente ao governo que não reconhece a nenhuma outra entidade competência para as gerir; a segunda é que, independentemente de quem seja o proprietário desses terrenos, estão sempre sujeitos a que seja alegada utilidade pública para a expropriação; a terceira é que o regime jurídico contende com o direito de propriedade privada; e a quarta, que a criação das ZDTI não tem respeitado terrenos verdadeiramente agrícolas, registando-se a sua reclassificação de forma ad hoc (ALMEIDA, 2006). As ZDTI têm provocado por isso conflitos em relação à propriedade da terra, particularmente nas ilhas com vocação para o “turismo de sol e praia”.

Considerações finais

O regime fundiário em Cabo Verde tem sido moldado por circunstâncias geográficas, culturais, sociais e ambientais associadas à emergência e construção de uma sociedade marcada pelo achamento e povoamento, pela escravatura e colonização, afetada pelas secas e fomes, pela emigração e, também, pela independência e democratização do país (ALMEIDA, 2006; SILVA, 2002).

Cabo Verde passou por momentos importantes que servem de balizas para a compreensão dos períodos que delimitam e explicam a organização da estrutura fundiária atual do arquipélago: o achamento, a colonização, a independência e a democratização. No primeiro período, a ocupação agrária baseou-se no regime de morgadios. No segundo período, o morgadio é alterado e abolido, consolidando o arrendamento, a parceria e a exploração familiar. No terceiro período, com a independência, o novo governo introduziu mudanças significativas no processo de estruturação fundiária, através da LBRA, inspirada nos ideais do socialismo, que determina a expropriação de propriedades sobre os grandes latifúndios absentistas e a distribuição em formato de posse útil para os trabalhadores rurais que não

tinham a posse e/ou a titularidade da terra. No quarto período, e, devido as controvérsias geradas por causa desta reforma, a lei foi revogada após as primeiras eleições pluralistas e no quadro da implementação da democracia representativa em 1991. Desde então, o país tem assistido a um conjunto de leis sobre o ordenamento do território que vêm reconfigurando a estrutura fundiária do país.

Referências

ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria Emília Madeira (coords). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica e Tropical. Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001.

ALMEIDA, Geraldo. Apoio à revisão da legislação fundiária e das instituições encarregadas da administração fundiária. *Relatório Final*. Praia: FAO, 2006.

_____. *Código da terra*. Praia: Livraria Saber, 2002.

AMARAL, Ilídio. Cabo Verde: Introdução Geográfica. In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria Emília Madeira (coords). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica e Tropical. Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001.

BORBA, Carolina Anjos. *Terras negras nos dois lados do Atlântico: quem são os proprietários? Estudo comparado – Cabo Verde/Brasil*. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2013.

CORREIA E SILVA, António. Espaço, ecologia e economia interna. In: ALBUQUERQUE, Luís; SANTOS, Maria Emília Madeira (coords). *História Geral de Cabo Verde*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica e Tropical. Praia: Instituto Nacional de Investigação Cultural, 2001.

COUTO, Carlos Ferreira. *Estratégias familiares de subsistências rurais em Santiago de Cabo Verde*. Lisboa: ICP, 2001.

FURTADO, Cláudio. *A transformação das estruturas agrárias numa sociedade em mudança – Santiago, Cabo Verde*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco, 1993.

GRASSI, Marzia; ÉVORA, Iolanda (orgs). *Género e migrações cabo-verdianas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. *Legislação agrária da República de Cabo Verde*. Roma: FAO, 1992.

PEREIRA, Eduardo. *Política e cultura: as Revoltas dos Engenhos (1822), de Achada Falcão (1841) e de Ribeirão Manuel (1910)*. Praia: Imprensa Nacional de Cabo Verde, 2013.

_____. *Os Caminhos da Revolta em Cabo Verde e a Cultura de Resistência: as Revoltas dos Engenhos (1822) e de Achada Falcão (1841)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

PEREIRA SILVA, João. *A reforma das estruturas agrárias de Cabo Verde: introdução ao Ante-projeto da Lei de Bases*. Praia: Gabinete da Reforma Agrária, 1982.

SANTOS, Zenaida Antónia Delgado. A Reforma Agrária em Cabo Verde: estudo de caso no Concelho da Ribeira Grande de Santo Antão. In: FURTADO, Cláudio Alves; VIEIRA, Miriam Steffen (orgs). *Desigualdades sociais e dinâmicas de participação em Cabo Verde*. Praia: Edições UniCV. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2013.

SILVA, Manuel Pereira. *A propriedade da terra em Cabo Verde: Breve histórico e questionamento*. Praia: Fórum sobre a Problemática das Terras em Cabo Verde, 2002.

_____. *Análise das estruturas agrárias*. Praia: FAO & MPAAR, 1992.

STOCKINGER, Gottfried. *Crónicas de campo II: Ilha de Santiago*. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro e do Disco, 1992.

TEMUDO, Marina Padrão. *A terra está a emagrecer. Santiago, Cabo Verde*. Lisboa: Periploi, 2008.

Documentos pesquisados

Cabo Verde. Governo. Lei nº78/III/90 de 29 de junho. Praia, 1990.

Cabo Verde. Governo. Decreto-Lei nº74/77. Praia, 1977.

Cabo Verde. Governo. Programa de Governo. Cabo Verde. Praia, 1975.

Cabo Verde. Governo. Decreto-Lei nº6/75. Praia, 1975.

Cabo Verde. Governo. Decreto-Lei nº7/75. Praia, 1975.

Cabo Verde. Governo. Lei Nº 9/II/82 de 26 de março de 1982. Lei das Bases da Reforma Agrária. 2º Suplemento Boletim Oficial da República de Cabo Verde no 18 de 5 de maio. Praia, 1982.



EMPREENDEDORISMO FEMININO E EMANCIPAÇÃO ECONÔMICA: como pensar o caso das rabidantes cabo-verdianas?

Tatiana Raquel Reis Silva¹⁴⁰

Os debates em torno dos processos de emancipação feminina apontam para a necessidade de ampliação da autonomia econômica e igualdade de gênero no mercado de trabalho. Dessa forma, os incentivos às práticas de empreendedorismo junto as mulheres das classes populares, que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, têm ganhado destaque no âmbito das políticas públicas e projetos governamentais implementados em vários países.

Nos últimos anos, os países com os piores índices de desenvolvimento humano têm buscado criar alternativas de sobrevivência e inserção de um grande número da população empobrecida no mercado de trabalho. Todavia, essas ações não são suficientes para reduzir as desigualdades de gênero, como assinala Costa (2012), a autonomia econômica das mulheres deve ser analisada sob diferentes perspectivas, como a do desenvolvimento social, geração de trabalho e renda, assistência social e erradicação da pobreza.

No final do século XX a inserção feminina no mundo do trabalho foi um passo importante para o estabelecimento de relações mais igualitárias. No entanto, observamos a emergência de novas formas de

¹⁴⁰ Doutora em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO/UFBA), professora adjunta II da Universidade Estadual do Maranhão (DHG/UEMA) e vinculada ao Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST/UEMA). E-mail: tatianaraquel.reis@gmail.com.

desigualdade, que acabaram por restringir a presença das mulheres às atividades de baixo prestígio e menor remuneração. Kate Purcell (2004) assinala que embora tenha ocorrido nos últimos anos uma significativa absorção da mão de obra feminina, é perceptível a deterioração na qualidade de trabalho, muitas vezes chegando à exploração sem nenhuma perspectiva de crescimento, como é o caso dos empregos de baixa qualificação e remuneração.

Frente a necessidade de afirmação de direitos, sobretudo em relação a igualdade de gênero no mercado de trabalho, o ingresso de mulheres em redes de negócio e a inserção em associações de ajuda mútua, tem garantido a emancipação econômica de muitas delas. Em vários países do continente africano o investimento no empreendedorismo feminino tem constituído uma medida eficaz na luta contra a pobreza e fortalecimento dos agregados familiares, este é o caso por exemplo de Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, dentre outros¹⁴¹.

Ao contrário da noção vigente de que em África as dinâmicas econômicas são estáticas e voltadas para o mercado interno, a prática comercial tem uma base histórica e marcou, por exemplo, as formas de estruturação dos antigos impérios da costa ocidental africana, que estavam organizados a partir de uma complexa rede de comércio transfronteiriço, com deslocamentos através do Saara e das regiões costeiras. Essa realidade começou a mudar durante a colonização a partir da ocupação e controle das terras férteis por parte da administração colonial, que passou a utilizar a mão de obra escrava, relegando os agricultores locais à pequena produção de subsistência. É somente no período pós-colonial que observamos o ressurgimento daquilo que é possível denominar de um empresariado africano (ESPIRITO SANTO, 2011).

O Programa de Ajustamento Estrutural, implementado nos anos de 1980, gerou um impacto significativo junto as medidas econômicas adotadas pelos países africanos independentes. O Estado passou a configurar a entidade principal a estabelecer as diretrizes desenvolvimentistas, instituindo assim uma ideologia econômica centralizada. O aumento da dependência externa, a redução na oferta de emprego no setor público e as privatizações

¹⁴¹ Sobre a relação entre empreendedorismo, empoderamento e mulheres em Moçambique, ver Casimiro e Souto (2010); em Angola, ver Santos (2008); em Guiné-Bissau, ver Gomes (2012); em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, ver Espírito Santo (2011).

descontroladas, possibilitaram a entrada do capital estrangeiro beneficiando pequenos grupos¹⁴².

Espírito Santo (2011) assinala que em relação aos países africanos de língua oficial portuguesa a situação provavelmente foi mais penosa do que no restante de toda a África. O processo de descolonização, marcado pela luta armada e instabilidade política, levou a falência das grandes empresas coloniais que foram privatizadas e ficaram restritas aos empresários estrangeiros. Nessa conjuntura, é possível observar a propagação, nos centros urbanos, de pequenas empresas nacionais com tecnologia artesanal, pouco capital de investimento e estrutura improvisada.

Elas surgiram [as pequenas empresas nacionais] devido ao fenômeno do êxodo rural em direção aos grandes centros urbanos e à elevada taxa de desemprego que lhe estava associada, e isso levou à criação de atividades cuja motivação era obter rendimentos para garantir a sobrevivência dos empresários e sua numerosa família. [...] A maioria desses negócios era clandestina na medida em que não estava coletada nas finanças e nem fazia os descontos obrigatórios para a segurança social. Por outro lado, os salários pagos a seus trabalhadores eram irrisórios e incertos, não gozavam de regime de assalariado nem tinham direito a subsídio de férias. As empresas que sobreviveram a falência constituem hoje o setor produtivo informal, as pessoas que foram lançadas no desemprego, e um número significativo de mulheres, entre as quais são chefes de famílias numerosas, integram o setor informal da área urbana (ESPIRITO SANTO, 2011, p. 81-82).

É exatamente nesse momento que economia informal emerge como um elemento pujante em meio as dinâmicas comerciais de várias regiões do continente africano, e a população feminina passou a constituir a grande maioria destes comerciantes. De acordo com Grassi (2003), desde o período anterior a colonização as mulheres detiveram lugar de destaque nas intervenções econômicas de algumas sociedades africanas. Certas instituições

¹⁴² Grassi (2003), ressalta que é difícil avaliar inteiramente os efeitos das medidas de ajustamento aplicadas. A única constatação evidente é que os programas de austeridade aplicados na África subsaariana e, em geral, nos países em desenvolvimento, têm penalizado os mais pobres e os grupos mais vulneráveis.

femininas, dotadas de representativa política e econômica, desapareceram durante o período colonial, mas retornaram com força no contexto pós-independência.

As Ialodês, mulheres que ocupavam cargos políticos de grande importância na sociedade ioruba, eram caracterizadas como porta-vozes femininas e se destacavam pelo dinamismo e astúcia política, além de controlarem as feiras e os mercados. Bolanle Awe (2005) assinala que com o advento da colonização, e devido aos preconceitos ocidentais de inferioridade feminina, os administradores coloniais acabaram por relegar as mulheres a segundo plano em seus governos. Consequentemente, muitos títulos femininos desapareceram enquanto outros se tornaram obsoletos. Até mesmo o lugar de importância que ocupavam nos mercados não se manteve, uma vez que foram removidas de sua jurisdição e colocadas sob o controle de novos conselhos do governo local.

Ifi Amadiune (1997), ressalta que haviam mulheres dominantes nos espaços políticos que estavam estruturados a partir de complexas redes econômicas e sociais, centralizados ao nível dos grupos ou dentro das mesmas regiões. A liderança feminina também se estendia a toda comunidade resultando em graus variados de organizações formais e informais de mulheres. A maioria das sociedades africanas detinha entidades femininas que controlavam ou organizavam o trabalho agrícola, o comércio e os mercados¹⁴³.

A autora identifica a matricentralidade como um importante sistema social, político e econômico existente nas sociedades africanas, em que as mulheres controlavam as atividades agrícolas, religiosas e comerciais. Este sistema, segundo a autora, não era igual ao patriarcado, mas ambos conviviam compartilhando e cooperando no mesmo espaço social. A base fundamental do matriarcado era o agregado familiar e não a família, o que fez com que as mulheres detivessem uma proeminência nas estruturas sociais africanas, tais como as organizações ligadas as atividades comerciais. Daí o fato de ter existido uma luta permanente para manter o controle dos mercados, a espinha dorsal da economia africana.

O lugar de importância reservado as atividades desenvolvidas em ruas, feiras e mercados se mantém nos dias de hoje, além de constituir um dos principais eixos de estruturação econômica também se apresenta como

¹⁴³ A autora cita alguns exemplos de organizações de mulheres, tais como: os Ekoi, no sul da Nigéria, os Wobe, na Costa do Marfim, dentre outras.

o maior absorvedor da mão de obra feminina em vários países africanos¹⁴⁴. Tais atividades estão diretamente ligadas ao setor informal da economia que cresce de forma surpreendente e se destaca pela sua dinamicidade, capacidade de reconfiguração e potencial difusor.

Em todo o continente africano a informalidade corresponde a quase 80% dos postos de empregos, além de ter um impacto significativo no Produto Interno Bruto de muitos países, constituindo um dos principais dinamizadores econômicos. De acordo com Relatório da União Africana (2009), a economia informal acaba por gerar emprego a uma grande massa de trabalhadores não qualificados, funcionando como um “tampão” em termos de segurança social nos momentos de crise financeira. Os impactos dessas crises precisam ser pensados em termos geracionais e de gênero, os maiores afetados são jovens e mulheres, que são os mais vulneráveis a instabilidade econômica. Na África subsaariana, as mulheres estão sobrerrepresentadas no setor informal, correspondendo a 92% do total das oportunidades de emprego fora da agricultura (contra 71% dos homens) e essas trabalhadoras na sua quase totalidade são independentes, ou trabalham por conta própria, apenas 5% são assalariadas (UA, 2009).

Em Cabo Verde a economia informal cresce num contexto de escassos resultados de crescimento econômico e baixa criação de empregos produtivos, o que leva a um alto nível de desemprego, subemprego, emprego informal e pobreza. O Inquérito do Setor Informal, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, publicado em 2016, apresenta importantes dados sobre a pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2015, onde é possível ter uma noção do impacto das atividades informais no país, especialmente em termos de gênero. De uma forma geral, o inquérito assinala que houve um aumento de 46% nas atividades informais, que movimentam cerca de 27,7 milhões de escudos cabo-verdianos.

A presença feminina é marcante, cerca de 58,8% contra 41,2% dos homens. No que se refere as Unidades de Produção Informal (UPI), ou seja, os estabelecimentos ligados a economia informal, 62,2% das UPIs são geridas por mulheres e 37,8% por homens. Apesar das mulheres representarem 64,3% daqueles indivíduos que trabalham por conta própria,

¹⁴⁴ Vale ressaltar que o comércio desenvolvido em ruas, feiras e mercados é comum em vários países do continente africano e dependendo do contexto, e dos produtos comercializados, as mulheres que dele participam recebem diferentes denominações, como é o caso das zungueiras e quitadeiras em Angola, das rabidantes em Cabo Verde, das bideiras de Guiné Bissau, dos palaiês e candongueiros de São Tomé e Príncipe, das nana-benz no Benin, dentre outras. Ver Tatiana Silva (2012).

52,7% dos empregadores são homens. Em termos de remuneração salarial, as mulheres ganham um valor inferior aquele recebido pelos homens.

Vale ressaltar que a atividade desenvolvida pelas rabidantes cabo-verdianas tem gerado vários debates sobre como caracterizar essa prática, quer seja como formal e/ou informal. Em geral, considera-se informal as atividades econômicas que não pagam impostos. No entanto, as fronteiras entre o setor formal e informal ficam ambíguas na medida em que há grandes empresas formais que fogem das suas obrigações fiscais, enquanto que muitos vendedores informais pagam diariamente taxas aos agentes municipais.

Mesmo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) não estabelece uma nítida separação ou conceitualização daquilo que poderíamos denominar como informalidade. Segundo o relatório apresentado em 2005, apesar da não existência de uma definição universalmente aceita ou exata sobre economia informal, entende-se que compreende uma diversidade de trabalhadores, empresas e empresários. A economia informal abrange todas as atividades econômicas de trabalhadores e unidades econômicas que não são abarcadas, em virtude da legislação ou da prática, por disposições formais (OIT, 2005)¹⁴⁵.

O certo é que as atividades informais incorporam uma variedade de práticas e atores sociais que estão organizados em grandes redes de comércio transnacionais e transatlânticos. Trata-se, portanto, de atividades de autoemprego desenvolvidas por trabalhadores independentes que estão na fronteira das normas legais, típicas do setor formal da economia. No que se refere a realidade cabo-verdiana, a percepção de se tem sobre a rabidância, e que serve como suporte para as análises aqui desenvolvidas, é que ela está no limiar entre práticas formais e informais, não sendo possível estabelecer uma diferenciação entre os dois termos, na medida em que foi possível identificar tanto comerciantes que vendem os seus produtos nas ruas, feiras e mercados, que pagam taxas municipais, como mulheres que revendem seus produtos em lojas sobre as quais recai formas diversas de taxaço.

Não obstante, se torna importante melhor compreender a recorrência da atuação feminina nesses espaços e questionar as representações simbólicas que servem para reproduzir as desigualdades de remuneração salarial e de gênero

¹⁴⁵ O relatório sugere ainda que a expressão “economia informal” é preferível a “setor informal”, pois os trabalhadores e as empresas em questão não advêm de um só setor de atividade econômica, mas sim de vários. A expressão tende, porém, a minimizar a importância das ligações, das zonas cinzentas e das interdependências que existem entre atividades formais e informais. (OIT, 2005, p. 6/7)

que são ali instituídas. É preciso analisar como essas mulheres com baixa escolaridade, chefes de família e que sem maiores qualificações para inserção no mercado formal de trabalho, se voltam para essas atividades e conseguem utilizá-las como uma importante estratégia de emancipação econômica. O ato de empreender instituído por essas mulheres tem contribuído para reduzir a pobreza entre os grupos de maior vulnerabilidade socioeconômica, especialmente nos países onde as hierarquias de gênero se fazem presente.

Rabidância e empreendedorismo feminino em Cabo Verde

Empreendedorismo é o caráter ou qualidade de quem é empreendedor, de quem realiza ações com o objetivo de desenvolver e dinamizar a oferta de serviços e produtos. Grosso (2012) ressalta que o termo está muito em voga atualmente e que não se refere exclusivamente a um empresário. Apesar da relação automática entre empreendedor e empresário, o (a) empreendedor (a) pode ser aquele (a) que cria um negócio, uma empresa onde produz/disponibiliza um novo produto/serviço, mas também alguém que na empresa onde trabalha tem uma atitude proativa, é dinâmico, tem iniciativa própria e apresenta ideias inovadoras. Neste sentido, um empresário pode ser considerado um empreendedor, assim como o servidor de uma fábrica, um funcionário público. Isto porque empreendedorismo pode ser empresarial ou até mesmo social.

Incentivar a criação de estratégias de empreendedorismo feminino tem sido uma prática recorrente nos países em desenvolvimento. De acordo com relatório do Banco Mundial (2012), que tem procurado analisar como as diferenças de gênero causam impacto sobre o desenvolvimento, é preciso eliminar as diferenças de acesso e oportunidade econômica entre homens e mulheres, na medida em que essas disparidades de renda geram perdas na produtividade ao distribuir de forma desigual os recursos. O relatório acrescenta ainda que as mulheres são catalizadoras do crescimento econômico, pois dedicam cerca de 90% de sua renda para o bem estar da família e infraestrutura da comunidade, enquanto que os homens dedicam entre 30 e 40% da renda (BANCO MUNDIAL, 2012).

Desde a independência, e em especial a partir dos anos 1990, Cabo Verde vem adotando como estratégia de desenvolvimento, a inserção de

forma dinâmica na economia mundial, com o intuito de solucionar alguns dos seus principais problemas: proporcionar emprego e renda a uma grande parcela da população empobrecida. Conforme o censo de 2010, o país possui 491.875 habitantes e a taxa de desemprego é de 18,3% entre os homens e 25,5% entre as mulheres. Nas famílias chefiadas por mulheres este índice chega a 48%, e entre as famílias mais pobres sobe para 56%.

Na primeira fase de implementação do Plano Nacional de Luta contra a Pobreza de 1999, ficou definido que o combate a pobreza entre o grupo de mulheres, particularmente, aquelas chefes de família, seria uma das principais estratégias e medidas políticas a ser adotada, especialmente, através da integração nos círculos econômicos, alfabetização e formação profissional, e reforço da educação e da saúde. De acordo com Grassi (2003), as mulheres representam cerca de 64% dos analfabetos no país, possuem as menores taxas de alfabetização e possibilidade de frequentar a escola, sobretudo, aquelas que vivem no meio rural.

Esses fatores têm contribuído para a fraca inserção feminina no mercado formal de trabalho, frente a essa realidade um número significativo de mulheres cabo-verdianas tem se voltado para as atividades informais. A ravidância tem garantido a essas mulheres não apenas o sustento da família como também a educação dos filhos. As ravidantes são em sua maioria mães solteiras com idade entre 30 e 60 anos, grande parte delas possui índices educacionais muito baixos, mas não só, também é possível localizar comerciantes com nível superior completo. Em geral, a justificativa para inserção nessa atividade é a falta de opção no mercado formal de trabalho.

De fato a inserção e/ou permanência na ravidância se deve a diversos fatores que vão desde a necessidade financeira ou falta de qualificação para o setor formal de empregos a elementos próprios da vivência dessas mulheres, como os espaços de socialização familiar, que acabam por influenciar nas escolhas individuais de muitas delas. No que se refere a inserção nessa atividade, Carla, 30 anos, assinala ter uma vontade, guardada deste a infância, de ser comerciante. Segundo ela, quando brincava com as amigas sempre optava por ser vendedeira. Tanto a tia quanto a sogra dela são ravidantes. No caso da tia, um fator importante é lembrado por ela: sempre que retornava da escola, ao invés de ir para casa, ia para o Mercado de Sucupira¹⁴⁶ ajudar a tia na venda de roupas.

¹⁴⁶ O Mercado de Sucupira se destaca por ser um dos principais pontos de concentração das ravidantes na Cidade da Praia, capital de Cabo Verde. Sobre as dinâmicas de comercialização no Sucupira, ver Silva (2015).

Aqui é válido destacar o contexto familiar como influenciador nesse processo: a tia, que revendia no Sucupira e cuja vivência ela acompanhava desde muito jovem; e a sogra, que também era uma rabidante e que emprestou dinheiro para que ela pudesse adquirir os produtos e montar o próprio negócio. Espírito Santo (2001) destaca que empreende-se por necessidade ou por oportunidades, quer seja a partir de atividades preexistentes, que já foram desenvolvidas no âmbito doméstico, ou com as quais já se teve algum contato efetivo.

A inserção de Jônia, 28 anos, também traz a vivência familiar como outro fator de grande importância. Ela, ao ser questionada há quanto tempo está no Mercado de Sucupira, respondeu que praticamente nasceu no local devido ao fato de toda a sua infância, e adolescência, ter se passado naquele espaço. A mãe dela, uma importante comerciante da cidade, conseguiu contrair um patrimônio significativo e ainda hoje é lembrada como uma grande rabidante.

Jônia revela ter morado durante alguns anos no Brasil para cursar Administração em uma Faculdade particular no Rio de Janeiro, e voltou a Cabo Verde para dar continuidade a atividade desempenhada pela mãe. Diz que logo quando chegou ao país de origem procurou emprego na área de formação, mas como não conseguiu firmar vínculos com nenhuma empresa, acabou por assumir o controle da loja da mãe, onde vende cosméticos, produtos para cabelo e sandálias havaianas.

Frente a carência de um capital inicial que possa garantir a compra e comercialização dos produtos, algumas rabidantes recorrem a poupanças rotativas, instituições de ajuda mútua, crédito em bancos ou mesmo ajuda de familiares. Em Cabo Verde, é possível destacar por exemplo a Totocaixa, que de acordo com Jacinto Santos (2017) compreende uma mutualidade de poupanças e créditos, cuja finalidade é a melhoria da qualidade de vida (habitacional, compra de mobiliários e equipamentos domésticos etc.) e investimento em atividades econômicas. A Totocaixa tem constituído uma importante alternativa no tocante a necessidade de guardar dinheiro para comprar produtos, quer sejam eles ligados as atividades comerciais ou do dia a dia.

Essas experiências comunitárias de ajuda mútua também podem ser observadas em outros países do continente africano. No sul de Moçambique, o Xitique se destaca por ser uma das formas mais comuns de poupança utilizada pelas comerciantes do mercado informal. Segundo Casimiro (2012), é fixado um valor a ser investido entre um grupo de

amigos e organizado a periodicidade dos encontros para prestação de contas e distribuição rotativa da poupança. Os fundos circulam entre os membros e tanto a coleta quanto a divisão ocorrem com base na confiança e nos laços de solidariedade.

A autora acrescenta que além do xitique também existem outras formas de ajuda mútua no sul de Moçambique, como: tsimo/ntimo e kurhima/xitoco, que são atividades relacionadas ao trabalho agrícola baseado na amizade e convivência comunitária; Matsoni/xivunga, que constituem práticas tradicionais que se baseiam na troca de mão de obra por mão de obra; e Kuthekela, thôthôtho e ganho-ganho, que são caracterizados pela troca de mão de obra por alimentos ou dinheiro.

Na Guiné-Bissau a instituição financeira não bancária denominada de Bambaram funciona através da concessão de crédito a mulheres comerciantes, agricultoras e pescadoras. De acordo com Gomes (2012), a cooperativa que é constituída pelas associações de maior representatividade no setor informal guineense¹⁴⁷, nasceu da necessidade em dar uma resposta ao problema da pobreza feminina no país e tem alcançado resultados positivos no tocante a geração de riqueza e redução da vulnerabilidade socioeconômica entre as mulheres.

Em Cabo Verde existem ainda a Morabi – Associação Cabo-verdiana de autopromoção da mulher e a OMCV – Organização das Mulheres de Cabo Verde, que além do programas de microcrédito, oferecem serviços de aconselhamento e apoio para criação de microempresa e inserção de produtos no mercado. Tais entidades acabam por fomentar a capacidade empreendedora dessas mulheres, ao possibilitar o acesso não apenas a cursos de formação, mas também a recursos financeiros que acabam por dinamizar as atividades por elas desenvolvidas.

No que se refere a Morabi, a instituição visa oferecer cursos de formação no sentido de promover a participação feminina em meio ao desenvolvimento político e econômico do país, de modo a garantir a melhoria das condições de vida das mulheres cabo-verdianas e de suas famílias. De acordo com dados disponibilizados no site da entidade, no que se refere aos cursos de formação oferecidos (entre os anos de 2009 e 2011) é possível

¹⁴⁷ A Associação das Mulheres Peixeiras (AMU-PEIXE), a Associação das Mulheres Revendedoras de Peixe (MAVIP), a Associação das Mulheres Tintureiras de Bissau (DUA-DJABI), e a Associação das Mulheres Revendedoras do Mercado de Clélé NUNCA-FALTA.

destacar: Gestão de Pequenos Negócios (30 horas/financiado pela CMP¹⁴⁸/FAO¹⁴⁹), que contou com um total de 92 participantes, sendo 90 do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino; Gestão de Pequenos Negócios (30 horas/financiado pela Morabi/O'DAM¹⁵⁰), que contou com 617 participantes, sendo 612 mulheres e 5 homens, dentre outros¹⁵¹.

O projeto de maior projeção da Morabi é o Programa de Microcrédito, criado em 1994 e que tem como objetivo oferecer serviços financeiros a população com baixo rendimento, especialmente, mulheres chefes de família. Inicialmente a proposta era mobilizar fundos para as atividades com grande presença feminina, sobretudo, a venda de pescados. No entanto, no decorrer dos anos a demanda cresceu de forma significativa exigindo a ampliação das áreas de abrangência. Atualmente o microcrédito engloba as atividades voltadas para o pequeno comércio, pesca artesanal, conservação e comercialização de pescados, agropecuária, artesanato, pequenas indústrias e prestação de serviços.

As áreas de maior concentração dos financiamentos são: pequeno comércio (81%), agricultura (4%) e prestação de serviços (15%)¹⁵². No que se refere ao impacto do microcrédito em meio a realidade dos (as) beneficiados (as), é possível destacar quatro principais eixos de efetivação: no tocante a qualidade de vida dessas pessoas, é perceptível uma maior autonomia patrimonial e financeira, aumento da autoestima e maior credibilidade junto aos clientes e fornecedores; ao nível do empreendimento, é observado o aumento no volume das vendas e do patrimônio, criação de emprego e maior visibilidade do negócio; no lar, melhor estruturação da habitação, maior participação na educação dos filhos e melhoria da dieta alimentar; e na comunidade, construção de infraestruturas, acesso a bens/serviços e valorização da comunidade (MORABI, 2003).

¹⁴⁸ Câmara Municipal da Praia.

¹⁴⁹ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

¹⁵⁰ Ong Espanhola que tem oferecido cursos de formação, em parceria com a Morabi, no tocante a gestão de negócios junto as vendedeiras da Cidade da Praia e demais conselhos.

¹⁵¹ A Morabi também tem oferecido vários outros cursos de formação, tais como: Criação e Gestão Empresarial, Iniciação a informática, Técnicas empresariais, dentre outros. Para maiores informações, acesse: http://www.morabi.org/docs/cursos_ministrados.pdf. Acesso em: 30/10/2018

¹⁵² Aqui estão incluídas as atividades de restauração, salão/cabeleireiro, corte/costura, pastelaria, carpintaria, dentre outras.

Os dados apresentados pela Morabi são importantes em vários sentidos, mas sobretudo pela grande presença feminina entre as beneficiadas, ao fato dos cursos de formação estarem diretamente voltados para o pequeno empreendedor e o programa de microcrédito, além é claro do foco preponderante nas atividades comerciais. Quanto refletimos sobre o impacto dessas ações em meio a vida dessas pessoas, se torna perceptível o quanto que tais melhorias extrapolam inclusive a vida individual de cada um (a), afetando toda a comunidade. Como já ressaltado anteriormente, reside aí a importância de incluir as mulheres nos círculos produtivos e fomentar as suas atividades empreendedoras, afinal o recurso por elas gerado acaba por afetar toda uma rede de pessoas e entidades.

No caso da OMCV um dos principais desafios da organização é o reforço da autonomia e empoderamento econômico das mulheres. Nas últimas décadas as ações desenvolvidas pela instituição têm focado na educação, formação e capacitação produtiva feminina com vista a possibilitar a concessão de microcréditos que possam garantir uma maior autonomia financeira, autoemprego e renda. O Programa de microcrédito da OMCV foi implementado no ano de 2000, tendo em vista as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas mulheres cabo-verdianas e poucas opções de trabalho no setor formal da economia.

Ana Silva (2012) ao analisar a efetivação do programa entre os anos de 2008 e 2009, ressalta que em Cabo Verde o projeto despontou como um instrumento eficaz no combate ao desemprego e a pobreza, notadamente, entre as mulheres chefes de família. Além do crédito e investimento, também são oferecidos serviços de aconselhamento e apoio para a criação de microempresas e inserção de produtos no mercado. Algumas ravidantes *a priori* recorreriam a este tipo de auxílio, embora grande parte delas recorra a subsídios próprios ou de familiares.

Muitas dessas comerciantes se autofinanciam e, nas palavras de Espírito Santo (2011), este tipo de financiamento endógeno é composto pela poupança do próprio empresário, dos seus familiares e amigos, e constitui um tipo de investimento de solidariedade social ou comunitário. No âmbito das práticas informais as unidades de produção se confundem com as unidades domésticas, o auxílio financeiro de parentes constituiu uma forma importante de subsidiar os negócios. Entre as ravidantes essa é uma prática recorrente, a narrativa de Carla, anteriormente apresentada, foi bastante ilustrativa nesse sentido.

O que de fato nos chama atenção é sobretudo a capacidade de dinamização econômica de muitas delas, ou seja, o ato efetivo de empreender

dessas mulheres. A maioria das rabidantes iniciam a atividade de forma bastante tímida, com poucos recursos, em geral vendendo gêneros alimentícios pelas principais ruas e avenidas da Cidade da Praia. Ao passo que vão adquirindo uma maior lucratividade, diversificam os produtos comercializados e ampliam o investimento. Foi possível localizar desde as pequenas comerciantes, que possuem um capital de investimento modesto até as grandes comerciantes cujo montante movimentado é bastante expressivo.

Neste último caso, essas mulheres gastam em média por viagem entre 3,5 e 4 mil dólares, e a depender do produto comercializado, o valor chega a 150 mil dólares. Nas falas de algumas rabidantes, quanto mais se investe maior é a lucratividade.

Se você for pra América, quer levar 150.000 [dólares], leva 150.000 [dólares]. Se quiser levar 100.000 pra Portugal, 100.000 euros ou 200.000. [euros], se você tiver. Tem? Leva. Quanto mais você leva mais você ganha (Maria, rabidante, 53 anos).

Conforme ressaltado em outros trabalhos existe uma diversidade de atividade e perfis em meio a rabidância, que se diferem não apenas quanto ao poder de comprar, mas também quanto aos destinos e aquisição de produtos¹⁵³. É possível destacar três grandes grupos. No primeiro, estão as mulheres que desenvolvem o comércio transatlântico e que se voltam para o Brasil, Estados Unidos, Portugal, França, Holanda, dentre outros. O valor movimentado varia entre US\$ 10 e 20 mil dólares, chegando até US\$ 150 mil dólares. No segundo grupo, estão aquelas que comercializam com os demais países africanos, tais como: Senegal, Guiné-Conakry, Gâmbia, Marrocos e África do Sul. Aqui, o poder de compra gira entre US\$ 3 e 4 mil dólares. E na base, estão as rabidantes que desenvolvem o comércio interno, ou seja, aquelas que não precisam sair do país, e cujo valor de investimento é muito instável. Em geral elas comercializam roupas usadas vindas dos EUA em bidões¹⁵⁴, comumente chamada de Ya (que vem da palavra *yes*), revendem produtos adquiridos junto às lojas chinesas e gêneros alimentícios¹⁵⁵.

¹⁵³ Ver Tatiana Silva (2012).

¹⁵⁴ Barris metálicos que são utilizados para transportar e armazenar as roupas. É muito comum observar nas ruas e avenidas da Cidade da Praia mulheres expondo os seus produtos nesses bidões.

¹⁵⁵ Importa ressaltar que cada um desses grupos também se subdividem entre si.

Obviamente que aquelas que estão na base almejam subir, no sentido de adquirido uma maior estabilidade econômica assim como poder viajar para outros países e obter uma maior lucratividade. Uma das trajetórias de vida que mais chamou a nossa atenção, foi a de Maria, 53 anos, ela que começou vendendo peixe nas ruas, conseguiu adquirir um patrimônio considerável e hoje possui três lojas de cosméticos na Cidade da Praia, e emprega alguns funcionários.

Ela que cresceu em um ambiente extremamente hostil, conseguiu ascender socialmente a partir da comercialização de produtos comprados em vários países do mundo. Maria nos revela que:

[...] pra uma pessoa como eu, você pode até dizer analfabeta, chegar até aqui é tão difícil! É... o que eu sabia, era por nome no volume, Marrocos-Praia, Merca[EUA]-Praia ou Lisboa-Praia. Isso eu fazia. Eu faço! Por nome, destino, quem é o dono do volume. Eu sentava a noite no quarto do hotel, fazia a minha conta, da minha maneira, da minha maneira! Eu preferia o que eu estava a fazer, depois eu rasgava o papel, porque quem apanhava não sabia o que estava lá escrito. Apanhava o papel rasgava, pra eles não começar a rir de mim... Eles ficavam assim a olhar pra mim, ah! Você não lê, não escreve, mas dizarasca francês. Porque eu ia pro Marrocos sozinha. Eu vou sozinha. Vou pra Guiné-Conacry, sozinha. Vou pra Dacar, Gâmbia, sozinha. Vou pra Merca, sozinha. Vou pra New York, sozinha. Faço a minha vida sozinha, sinceramente [...]. (Maria, rabidante, 53 anos).

A história de Maria retrata a realidade vivida por muitas dessas mulheres que precisam viajar sozinhas, na maioria das vezes para países que não conhecem e que pouco ou nada sabem do idioma local. Uma vida cansativa, marcada por longas jornadas de trabalho. Em geral, elas passam dias, semanas e, às vezes, meses viajando, longe da família, a procura de produtos baratos para revenderem no seu país de origem e assim garantir uma maior lucratividade.

O ato de comerciar, negociar, inclusive está diretamente ligado a própria noção do termo rabidante. Rabidar a vida é sobretudo uma forma de dar conta da vida, de vencer as situações adversas que a vida lhe impõe. O que de fato marca o cotidiano dessas mulheres é o caráter empreendedor e a capacidade de multiplicar o valor irrisório que conseguiram para iniciar o negócio. Ao contrário do que se imagina, elas detêm uma visão bastante

pragmática da atividade que desenvolvem, mesmo com baixo grau de escolaridade, organizam *a sua maneira* a contabilidade de tudo aquilo que é comercializado.

Além disso, o valor adquirido acaba por servir como capital para investir em outros ramos, na maioria dos casos a atividade inicial é complementada por outra. Por exemplo, as mulheres que vendem frutas e verduras também criam animais, dessa forma aquilo que ao final do dia não é comercializado acaba por servir como alimento para porcos e/ou cabras. No âmbito das teorias econômicas, é possível identificar várias críticas a econômica informal, a visão recorrente é que a falta de organicidade e percepção empresarial constituiria um dos principais problemas, acarretando o seu fim, contrariamente a tais premissas, a economia informal não apenas cresce cada vez mais como se diversifica, e a ravidância é ilustrativa desse fenômeno.

Considerações finais

O incentivo ao empreendedorismo tem garantido a inserção de uma grande parcela da população feminina nas redes de negócio e de produção em vários países do mundo. Além disso, tem possibilitado emprego e renda, assim como reduzido a pobreza entre os grupos de maior vulnerabilidade socioeconômica, especialmente em países onde as hierarquias de gênero são marcantes. No caso das ravidantes cabo-verdianas, elas não apenas investem grande parte do valor arrecadado na educação dos filhos, como também acabam por empregar familiares ou pessoas ligadas a família. Assim, criam uma rede de solidariedade econômica, ao mesmo tempo em que conseguem romper com o problema geracional de não acesso a educação.

É claro que nem todas as ravidantes conseguem trilhar caminhos tão promissores, de fato ainda existe em Cabo Verde um número considerável de mulheres que vivenciam um cotidiano muito difícil, trabalhando de sol a sol, sem nenhuma garantia trabalhista e excluídas de toda e qualquer forma de benefício social. Os dados recentemente publicados pela ONU Mulheres (2018), destacam que as mulheres tem uma probabilidade menor do que os homens em conseguir um trabalho remunerado, assim como adentram o mercado de trabalho mais tarde. Além disso, estão mais vulneráveis aos rendimentos do trabalho informal, a baixa remuneração e insegurança laboral.

Referências

AMADIUNE, Ifi. *Reinventing África: matriarchy, religion, culture*. Zed Books Ltd, London & New York, 1997.

AWE, Bolanle. The Iyalode in the traditional Yoruba political system. In: CORNWALL, Andrea. *Readings in gender in Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 2005.

CASIMIRO, Isabel. Mulheres em atividades geradoras de rendimentos: experiências de Maputo. *Ciclo de encontros sobre empreendedorismo - Newsletter 1*. Évora, 2012, pp. 1-20. Disponível em: <http://www.cisa-as.uevora.pt/download/EncontrosEmpreendedorismo/Artigo%20de%20Isabel%20Maria%20Casimiro.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

_____ e SOUTO, Amélia. *Empoderamento econômico da mulher, movimento associativo e acesso a fundos de desenvolvimento local*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, 2010.

COSTA, Delaine. Práticas de empreendedorismo feminino: reflexões a partir de experiências multissituadas. In: COSTA, Delaine, AZEVEDO, Patrícia e SOUZA, Rosimere de. (orgs.) *Políticas Públicas, empreendedorismo e mulheres: olhares que se encontram*. Rio de Janeiro, IBAM, 2012.

ESPRÍRITO SANTO, Armindo. *Empresário, ambiente cultural e desenvolvimento em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: os rabidantes de Santiago e os candongueiros de São Tomé: uma abordagem comparativa das suas dinâmicas*. Tese de doutorado, Economia, Instituto Universitário de Lisboa, 2011.

GRASSI, Marzia. *Rabidantes: comércio espontâneo transatlântico em Cabo Verde*. Portugal, Instituto de Ciências Sociais e Spleen Edições, 2003.

GROSSO, Laurinda. Reflexões sobre o conceito de empreendedorismo/empreendedor. *Ciclo de encontros sobre empreendedorismo - Newsletter 1*. Évora, 2012, pp. 04-05. Disponível em: http://www2.cm-evora.pt/redesocial/Documentos%20PDF/Newsletter1-CicloEncontrosEmpreendedorismo_Mar2012.pdf. Acesso em: 20/11/2014.

GOMES, Patrícia. As mulheres no sector informal: experiências da Guiné-Bissau. *Ciclo de encontros sobre empreendedorismo - Newsletter 1*. Évora, 2012, pp. 1-22. Disponível em: <http://www.cisa-as.uevora.pt/download/EncontrosEmpreendedorismo/Artigo%20de%20Patricia%20Gomes.pdf>. Acesso em: 20/11/2014.

- LOPES, Carlos. *Roque Santeiro: entre a ficção e a realidade*. Lisboa, Principia. 2007.
- PINA, Jaqueline. *As influências da telenovela brasileira no cotidiano de Cabo Verde*. Monografia de Graduação, Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.
- PURCELL, Kate. Gênero e insegurança no trabalho no Reino Unido. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2004, pp. 147-176.
- SANTOS, Jacinto. *Economia social e solidária em Cabo Verde: gênese, entidades, atualidade e perspectivas*. Praia: Pedro Cardoso Livraria, 2017.
- SANTOS, Orlando. Do “pregão da avó Ximinha” ao grito da zungueira. Trajectórias de vida, identidades e representações sociais do quotidiano. *Revista Angolana de Sociologia*, Luanda, 2008, pp. 121-142.
- SILVA, Ana Sofia S. R. Vieira. *Microcrédito em Cabo Verde: análise da sustentabilidade de duas instituições de microfinanças em 2008 e 2009*. Dissertação de Mestrado, Economia, Universidade Tecnológica de Lisboa, 2012.
- SILVA, Tatiana Raquel Reis. *A arte de comerciar: gênero, identidades e empoderamento feminino no comércio informal transatlântico das rabidantes cabo-verdianas*. Tese de Doutorado, Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, 2012.
- _____. Mercado de Sucupira: práticas comerciais e cotidiano das rabidantes cabo-verdianas. *Revista Outros Tempos*, vol. 12, n. 19, 2015, p. 153-167.
- VLETTER, Fion de. *A promoção do sector micro-empresarial urbano em Angola*. Luanda, Principia Publicações Universitárias e Científicas, 2002.
- Documentos pesquisados**
- Relatório da Morabi, 2003 – *Relatório referente ao impacto do micro-credito*. Disponível em: [http://www.morabi.org/docs/Impacto do Micro-Cr%C3%A9dito.pdf](http://www.morabi.org/docs/Impacto%20do%20Micro-Cr%C3%A9dito.pdf). Acesso em: 30/10/2018
- Relatório do Banco Mundial, 2012 – *Igualdade de gênero e desenvolvimento*. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 10/08/2018.
- Relatório da ONU Mulheres, 2018 – *Cabo Verde: perfil de gênero do país*. Disponível em: <http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2018/1/country-gender-profile-cabo-verde>. Acesso em: 30/07/2018.

Relatório da Organização Internacional do Trabalho, 2005 – *A OIT e a economia informal*. Disponível em: https://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/economia_informal.pdf. Acesso em: 10/08/2018.



MINHAS MEMÓRIAS DA ÁFRICA: um misto de encantos e desencantos

Josenildo de J. Pereira¹⁵⁶

Neste capítulo apresento as minhas percepções acerca da historicidade contemporânea de Angola, mas, especificamente, do município do Libolo, um dos da província do Kwanza-Sul tendo por interface, na análise, nuances da teoria da história e o colonialismo português em África nomeado pela historiografia portuguesa de *Terceiro Império português* (ALEXANDRE, 2013).

Para tanto, lanço mão de minha memória, de parte dos relatos orais e do material fotográfico colhidos no tempo de pesquisa, bem como da historiografia que trata do moderno colonialismo português em África e da Guerra Civil Pós-colonial. O propósito é nuançar aspectos da historicidade da África contemporânea tendo por parâmetro o colonialismo moderno e os seus efeitos decorrentes da relação de seus agentes com a dinâmica local a partir do caso de Angola e, sobretudo, como campo de investigação o município do Libolo.

Ao longo do mês de julho do ano de 2013, em companhia dos demais pesquisadores do Projeto Libolo, eu vivi no planalto angolano pesquisando nas comunas do município do Libolo, da província do Kwanza Sul. A minha participação neste projeto foi inesperada e de última hora devido a impossibilidade dos professores da Universidade Federal do

¹⁵⁶ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor de História da África do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal/UFMA. E-mail: jj.pereira@ufma.br.

Maranhão convidados não poderem participar do mesmo no tempo já referido.

O Projeto internacional *Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-identitários* foi articulado e coordenado pelo Professor Dr. Carlos Filipe Guimarães Figueiredo (Universidade do Macau, China) e a Professora Dr^a Márcia Santos Duarte de Oliveira (Universidade de São Paulo - USP), ambos linguistas. A equipe de história era composta pelo Prof. Carlos Filipe Guimarães Figueiredo e eu, Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão/UFMA, Brasil). Mas, a atividade de campo foi desenvolvida com o apoio do colaborador pontual o Prof. Dr. Ancelmo Schörner (Universidade Estadual Centro-Oeste do Paraná/UNICENTRO, Brasil).¹⁵⁷

O atual país Angola, capital Luanda, é composto por dezoito províncias dentre as quais a Kwanza-Sul, capital Sumbe, com uma área de 55 600 Km² na qual vive população em torno de 700.000 habitantes.¹⁵⁸ Nesta província encontra-se localizado o *município Libolo* numa área de 9.000 km² com uma população em torno de 125 mil habitantes. A sua sede fica na *Vila do Calulo*, na qual ainda hoje é verificável vestígios físicos e simbólicos do tempo do colonialismo português e da Guerra Civil Pós-colonial. Este é limitado ao Norte pelos municípios de *Cambambe e Cacusso*, a Leste pelo município de *Mussende*, e ao Sul pelo município da *Quibala*, e a Oeste pelo município da *Quiçama*. O Libolo é constituído pelas comunas de *Calulo, Cabuta, Munenga e Quissongo*.¹⁵⁹

No contexto da província do Kuanza Sul, o município do Libolo foi escolhido para campo de investigação porque o coordenador geral deste

¹⁵⁷ O projeto “Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, históricoculturais, antropológicos e sócio-identitários”, também conhecido como “Projeto Libolo”, é parcialmente financiado pela Universidade de Macau e por entidades privadas filantrópicas de Angola. Trata-se de um projeto internacional e multidisciplinar cujos pesquisadores intervêm, de forma articulada, em pesquisas nas áreas de Linguística, História, Antropologia, Filologia e Acções Pedagógicas. O “Projeto Libolo” está devidamente patenteado pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento (R&DAO) da Universidade de Macau, sob o número de referência SRG011-FSH13-CGF, encontrando-se, desta forma, ao abrigo da vigente protecção de direitos autorais de propriedade intelectual designada por “Copyright © 2016, R&DAO University of Macau”. Reitero, aqui, o meu agradecimento.

¹⁵⁸ Estes dados foram colhidos no site http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/geography. Acesso: 04 de maio de 2014.

¹⁵⁹ Estes dados foram colhidos no site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Libolo>. Acesso: 05 de maio de 2014.

projeto é natural de lá. Mas, sobretudo, porque o referido município conforme destaca o coordenador do Projeto tem a sua historicidade marcada por acontecimentos que lhe confere certa singularidade. Desse modo não é demais sublinhar que em relação à escravidão mercantil moderna e ao tráfico internacional de escravos,

O Libolo teve um papel histórico central no contexto da articulação e dinâmica do tráfico internacional de escravos, uma vez que desempenhou funções de entreposto e de rota comerciais, envolvendo embarcações, fretes, agentes financiadores, autoridades militares e civis portuguesas, sobas e administradores africanos locais. (FIGUEIREDO & OLIVEIRA, 2016a. p. 105)

Na sequência da dinâmica histórica de Angola, a região do Libolo foi uma das peças estratégicas no grande tabuleiro dos processos relativos às intervenções coloniais levadas a efeito pelo Estado Português em território angolano, sobretudo, entre as décadas finais do século XIX até a década de 1970 do século XX. Por conseguinte, esta região foi igualmente estratégica no contexto da resistência às guerras de ocupação do interior de Angola pelos colonos portugueses, sobretudo após a instalação do posto de comando militar em Calulo para delineamento das ações de intervenção no *Seles, Quissama e Bailundo*.

Salienta-se ainda que esta importância estratégica foi, também, relevante na fase da Guerra Pós-colonial ocorrida entre 1975 e 2002, uma vez que a região serviu de posto avançado de defesa contra a progressão das forças da UNITA (*União Nacional pela Independência Total de Angola*), a partir do Planalto Central de Angola e em direção à área do Dondo, onde se localiza a Barragem de Cambambe, no rio Kwanza, uma das principais fontes de distribuição energética de Angola (FIGUEIREDO & OLIVEIRA, 2016a, p.104).

As principais zonas de intervenção da pesquisa foram as Comunas de *Calulo, Munenga, Cabuta e Quissongo*. A metodologia do trabalho de pesquisa consistiu na coleta de dados orais de informantes que tinham lembranças de aspectos da investida portuguesa na região; dos que trabalharam em situação de contratados e daqueles que participaram de ações militares e ou viveram situações de conflito bélico durante o período da guerra civil pós-colonial.

Nesse processo foram, também, consultados documentos que tratam do trabalho de contratados em fazendas da região no período colonial,

bem como os relativos às ações missionárias no período colonial (livros de registros de batismo). Do mesmo modo, nesse contexto, foi feito o registro digital de moradores das comunas (adultos, adolescentes e crianças) e de aspectos de sua vida cotidiana relativos às formas de morar e vestir, de atividades do mundo do trabalho, de suas concepções e práticas do sagrado.

Para a equipe de História coube a tarefa de recolher por meio digital (gravador) depoimentos de moradores das Comunas do Libolo acerca dos seguintes temas – o trabalho forçado da época colonial e a Guerra Civil Pós-colonial. No entanto, no contexto do processo de investigação outros temas foram sendo identificados. Em meu caso, a apropriação dos mesmos se deu em meio a um sentimento mediado por contradições, pois, por um lado a sensação de deslumbramento vibrante e, por outro, um certo desencanto.

O sentimento de deslumbramento se deve ao fato de me sentir no interior da África, ainda que, especificadamente, no Libolo, província do Kuanza-Sul, no estado de Angola. Enfim, em terras, nas quais, no longo prazo, para trás, viveram os meus ancestrais. E, por isso, sob o ato incontrolado de revisitação da minha memória histórica me vi, em meados dos anos de 1960 e 70, tempos de minha infância e adolescência, identificando outros meus “parentes” porquê das pessoas de lá com as quais convivi, nesse período, algumas delas se pareciam com os de minha família de origem materna: bisavó, avó, irmãos, tios, tias, primos; bem como, alguns aspectos de nossa sociabilidade, particularmente, no que se refere ao perfil do relacionamento entre as gerações mediado pelo respeito e referência aos mais velhos. Isto me fez lembrar de minha bisavó de nome Catarina Rosa Pereira, a qual para todos netos e bisnetos era *Manvelha*, isto é, a mãe mais velha de todos nós. Esta e a percepção de outras práticas societárias só reafirmou o meu sentimento de pertença de povos da parte centro ocidental da África na formação histórica do Brasil; mas, para além da condição de trabalhadores escravizados.

Mas, por outro, em decorrência dos efeitos do colonialismo português, no longo prazo, e dos efeitos mais imediatos da Guerra Civil Pós-colonial tive, também, a sensação de me encontrar em meio a um desencanto gerado pela precariedade material que caracterizava as condições de vida de muitos de seus moradores uma vez que verifiquei existir um fosso abissal entre os poucos que tinham muita renda e os muitos que tinham quase nada. Porém, ainda assim, não vi nos empobrecidos ser aplacada a alegria de viver. Embora um dos depoentes na Comuna do Quissongo quando perguntado a ele se a

Guerra Civil Pós-colonial havia valido a pena, o mesmo respondeu com olhos cheios de lágrimas dizendo que não porque ali estava ele “*já velho, analfabeto e morando numa casa pequena de adobe*”. Alguns, suponho, se alegravam pelo gosto e ou a única possibilidade de alegrar o seu espírito por meio do consumo contínuo de *maxaxa* ou *marujo*, duas bebidas locais. A primeira é feita a base de banana e a segunda de seiva extraída da palmeira que produz amêndoas usadas no fabrico para o óleo de palma.

Em termos cronológicos nós estávamos na Angola pós-colonial, cujas elites dirigentes se veem envolvidas pelo desejo de recuperação de décadas de espoliação colonial portuguesa e dos efeitos da longa e sangrenta Guerra Civil Pós-colonial.

O Presidente do Conselho Administrativo da Global Seguros – Companhia Angola de Seguros, S.A, empresa que possibilitou a realização do Projeto Libolo, sublinha que “em 11 de Novembro de 1975, Angola conquistava a sua independência e era colocada perante o desafio de traçar uma nova direção para a sua história, tendo como pano de fundo a sua afirmação identitária e o seu desenvolvimento autónomo, assente binómio sociedade-economia” (Prefácio, FIGUEIREDO & OLIVEIRA, 2016a. p.13).

Mas, este projeto foi “minado” pela Guerra Pós-colonial que assolou o território do país de 1975 a 2002. A respeito de sua herança, o referido Presidente da Global Seguros disse que o conflito armado deixou,

Um pesado fardo de cerca de um milhão de mortos, centenas de milhares de mutilados e estropiados, mais de cinquenta mil crianças órfãs, aproximadamente quatro milhões e meio de deslocados, para cima de seiscentos mil refugiados, além de prejuízos gigantescos em infraestrutura como estradas, pontes, caminhos de ferro, aeroportos, barragens, saneamentos básicos, hospitais, escolas e sistemas de transporte ou de fornecimento de energia elétrica. Para agravar ainda mais esta trágica situação, três gerações de jovens envolvidos na guerra estavam afectiva e emocionalmente desestruturadas, para além de não terem podido adquirir qualificações básicas que ajudassem o país a continuar a desenhar o novo percurso que pretendia em direção a um desenvolvimento económico e social sustentado (Prefácio, FIGUEIREDO & OLIVEIRA, 2016a. p.13).

Em 2013 faziam, apenas, onze anos da ocorrência deste trágico evento na vida dos angolanos modernos. A despeito dos visíveis e terríveis dados

da herança desta guerra um olhar mais refinado acerca de historicidade angola nos permite salientar que, efetivamente, se verificou a coexistência de diferentes tempos históricos configurando o seu contexto porque lá se encontram praticas que nos remetem tanto a “África profunda” quanto a África colonial e a pós-colonial no que se refere às suas instituições jurídico-políticas, sociais com os seus perfis de sociabilidades; às atividades econômicas com as suas lógicas; às experiência de morar, de vestir, de se alimentar, de se divertir, bem como, também, no que diz respeito às concepções e práticas cosmogônicas.

Esta realidade, por um lado, indica que a proposição de tempo linear encapsulado no jargão “ordem e progresso” como demarcador do perfil tempo histórico e, por conseguinte, do processo de configuração de modos e de condições de vida das pessoas não tem nenhuma sustentação a não ser, sob uma perspectiva ideológica quando marcos referenciais são estabelecidos como únicos e universais e que, por isso mesmo, outras experiências devem segui-los tal como a epistemologia colonial europeia assim o pautou na concepção evolucionista traduzida em etapas que vem da Pré-História à Idade Contemporânea e a Europa como o seu centro. A este respeito não é demais citar o que disse Hegel, em 1830, em seu *Curso sobre a Filosofia da História*, acerca da África,

A África não é uma parte da História 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 de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo (apud. KI-ZERBO, Joseph, 1999, p.10).

E, por outro lado, que a ação colonial portuguesa com os seus princípios e práticas não conseguiu alterar, substancialmente, os modos de vida de povos africanos das regiões objetos de seu colonialismo.

No percurso feito pelas comunas do município Libolo onde se fez a coleta de material da pesquisa identifiquei a permanência de antigas instituições africanas como o *Sobado*, a *família de linhagem*, a *Poligamia* e o *alambamento*, isto é, o casamento tradicional; bem como, comunidades ainda caracterizadas pelo secular modo de morar em casas construídas a base de

adobe e cobertas com capim ou com folhas de flandres fixadas no teto, em geral, com pedras. A configuração física da maioria dessas comunidades estava organizada sob a forma de círculos ou quadrados com uma grande área interior onde brincavam o/as muito/as filho/as de seus moradores.

No tempo anterior a intervenção colonial europeia, em África, o *Sobado*, a família de linhagem, a Poligamia e o casamento tradicional estavam articulados com vista a assegurar a coesão social, a segurança e a sobrevivência dos povos, em geral, e, no particular as famílias tradicionais nas estruturas políticas e de poder. A este respeito Khapoya (2015) destaca que,

Como a maioria dos valores, o ethos coletivista tão predominante na África surge de uma suprema necessidade para a sobrevivência do grupo. Para as sociedades que ganham vida da terra, que caçavam e coletavam, ou que pareciam sempre viver à mercê de doenças, de caprichos do tempo e de altas taxas de mortalidade, a sobrevivência era muito dependente das pessoas que vivem juntas, trabalham juntas o solo, compartilham, protegem e confortam uns aos outros em vários grupos[...] (KHAPOYA, 2015, p. 61).

Em termos jurídicos, políticos e institucionais se percebeu que o *Sobado*, isto é, as autoridades locais (o Soba e a sua corte) continua desempenhando as mesmas funções do passado, mas, hoje, acrescida da função subsidiária às autoridades civis do Estado Nacional, nas esferas Federal (Presidente), Provincial (Governador) e Municipal (Administrador). No âmbito da vida cotidiana das Comunas o Sobado faz a gestão da vida social no que se refere as demandas da população relativa aos serviços de saúde, de Educação Formal e justiça. Identificamos dois tipos de Sobas – um que é investido pela tradição e outro indicado pela autoridade civil. Quando o ritmo da vida social é alterado por algum comportamento inadequado o *Sobado* se reúne no Conselho (Jango) para avaliar e estabelecer a sanção necessária ao infrator. Um dos depoentes nos disse que é regra um homem não visitar a casa de outro homem quando este está ausente. Mas acontece! E, uma vez descoberto o infrator é submetido a um exame e julgamento, cuja pena pode inclusive vir a ser a perda da vida.

A respeito da poligamia, os homens têm pleno acordo. Mas, entre as mulheres nem tanto. Segundo uma, ela não se importava desde que o marido lhe desse dinheiro; outra, do mesmo modo, dava comida e casa

para o marido porque queria o seu carinho. No entanto, outra me respondeu que a vida da mulher sob a poligamia era muito dura, mas, sem tecer muitos comentários. A despeito das divergências quanto aos modos de viver a poligamia, ainda hoje, é fato que a mesma já é prática em função de seu lugar político de tempos anteriores. Trata-se da reprodução do costume, mas, em outras condições socioeconômicas e culturais criadas pela ação colonial.

No que se refere aos processos formais de Educação vi que, instituições coloniais, como a Igreja e a Escola, têm uma centralidade. A primeira por meio de suas Missões. Em Calulo, sede do Município do Libolo, se encontra estabelecida a Missão Católica de Santo António de Calulo. Em relação a Escola, verifiquei que muitos prédios estavam carentes de reformas em suas estruturas físicas e, do mesmo modo, que alunos e professores careciam de melhores condições de trabalho. Contudo, ainda antigas práticas pedagógicas ainda podem ser verificadas tal como o ato de mulheres carregarem filhos à costa ao estilo tradicional e, assim, iniciando-os nos processos societários.

Em termos linguísticos, conforme os pesquisadores da área de linguística, o que predomina no Libolo é um *português angolano* falado pela maioria dos adultos, jovens e crianças – homens e mulheres pois, a língua local, isto é, o *Quimbumdo* só os poucos idosos ainda são falantes.

No que se refere às formas de vestir vale sublinhar que alguns poucos homens se vestiam no estilo europeu com seus fatos (Paletós ou apenas o Blazer) e muitas mulheres, *à moda colonial*, com os seus lindos panos coloridos envolvendo o seu corpo; mas, com os mesmos significados de antes, isto é, um adorno para o corpo; embora, com outros materiais, pois, conforme Martins, “o próprio vestuário teria surgido mais como adorno do que como necessidade de proteção contra o clima”. Antes do algodão, “as fibras vegetais dos tipos mais variados e as peles eram as matérias primas utilizadas até à introdução dos tecidos pelos portugueses”. Os povos plantadores se vestiam “à base de tecidos de fibras vegetais enquanto os grupos de caçadores e de criadores de gado baseavam o seu “guarda roupa” em peles de animais selvagens e ‘doméstico” (In: GOUVEIA et al, 1976, p. 28).

A respeito do vestuário e da mudança verificadas nas matérias-primas, Martins (1976) destaca que “quer homens quer as mulheres usavam normalmente o tronco nu que veio, no entanto, ser progressivamente coberto (sobretudo no caso feminino) devido ao contato com os portugueses. A divulgação dos tecidos de influência europeia veio originar uma variada profusão de trajos, na maioria dos casos de cores garridas” (id. Ibid.). Este

é um dado muito importante para ser levado em consideração acerca desta busca contínua e incessante por ícones demarcadores de identidades fixas. Aqui se verifica uma situação típica de “entre lugar” ao se considerar que a situação colonial por razões econômicas mudou as matérias-primas, mas, não lhe alterou o significado do uso das vestimentas como adorno para o corpo.

A respeito de concepções e práticas religiosas identifiquei que haviam cristão católicos, em sua maioria; mas, também praticantes de variáveis pentecostais, dentre as quais, os da *Igreja Bom Deus*. E, do mesmo modo, os praticantes do Quinbandismo, ou religião tradicional com os seus Pejís construídos no fundo da casa. No que se refere a prática cristã católica vale salientar que tive a oportunidade de vivenciar o fervor religioso e demonstração de fé nas festa de peregrinação que ocorre na última semana do mês de Julho. A este respeito, Figueiredo destaca que

Todos os anos, milhares de peregrinos acorrem a Calulo para participarem nas celebrações religiosas da Peregrinação da Legião de Maria ao Santuário Diocesano de Nossa Senhora de Fátima, que decorrem durante três dias, no último fim de semana do mês de julho. Vindos de várias dioceses de Angola, especialmente do Sumbe, Malanje e Luanda, peregrinos começam a chegar no primeiro dia das celebrações e ficam alojados nas instalações da Escola Primária N° 39 Dr. António Agostinho Neto, disponibilizado pela Administração do Município, e ainda no complexo habitacional da Missão Católica de Santo António de Calulo (FIGUEIREDO, 2016b, p.121).

Por estar presente verifiquei tal como salienta o autor referido que os fiéis,

Trajando vestes e panos que reflectem a fé católica africana da região, os crentes emprestam um colorido único às cerimônias, que incluem, entre outras manifestações: cânticos religiosos em Português, Quimbundo e Kikongo; a procissão nocturna de vela; casamentos; baptizados; Celebrações Eucarísticas com as suas tradicionais e impressionantes revelações de crenças expressas durante os momentos em que ocorrem as oferendas (Id. Ibid).

Mas, em meio a este o fervor religiosos, não é demais sublinhar que variáveis de cosmogonias africanas também estavam presentes se expressando em barracas, de mulheres, nas quais eram vendidas garrafadas feitas a base de ervas e raízes para todos os fins, inclusive para a recuperação masculina quando a sua virilidade se encontra em baixa. Me senti no Brasil.

Em Luanda, no antigo mercado de artesanato do Benfica, pude ver inúmeras ícones – máscaras, pentes, estátuas, braceletes, adornos e outros que no passado de povos deste território angolano estavam revestidos de sacralidade e significação correlatas às suas cosmogonias. No entanto, hoje, para muitos parecem ser, apenas, “produtos artesanais” para quem os confecciona e aqueles que os compram. A este respeito, nos anos de 1970, Tomé (1976) já sublinhava que,

Desaparecimento gradual, tanto em qualidade como em quantidade, destas produções artísticas no decorrer da era colonial traduz por um lado a maior procura externa destas peças que se consideravam “exóticas” e por outro o estado de “choque cultural” que afectou essas produções (In; GOUVEIA et al, 1976, p. 59).

Na economia, contrastando com os empreendimentos econômicos que nos remetem ao tempo colonial, a exemplo de *fazendas de café* e de *casas comerciais* do setor importador e exportador, se verificou a alta densidade da economia camponesa baseada em *Lavrás* (roças de adultos) e *Lavritas* (roças de crianças, a partir dos 9 anos de idade) nas quais produzem feijão, milho, batata doce e mandioca para o fabrico de Fuba com o qual fazem o Funge, a sua base alimentar. A respeito dos camponeses, o administrador adjunto da *Comuna da Cabuta*, o senhor Jeremias Antônio destacou que eles trabalham em

Suas próprias terras. (...) Como tem várias fazendas, eles gostam de trabalhar nas fazendas, até hoje é quem desenvolve os trabalhos nas fazendas, é um povo muito pacífico, dinâmico, um povo muito respeitoso...cultiva seu milho, é a base principal desse povo, a mandioca veio ultimamente, aqui não comiam, não cultivavam a mandioca, então posso dizer que o que mais se cultiva é o óleo de palma, e muito milho também, a terra também dá muito feijão; em suma é a chuva que às vezes cai pouco, e às vezes costuma ter problema de alimentação (PROJETO LIBOLO/Entrevistas realizada no dia 09 de julho de 2013).

O empresário António Rocha Batista, do setor importador e exportador, se referindo as condições materiais de vida dos moradores da *Banza do Quissongo* sublinha que os mesmos viviam “abaixo da miséria” porque “são pessoas que não gastam um dólar por dia, não consomem um dólar por dia, e isso nós vamos já por em classe abaixo da situação da miséria né!?”. Contudo, o mesmo adverte que, hoje, “essa população vive uma situação que não vivia no tempo colonial”¹⁶⁰.

Do aeroporto internacional de Angola *4 de Fevereiro* instalado em Luanda, até a cidade de Calulo, sede do Libolo, vi estabelecimentos comerciais contemporâneos, isto é, mercearias e ou pequenos comércios de vendas de gêneros alimentícios, de bebidas: cervejas, refrigerantes e água; mas, também, as *feiras móveis* dispostas ao longo de estradas nas quais eram vendidos por mulheres, sobretudo, frutas.

Na cidade de Calulo, nas caminhadas de fim de semana visitamos duas feiras nas quais se podia verificar antigas sociabilidades que extrapolavam o ato de vender e comprar diversas mercadorias: caças, peixes, temperos, ervas para cura de enfermidades, roupas, panos e camisolas europeias e brasileiras, isto é, camisas de times de futebol europeus e brasileiros como as do Barcelona e do Corinthians... e de outros. Tal como há muito tempo atrás as feiras eram, também, o momento do encontro entre os parentes; bem como para se fazer a encomenda de roupas para serem confeccionadas por costureiros trabalhando em suas máquinas sob as tendas ou a espera de clientes.

O historiador Joseph Ki-Zerbo (1999, p. 216) em seu exame acerca da lógica e dinâmica dos mercados na África Ocidental, destaca que no plano local, os “de aldeia efectuavam-se todos os três ou cinco dias, com um sistema de alternância que permitia aos camponeses abastecerem-se em diferentes direcções, e até visitarem os seus devedores ou parentes. O mercado, com efeito, a este nível sobretudo, é um fenómeno tanto social como económico”¹⁶¹. No Libolo, vale ainda acrescentar, as lavanderias coletivas construídas no período colonial são, ainda hoje, também, outros espaços de sociabilidades, sobretudo, de mulheres.

Uma das *feiras fixas* era denominada de “sustenta marido” porque somente mulheres nela trabalhavam comerciando diversos produtos: víveres,

¹⁶⁰ Projeto Libolo/Entrevista realizada no dia 27 de julho de 2013.

¹⁶¹ Esclareço que nas citações de textos escritos em português europeu eu mantive a grafia. Logo não se trata de “erros” ortográficos.

legumes, frutas e roupas com destaque para as camisolas de equipes europeias. A existência desta feira é indicadora dos efeitos, em longo prazo, da lógica econômica do colonialismo português e de outros países congêneres, isto é, a exploração de riquezas minerais, vegetais e de outras, por meio da exploração da força de trabalho de seus moradores com base no trabalho forçado. Esta lógica inibiu práticas econômicas antigas, tal como o comércio de longa distância, bem como a formação de um mercado de trabalho dinâmico no pós-colonialismo. Trata-se de um legado colonial que, até então, as elites dirigentes contemporâneas ainda não conseguiram superar.

Eu suponho que isto se deva a articulação entre os seguintes fatores: a reprodução da lógica colonial por parte das elites dirigentes locais por indexarem a economia local a “economia mundial” por meio de produtos de exportação como o petróleo e artigos primários como o café; e os efeitos da longa guerra civil pós-colonial verificada entre os anos de 1975 e 2002.

No que se refere ao tempo do colonialismo português em África é corrente na historiografia, em Portugal e alhures a tese de cinco séculos de colonização. Nesse contexto, se destacam os atuais territórios de Angola e de Moçambique como focos da ação colonial portuguesa na África (BIRMINGHAM, 1992; FRY, 2001). A este respeito, os articuladores do Caderno História *on line*, do Consulado Geral de Angola sublinham que desde 1700,

...os portugueses dominavam em Angola uma área de 65 mil quilômetros quadrados, a partir do litoral de Luanda e Benguela até 200 quilômetros para o respectivo interior, praticamente com o objetivo único de manter abertas as rotas dos escravos a partir do planalto. Por essa altura, de fato, já os escravos negros eram a principal mercadoria a dominar todo o comércio, sendo “exportados” para Portugal, Brasil, Antilhas e América Central.¹⁶²

Embora em outra perspectiva Serrano (2008), argumenta que,

Os quatrocentos anos de presença colonial de Portugal em África são marcados pela luta permanente dos povos africanos. As campanhas de pacificação, assim denominadas pela

¹⁶² CONSULADO GERAL da REPÚBLICA de ANGOLA. Caderno *on line* HISTÓRIA. Faro-PT. 2014, p. 01. Disponível em: http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/history. Consultado em 04 de maio de 2014.

História Colonial, dos povos africanos, são apenas algumas batalhas na prolongada guerra de resistência (SERRANO, 2008, p. 17).

As críticas a esta tese já foram pontuadas. Dentre outras, vale aqui apresentar, os argumentos do historiador francês René Pelissier (2013) e os do historiador Valentim Alexandre (1979).

Na obra *História das campanhas de Angola* (2013) – este historiador francês tece a s suas críticas. Esta obra tem quatro edições - uma francesa e três portuguesas. A francesa, 1ª edição, data de 1978. As edições portuguesas são de 1986 (1ª Edição), de 1997 (2ª Edição) e de 2013 (3ª Edição - lida por mim). As quatro edições deste livro num intervalo de tempo de trinta e cinco (35) anos sugerem que o mesmo tem uma grande aceitação no mercado de leitores. Por isso mesmo requer que se leia e analise os seus termos quanto ao seu conteúdo e a forma quanto às ações do Estado português em África nos séculos XIX e XX.

Este livro é produto de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 1965 a 1975. Portanto, um tempo de dez (10) anos da vida de seu autor e de seus auxiliares envolvidos. Como o mesmo sublinha,

Este livro que trata de *guerras* foi escrito em tempo de guerras. As implicações e restrições que isso pressupõe serão evidentes aos olhos de todos sabendo-se que *começamos a trabalhar quatro anos depois das revoltas angolanas de 1961 e que terminamos o trabalho em 1975*, no momento em que a guerra civil sucedeu a guerra colonial (PELISSIER, 2013, p.17).

O tema-problema é a ação do Estado português em território angolano por meio de campanhas militares com vistas a criar as condições necessárias para a implantação do projeto colonial português em face de um triplo problema: a resistência de antigos traficantes de escravos, a resistência de nativos e a ameaça estrangeira. Nesse sentido, o autor esclarece que “o presente trabalho pretende ser, essencialmente, uma história da “*fronteira*” portuguesa em *marcha* para as fronteiras internacionais de Angola da atualidade. É uma história de *pólvora e sangue*. Uma história de *sertão*. Nela, raramente aparecem as cidades; e as sociedades crioulas” (Id. Ibid).

Por isso, ele destaca que o seu livro,

não é, evidentemente, uma história diplomática, política, social e econômica do Portugal dos últimos cem anos”. “... também não é uma história econômica, cultural e social de Angola que tentasse acompanhar as interações de Portugueses e Africanos desde meados do século passado. E seria inútil procurar nele uma etno-história dos Angolanos antes e durante a ocupação portuguesa”. Que fica então? “antes de tudo mais, uma história dos conflitos e dos atritos” (PELISSIER, 2013, p. 19).

Por meio da “descrição” da história dos conflitos e dos atritos gerados pelas campanhas militares de Portugal em Angola, o autor oferece ao público leitor português, sobretudo, a se considerar as três edições, em curto tempo, “uma *plataforma* de partida para melhor se conhecer um dos aspectos da colonização portuguesa moderna em África” – suponho, a violência física; “uma *introdução*”; mas, com o propósito de atacar o que considera “*uma verdadeira vigarice intelectual*” ainda vigente nos anos de 1960 quando começou trabalhar, ou seja, o argumento que teria havido “cinco séculos de presença portuguesa em Angola, equivalentes, por parte dos Africanos, a cinco séculos de exploração colonialista – o mito da presença multissecular e, portanto, da dominação portuguesa em Angola”. Para o mesmo trata-se de uma “monstruosa desvirtuação de gritante evidência”, sobretudo,

Depois de verificado que aqueles que iriam ser os Angolanos de hoje obrigaram o Exército colonial a manter-se em permanente estado de alerta e a organizar perto de **190 acções e campanhas** (1848 – 1926), que estas acções e campanhas exigiram o empenhamento directo de *mais de trinta mil soldados durante um total de 21 anos e dois meses* em 48 anos (1879 – 1926) e que ainda se combatia em Angola em 1940-1941 (Id. Ibid).

O autor, considera a sua obra integrante do ela chama de “*historiografia da resistência* inicial em Angola”. E, enquanto tal, “se encontra condenada a ser deformada pela origem das fontes disponíveis”. No entanto, as quatro edições desta obra, em particular, apontam noutra direção. O problema é outro e de ordem teórico-metodológico, ou seja, como o autor compreende e se relaciona com as fontes, naquela conjuntura dos anos de 1960 caracterizada pelo desabrochar de críticas epistemológicas à tradição intelectual europeia, inclusive, na França, o seu território. Em vista de tais

considerações nos parece que a este problema teórico-metodológico, um outro se sobrepõe, ou seja, a crítica à tese de “cinco séculos de colonização” portuguesa em África e aos termos da teoria *luso-tropicalismo* usados para explicá-la.

Em termos teórico-metodológicos o autor, como sublinha, usa “um *estilo voluntariamente* simples, pondo de lado o máximo de contrapesos e de pedantismos universitários” (PELISSIER, 2013, p. 17). Em outros termos, se trata do estilo da “velha tradição” positivista segundo a qual os documentos falam por si, pois como assevera, “virámo-nos, com a morte na alma, *para o que nos dizem* os textos impressos e os documentos dos arquivos”, pois, “com muito poucas excepções, quem fala são os vencedores. Vencidos: fica vos o silêncio dos iletrados, cuja memória é fantasiosa! Sem ter podido interrogar livremente as últimas testemunhas das lutas do tempo da “pacificação” (ou os seus arautos). Para o autor, esses documentos sugerem “que nunca na África negra os povos combateram e se sublevaram com tal frequência e de maneira tão maciça para recusar a colonização europeia ou para a repelir” (PELISSIER, 2013, p.19).

A partir de sua pesquisa chegou a duas teses.

A primeira é que, “...salvo *exceções* fáceis de identificar, e *que representam cerca da vigésima* parte do seu território, **Angola só esteve submetida e, portanto, só esteve colonizada desde o início deste século** e que, *ipso facto*, não foge, de modo nenhum, à regra comum aos outros estados da África negra”. Pois, “*Angola foi o país da África tropical em que as etnias locais resistiram mais vigorosamente ao domínio europeu no princípio deste século*” (PELISSIER, 2013, p.18). Por isso, ele sublinha,

Não hesitamos, todavia, em afirmar que *a colonização portuguesa em Angola não estava, de modo nenhum, senescente em 1961* e foi cortada ainda verde por homens entre os quais havia ainda – verificamo-lo pessoalmente – quem se recordasse dos últimos combates da conquista e das últimas revoltas, durante a primeira guerra mundial. *Há, portanto, que deixar de invocar os fantasmas e afastar de uma vez para sempre o século XVI para se poder compreender o que Angola é ou não é* (PELISSIER, 2013, p. 19).

A segunda tese é que “mesmo cronologicamente reduzida a proporções mais modestas, a presença efectiva dos portugueses em Angola deparou com uma resistência polimorfa mas constante” (PELISSIER, 2013,

p. 19). Assim, este autor convicto de suas conclusões diz ter “boa consciência de estar a denunciar uma *esclerose historiográfica* que, de *culposa*, pode passar a *perigosa*”. Por isso, “não se poderá perdoar aos futuros historiadores que se deixem cegar por essa névoa que obscureceu a visão dos seus antecessores” (PELISSIER, 2013, p. 18, grifo meu).

A partir da década de 1820, como resultado da *independência do Brasil*, a principal colônia de Portugal, os articulistas da Coroa Portuguesa passaram a olhar para as suas possessões em África de um outro modo procurando redimensionar os nexos e os modos de tratamento. O resultado foi a instituição do *Terceiro Império Africano* conforme sublinha Valentim Alexandre (1998).

Até o início do século XX, a região constituinte do *Terceiro Império* português ainda não estava, plenamente, sob o domínio de Portugal. A este respeito Valentim Alexandre (1998) disse tratar-se, apenas, de um domínio nominal. Uma realidade que a nova ordem política, isto é, a República pretendia mudá-la por meio da efetiva garantia desse território em face, sobretudo, de investida estrangeiras. Para tanto, foram organizadas inúmeras Campanhas Militares (PELISSIER, 2013).

Em vista disso, Valentim Alexandre, a partir de seu campo teórico-metodológico sublinha que a história do colonialismo português moderno “**é o domínio quase reservado dos práticos da questão colonial** (ministros das Colônias, governadores ou simples colonialistas em evidência)”, “*para quem a reinterpretação do passado é diretamente, uma arma política, uma forma de defesa de certas opções coloniais em momentos dados*”. Conforme destaca “**não se trata de ensaios de conhecimento do passado, mas de tentativas para o dominar**”. Até a década de 1970, a visão que predominava da “**história colonial portuguesa do século XIX**” resultava daquele conhecimento”; mas, as suas teses não resistiam “**à mínima verificação científica**” porque eram “**puras empresas de mistificação**” (ALEXANDRE, 1998, p. 5, grifo meu).

A respeito do colonialismo moderno no que se refere a sua segunda onda verificada a partir do final do século XIX até a década de 1970, Basil Davidson ao prefaciá-la obra do historiador português Valentim Alexandre (1979, p. 17), sublinha que as respostas dadas pelas classes dirigentes de Portugal, da Inglaterra, da França e de outros países ao colonialismo foram diferentes e conforme o auditório destacando que “nos parlamentos e na praça pública foi uma coisa: do alto das tribunas do poder e da propaganda, os seus discursos “para o povo” eram as teses “glória nacional” e a “missão

civilizadora”, pois, “o colonialismo – disseram-nos - é a “dádiva da Europa” aos selvagens, o “sacrifício da Europa pela Humanidade”, o dever da Europa para com as pobres populações negras que não possuem civilização própria.

Na esteira de sua análise ele ainda destaca “tudo isto – explicaram-nos – o fizemos para o bem da África, sem nos pouparmos a sacrifícios. Assim falaram durante anos, décadas, meio século ou mesmo mais; e não falaram em vão. Terão enganado muitos de nós, na Europa; mas não se enganaram a si próprias”, pois, como bem salienta,

A si próprias, disseram, e desde o início, uma outra coisa (...) Nos bastidores, nos gabinetes ou noutros locais onde se sentiam seguras e “em família”, as classes dirigentes da Europa, incluindo a classe dirigente de Portugal, não falavam de “missão civilizadora”, mas de meios para obter lucros. Não de um lucro nacional – sublinhe-se – mas de um lucro pessoal, de um lucro de grupo, de um lucro “privilegiado”. (ALEXANDRE, 1979, p. 18. Grifo meu)

O professor universitário – **Marcello Caetano** – conforme Basil Davison (Alexandre, p. 18) integrante da “facção portuguesa que se empenhava em conferir à ditadura salazarista uma fachada de respeitabilidade intelectual”, ao concentrar as suas atenções no campo colonial e refletindo acerca da “Questão Africana” e da “Missão civilizadora”, em seu **curso de cinco lições** (1952 – 1953) publicado em 1954, destacou - “para benefício daqueles que haviam de “compreender”, ou seja, para banqueiros, negociantes e outros, os pretos em África (...) têm de ser dirigidos e enquadrados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares destes...os negros em África devem ser olhados como elementos produtores enquadrados ou a enquadrar numa economia dirigida pelos brancos...”(Id. Ibid, p. 19). Como se pode notar, aqui estão os fundamentos da cultura colonial europeia em relação aos africanos. Desse modo, se tem plena concordância com o Basil Davison quando sublinhou o seguinte,

Ora aí está! Quando despido do seu verbalismo humanitário, o colonialismo é a exploração económica da terra africana e do trabalho africano em benefício dos colonialistas. Ele existe para a explorar e reunir as riquezas africanas e transferi-las para a “mãe-pátria”, seja ela Portugal ou a Inglaterra ou qualquer outra. Eis o que de fato é o colonialismo. O resto é mera “camuflagem. (Id. Ibid. p. 19).

Outra questão importante que merece destaque são as representações que os europeus fizeram de africano. No contexto da historiografia produzida no tempo das ações coloniais em África, se verifica que os africanos eram compreendidos de diferentes modos; mas, uma representação se sobrepõe – a de primitivos que precisavam ser civilizados. Acerca dos articulistas desta representação se identifica, em linhas gerais, quatro variáveis discursivas: *estadistas; militares, padres e cientistas exploradores*.

A esse respeito Bastos (2013, p. 325) destaca duas linhas de produção de saberes relativos a África articulando conhecimento e poder, ou ciência e política: “de um lado, os exploradores que praticaram travessias do continente africano munidos de instrumentos científicos para medir, calcular, avaliar, e relatar; de outro lado, os teóricos e autores de prescrições para uma colonização científica, em que sobressaía o conjunto de recomendações para a boa aclimação dos colonos e as escolhas agrícolas a ter em consideração”. Por isso, “na década de 1870 (...) já havia quem percorresse África para produzir conhecimento de alcance mais amplo que o mero uso local. Chamavam-se, entre outros, Livingstone, Stanley, Cameron: até hoje são lembrados na memória popular” (BASTOS, 2013, p. 323).

Desse modo, se pode concluir que burocratas, militares, padres e cientistas baseados em suas especificidades profissionais pretenderam, em decorrência dos objetivos econômicos do projeto colonial, domesticar *a terra, o corpo e a mente* dos africanos.

Desse modo, compreendemos que o contato entre povos europeus e povos africanos foi muito mais do que um encontro entre povos brancos e povos negros por se tratar de um processo tenso e complexo de encontros e confrontos culturais mediados por motivações econômicas. Entre os agentes de desse processo podem ser destacados - militares, missionários, marinheiros, burocratas e outros, os quais compartilhando de um arcabouço cultural geral – europeus, brancos, cristão - se reconheciam em relação aos não portugueses.

Como já sublinhado os povos africanos nunca deixaram de resistir às investidas europeias, mas conseguiram perceber o quanto as suas divergências internas os fragilizavam enfraquecendo-os em relação ao conquistados externo. Em vista disso, os europeus souberam tirar proveito em seu benefício, mas, sobretudo pelo uso da Maxim, isto é, a primeira metralhadora automática inventada em 1884 pelo americano Hiram Maxim, que disparava 600 tiros por minuto.

O historiador ganense *Albert Adu Boahen* no texto *A África diante do desafio colonial* (In: História Geral da África, Volume VII, Capítulo 1, pp 28-

47, 2010), destaca que até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens em suas unidades políticas de porte e natureza variados, ou seja, impérios, reinos, comunidades. No entanto, a partir daí até os anos de 1935, na história da África jamais se sucederam tantas e rápidas mudanças. As mais trágicas ocorreram entre 1880 e 1910, tempo no qual se processou a conquista e a ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, em seguida, a instauração e consolidação do sistema colonial.

Mas, a resistência e a luta pela libertação continuaram tendo como referência e estímulo a independência do Egito ocorrida em 1952. Nesse contexto as autoridades coloniais portuguesas não pareciam se preocupar muito com esses movimentos nas suas colônias. Mas, o resultado foi sentido posteriormente quando perceberam que os nativos tinham despertado politicamente para uma possibilidade de independência não muito distante.

Como produto dessas ações vários grupos de libertação foram surgindo no interior de Angola sendo os mais expressivos o MPLA (Movimento Pela Libertação de Angola), UNITA (União pela Independência Total de Angola) e a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), a despeito das várias diferenças étnico-culturais que possuíam entre si. A UNITA era composta por povos Ovimbundos estabelecidos no Sul do país; a FNLA era na sua maioria de bacongos, habitantes do norte, e o MPLA composto por quimbundos, povos do centro do país próximo a capital, Luanda. O aumento das lutas por libertação e o sucesso nas colônias africanas dominadas por outros países alimentava cada vez mais a sensação de que a liberdade estava próxima na colônia portuguesa. Porém, essa tão sonhada liberdade não veio tão facilmente, pois foram longos os momentos de lutas extremamente violentos marcando, até hoje, a memória de muitos que fizeram parte desse processo. A respeito deste, Serrano (2008) sublinha que,

A história da libertação dos povos africanos das colônias portuguesas tem raízes mais profundas do que aquelas que são manifestas na sua fase contemporânea: a da luta armada, que conduzia à conquista das independências. Ela aparece em suas diversas formas de resistência como a produção literária de protestos e denúncia escrita por intelectuais autóctones, diversos movimentos nativistas, movimentos proféticos, messiânicos, greves, desobediência civil (SERRANO, 2008, p. 127)

Os membros do MPLA contavam com uma formação intelectual privilegiada, pois em sua maioria eram considerados como “angolanos civilizados” – enviados a Europa para estudar, onde puderam contar com o apoio de partidos de esquerda e ter contatos com ideias revolucionárias. Este perfil já era motivo de descontentamento por parte dos demais grupos. Para acirrar ainda mais esses conflitos, o MPLA, sob a direção de Agostinho Neto chegou a liderança do novo país denominado “*República Popular de Angola*” em 11 de novembro de 1975.

Na conjuntura da “Guerra Fria”, em decorrência da orientação ideológica do o MPLA, o novo país foi submetido a uma “revolução socialista” sofrendo intensas transformações em suas instituições e direcionando-as para uma economia centralmente planejada (MENEZES, 2000, p. 206).

O novo país já nascia com grandes dificuldades, tais como: necessidade de reconstrução, instabilidade econômica, diferenças étnicas, estruturas sociais deficientes. Nesse contexto a guerra civil pós-colonial foi inevitável deixando um legado material e psicológico como já apontado anteriormente.

O Libolo se encontra na área de abrangência do MPLA.

Há cinco anos atrás, embora já ministrasse a disciplina História da África, ainda não me sentia confortável e apto a compreender parte do que vi e vivenciei caminhando por entre banzas das Comunas visitadas no Libolo. Um dado que me exigiu mais estudos, inclusive, a respeito da ação colonial portuguesa em África, tal como, assim procedi, na condição de pesquisador visitante no Instituto de Ciências Sociais-ICS, da Universidade de Lisboa-UL. Da soma destes estudos e das memórias do Projeto Libolo, embora ainda em processo, eu me sinto mais competente para tratar de temas da África e a dialogar com outros intelectuais que compreendem postulam a necessidade da desconstrução colonial e cultural no que se refere, literalmente, às questões relativas ao progresso da África Independente. Dentre esses destaco Amadou Hampatê Ba porque as suas proposições formuladas nos anos de 1970 ainda estão atuais. A este respeito o mesmo destacou,

Na era nova da África independente quando o continente ensaia caminhos à procura de si próprio, os dirigentes africanos deveriam debruçar-se sobre a dinâmica das culturas tradicionais se querem criar ou antes recriar uma África verdadeiramente africana; doutro modo o mais que poderão conseguir será uma África caricatura da Europa.

Das fontes que ainda foram, imensos recursos poderiam surgir (apud. AREIA, Manuel Laranjeira R. de. IN: ANGOLA, Culturas Tradicionais. Instituto de Antropologia/ UC. 1976, p. XVIII)

Referências

ALEXANDRE, Valentim (Coordenação). *O Império Africano*. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, 3ª tiragem. 2013.

---_____. A questão colonial no Portugal oitocentista. In: *Nova História da Expansão portuguesa*. Direção de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques. O Império Africano (1825 – 1890), Coordenação de Valentim Alexandre e Jill Dias. Lisboa, PT: Editorial Estampa, 1998.

_____. *Origens do colonialismo português moderno (1822 – 1891)*. Col. Portugal no século XIX, Vol. III. 1ª edição, Lisboa: Sá da Costa Editora. 1979.

APPIAH, kwame Anthony. *A África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1997.

AGUALUSA José Eduardo. *Guerra i Pau a Angola*. Hall roteu. Português. traducción simultânea. 2004.

AYO, Yvonne. *Eyewhitness África*. Published in the United States by Dorling Kindersley Publishing, Inc. 375 Hudson Street. New York, NY. 2000.

BASTOS, Cristiana. Das viagens científicas aos manuais de colonos: a Sociedade de Geografia e o conhecimento de África. In: *O colonialismo português – novos rumos da historiografia dos PALOP*. (Org.) Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e Instituto de Investigação Científica Tropical. 1ª Edição. Porto: Humus, 2013.

BIRMINGHAM, David. *A África Central até 1870*. Luanda, ENDIPU/UEE. 1992.

BOAHEN. *Albert Adu*. A África diante do desafio colonial. In: História Geral da África, Volume VII: *África sob a dominação colonial, 1880-1935*. Editado por Albert Adu Boahen, 2ª ed. Rev.- Brasília: UNESCO, 2010. 1040 p. Pp 28-47.

BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CONSULADO GERAL da REPÚBLICA de ANGOLA. Caderno *on line* HISTÓRIA. Faro-PT. 2014, p. 01. http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/history. Consultado em 04 de maio de 2014.

CARDONEGA, Antonio de Oliveira de. *História Geral das Guerras angolanas - 1680*. Tomos I, II, III. Lisboa: Agencia Geral do Ultramar. 1972.

DELGADO, Ralph. *Ao Sul do Kwanza* (ocupação e aproveitamento do antigo reino de Benguela) VOL I e II. Lisboa. 1942.

FIGUEIREDO, Carlos Filipe Guimarães & OLIVEIRA, Marcia Santos Duarte de. (Orgs.). “Projeto Libolo – Município do Libolo, Kwanza-Sul, *Angola: aspectos linguísticos-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-culturais*. Linguística, História, Antropologia e Ensino no Kwanza-Sul, Angola. Vol. 1. 1ª Edição, Lisboa/PT: Editora Chiado, 2016a.

FIGUEIREDO, Carlos Filipe Guimarães. “Projeto Libolo – Município do Libolo, Kwanza-Sul, *Angola: aspectos linguísticos-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-culturais*. Retratos do Libolo. Vol.2. 1ª Edição, Lisboa/PT: Editora Chiado, 2016b.

FERREIRA, M. de M. *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: CPDOC. Diadorim, FINEP. 1994.

FRY, Peter. *Moçambique: ensaios*, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

GOUVEIA, Henrique Coutinho et al. *Angola, culturas tradicionais*. Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra. Outubro de 1976.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 11ª edição. 2006.

GIROL, PAUL. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34, 2001.

HEGEL, G. W. Fr. *Filosofia da História*. Trad. Mª Rodrigues e Hans Harden, - Brasília: UNB, 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KHAPOYA, Vicent. *A experiência africana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra*. Vol. I. Portugal: Publicações Europa - América, 1999.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história e suas transformações*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACONGO, Francisco. In: *O Patifundio: revista cultural da lusofonia*. Disponível em: [HTTP://o.patifundio.com](http://o.patifundio.com). Acesso: 18 de julho de 2013.

OYEBADE, Adebayo O. *Culture and Customs of Angola*. Greenwood Press. United State of America. 2007.

PELISSIER, René. *História das campanhas de Angola*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2013.

PÉLISSIER, René. *História das Campanhas de Angola: resistência e revoltas (1845 – 1941)*. Vol. I e II. Lisboa: Editorial Estampa. 1997.

SILVA, Fortunato Carvalhido da. Representações do outro nas exposições coloniais: discursividade e reflexão museológica. *Tese apresentada à faculdade de letras doutoramento de museologia*. Fundação Universidade do Porto. 2012. Mimeo.

WHEELER, Douglas & PÉLISSIER, René. *História de Angola*. Lisboa: Tinta da China. 2013.

Sites consultados

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: 04 de maio de 2014.

http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/history. Acesso: 04 de maio de 2014

http://www.angola.or.jp/index.php/about_angola/geography. Acesso: 04 de maio de 2014.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Libolo>. Acesso: 05 de maio de 2014..



LEMBRANÇAS DA ESCRAVIDÃO: Maria Nova, uma guardiã de memórias.

Sarah Silva Froz¹⁶³

Neste artigo objetivamos analisar a memória da escravidão na obra *Becos da memória* (2013), de Conceição Evaristo. Para tanto, problematizamos como se dá o processo de ruptura e continuidade da relação “casa grande e senzala”. A narrativa é construída a partir de fragmentos de memória da personagem Maria-Nova e narra a trajetória de indivíduos que vivem em uma favela – crianças, prostitutas, bêbados - excluídos da teia social. A pesquisa tem como aporte teórico a visão de Maringolo (2014), Gilroy (2001), Bhabha (1998), Pollak (1989), Ricoeur (2007). A narrativa concentra-se no rememorar da personagem central que relembra o tempo em que morava na favela, (re)conta as suas vivências e da comunidade à qual pertence. A obra insere-se na categoria dos escritos Evaristinianos denominados de *escrevivência*.

Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma ficcionista, romancista, poetisa e pesquisadora contemporânea. Doutora em Literatura Contemporânea, militante do movimento negro, do feminismo e das

¹⁶³ Mestra em Letras, Área de concentração em Teoria Literária pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, integrante do Grupo de Pesquisa Neafrica (Núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre África e o Sul Global) e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Literatura e Linguagem – LITERLI. Com produção voltada para questões de gênero, etnicidade, memória e Literatura afro-brasileira. Email: sarah_froyz@hotmail.com.

questões que atingem a população de cor. Em 2009 foi finalista do prêmio Portugal Telecom com o livro de poemas intitulado *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008). Com o livro de contos *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2010) foi finalista do mesmo prêmio da edição de 2011. Teve seus textos publicados em antologias na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Em 2015, recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Contos; no ano seguinte, participou da maior festa literária do país, a *FLIP – Feira literária Internacional de Paraty*, entretanto a autora não deixou de criticar a ausência de autores negros na feira, reafirmando as palavras de Giovana Xavier¹⁶⁴ que lançou um manifesto intitulado *Arriaiá da branquitude*, em que questionava o apagamento dessas vozes.

O ano de 2017 foi de realizações e reconhecimento: a autora foi uma das ganhadoras do 22º Prêmio *Claudia*, vencedora do 14º prêmio *Faz Diferença* do jornal o Globo, ficando entre os três finalistas com outros escritores de renome, a saber: o escritor paulista Ignácio de Loyola Brandão e autor premiado **Raduan Nassar**. Nesse mesmo ano foi uma das homenageadas pela *FLIP*, sendo também homenageada com uma exposição de arte pelo banco Itaú Cultural de São Paulo denominada de *Ocupação Conceição Evaristo*.

O romance *Becos da Memória* foi publicado em 2006, é o segundo romance publicado de Conceição Evaristo, é fruto de um conto escrito ainda nos tempos de colégio, Becos foi escolhido pela Fundação Palmares/Minc para comemorar o Centenário da Abolição da Escravatura no Brasil em 1988. No entanto, o projeto não pôde ser posto em prática na época e acabou esquecido na gaveta, vindo a ser publicado dezoito anos depois.

Becos da memória (2013) narra a trajetória de moradores de uma favela em processo de demolição. A obra é composta por fragmentos de histórias e memórias dos indivíduos excluídos da teia social, remanescentes da escravidão: são crianças, prostitutas, bêbados, enfim, sujeitos à margem da sociedade. A narrativa tem um tom reivindicatório, cujos procedimentos memorialísticos se dão a partir de uma constante revisitação ao passado.

A narrativa é constituída de noventa e cinco trajetórias de vidas, cujos fios da memória vão sendo costurados pela visão de uma menina de 13 anos, a narradora Maria Nova, a partir de fragmentos de memória. Maria-Nova é uma personagem singular dentro da tessitura Evaristiniana,

¹⁶⁴ Militante do movimento negro, historiadora e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ

é a narradora de *Becos da memória* (2013). A personagem narra a trajetória de indivíduos que vivem em uma favela- crianças, prostitutas, bêbados - excluídos da teia social.

Memória e identidade

“A memória é a identidade em ação”, nessa conjuntura as questões referentes ao “recordar” (CANDAUI,2011, p.15) e à memória são compreendidas como bases para edificar as identidades, uma vez que elas são construídas através das lembranças, e isto gera um sentimento de pertencimento em uma sociedade, nação ou grupo, tomando emprestado as palavras de Benedict Anderson (2008) o que poderíamos chamar de uma *comunidade imaginada*.

A rememoração permite o estabelecimento de laços de pertencimento, a fim de construir uma identidade, por sua vez a memória (re)modela o indivíduo ao mesmo tempo em que é modelada por ela. Nessa dialética, elas “se conjugam, se nutrem mutuamente se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (CANDAUI,2011, p.16). O passado é domesticado visto que é tido e acessado sob forma de um discurso, ou seja, pela linguagem, e como todo discurso carrega uma serie de intenções por parte de quem rememora, por meio de uma carga subjetiva e de impressões. Nessa, perspectiva concordamos com Jacques Le Goff que afirma que “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado” (2012, p.110).

As ferramentas mnemônicas são mediadas pela linguagem, a fim de ganhar um significado, uma simbologia, é neste momento que a identidade é moldada, por isso se enraíza em um processo memorial. Assim como a memória é um elemento socialmente construído, a identidade também é produto de um discurso, Canclini (2007, p.11) pontua que “a identidade é uma construção que se narra”.

Memória e a identidade se interligam e são categorias socialmente construídas pelo discurso. Stuart Hall (2005) evidencia três construções de identidade: a primeira é a do sujeito do iluminismo, uma “concepção muito individualista do sujeito e da sua identidade”, sendo o “centro essencial do “eu”; a segunda é a do sujeito sociológico em que a “identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL,2005, p.11). Nessa conjuntura

a identidade é formada na relação do indivíduo com o meio, nas relações intersociais; a terceira concepção é a do sujeito pós-moderno, que é fragmentada, construída social e historicamente: “nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL,2005, p.13)

No que se refere as identidades que foram geradas na diáspora, vale destacar que não podemos pensar uma única identidade étnica, visto que estas foram geradas em situação diáspórica (forçada, povos africanos escravizados), havendo diferentes etnias, distintos povos. Kabengele Munanga infere que “não podemos afirmar que há uma identidade cultural entre negros vivendo numa comunidade religiosa [...] e negros vivendo em uma favela ou negros de classe média espalhados nos grandes centros urbanos” (MUNANGA,2012, p.45).

Nessa, conjuntura pontuamos que os povos que escravizados tiveram de ser silenciados e suas histórias lançadas ao esquecimento. Entretanto, na contemporaneidade são expostas as agruras, uma memória do testemunho que precisa exorcizar o passado para que este não se repita. “A memória da escravidão torna-se um segredo aberto e domina as experiências pós-escravidão, interpretadas como suas continuações camufladas” (GILROY,2001, p.173). O que não deixa de ser uma relação de rupturas e continuidades. A memória e a identidade estão interligadas, de forma que a segunda é formada a partir das vivências ou experiências do passado a identidade afro-brasileira é híbrida ela nasce entre as culturas, branca e a africana/ negra, a construção de novas formas culturas possibilita a formação de identidades individuais e/ou coletivas.

A identidade negra perpassa por um processo de se pensar na própria diferença: o sujeito negro se reconhecer como minoria, uma vez que os indivíduos ainda presos as continuidades camufladas das reminiscência do sistema escravista, novas ressignificações da *Casa da grande e Senzala*, reverberando o mito da democracia racial.¹⁶⁵

Dessa forma, reiteramos que o passado da escravidão, gerado nos porões dos navios na travessia do Atlântico, é um dos alicerces dos escritos afro-brasileiros, de modo que as lembranças passam a ser ressignificadas pelos seus descendentes, contada e exorcizadas, a fim de (re)construir uma nova história. Paul Ricoeur assevera que:

¹⁶⁵ Desde a abolição da escravidão em 1888 pela assinatura da Lei Aurea, os negros competiriam de forma igualitária com os brancos, ou seja, que perante a Lei todos seriam iguais, entretanto esse mito da democracia racial é uma forma camuflada de racismo diferente do que ocorreu nos Estados Unidos e na Africa do Sul.

[...] nada temos de melhor que a memória para garantir que algo que ocorreu antes de formarmos sua lembrança. A própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independentemente do que possa significar a preteridade do passado (RICOEUR,2007, p.16).

Ricoeur nos induz a pensar que é preciso ressignificar o passado para compreender o presente. Assim, as memórias de um passado são buscadas a fim de compreender um determinado acontecimento, quer seja sobre suas origens, ancestralidades, o que por sua vez não deixa de ser uma construção, pois as lembranças não vêm à mente da forma como aconteceram, mas reelaboradas. “A história é uma construção cujo lugar é constituído não por um tempo vazio e homogêneo, mas por um tempo preenchido pelo agora” (BENJAMIN,2013, p.15).

Dessa forma, os descendentes dos afro-brasileiros escravizados buscam ressignificar a história de seus antepassados, através das falas dos indivíduos que ouviram de seus avôs, que foram ecoadas dos porões dos navios, na cozinha da casa grande, na senzala enfim, dos que viveram do outro lado da história oficial, é uma tentativa de (re)escrever o passado e (re)pensar o futuro; olhar para o passado, a fim de compreender o presente.

A tessitura Evaristiniana apoia-se na memória étnica e coletiva para remontar esse passado que precisa ser (re)contado. Para tanto, costura os fios perdidos da história, a partir dos fragmentos de memórias que oscilam entre o passado e o presente. Conceição Evaristo insere a sua escrita, de modo que memória e ficção se confundem no neologismo que ela denominou de *escrevivência*. “A *Escrevivência* defendida por Evaristo consiste em escrever com vida, da vida e para a vida” (MARINGOLLO, 2014, p.10).

Evaristo tematiza a problemática do que é ser negro numa sociedade racista, discorre sobre as experiências e vivências da população esquecida, mas que ao mesmo tempo busca por lugares de visibilidade e pertencimento, reafirmando sua negritude, a partir de um entre-lugar culturalmente construído. Homi Bhabha assevera que os “entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação [...] que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA,1988, p.20). Retomando a memória como elemento constitutivo de identidade, podemos destacar o que Bhabha propõe como a criação de

novos signos de identidade, ou seja, signos identitários que contestem o comportamento de um determinado grupo, a coletividade, é isso que a literatura de Evaristo propõe um novo olhar sobre os afrodescendentes uma história escrita de baixo, pelo marginalizados, ou seja, a escrevivência dos oprimidos, uma tessitura que questiona os lugares de fala dos *donos do poder*.

A identidade na obra *Becos da memória*(2013) está ligada à memória dos subalternizados, está se configura como norteadora de resistência, uma vez que se opõe a memória oficial que é aquela contada pelos grupos dominantes. Podemos afirmar que há uma disputa de memórias daqueles que foram por muito tempo suplantadas.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira é tida como elemento de resistência, visto que ela é um dos meios pelos quais os escritores negros vão reivindicar o seu lugar na sociedade, e expor as agruras que a população não branca vivência cotidianamente, como o racismo, as violências e os conflitos de gênero.

Conceição Evaristo busca (re)construir as identidades perdidas de homens e mulheres negros, como uma tentativa de (re)criar uma história dos ditos subalternizados, criando espaços para dar voz aos silenciados pela história oficial, como assevera Walter Benjamin:

Os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. (...) todos que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialismo histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima de seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie (BENJAMIN,2013, p.225).

Quando se refere à “barbárie”, Benjamin menciona a história de opressão e exploração de grupos sociais por outros, pensando numa teoria marxista a relação de dominados e dominantes, ou, talvez sendo menos radical, sempre houve uma relação de coerção e consenso. Olhando para um passado histórico marcado pela barbárie, Benjamin mostra que “o passado

traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção”, e que a cada geração é “concedida uma frágil força messiânica para qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (BENJAMIN, 2013, p.225).

A ideia de um passado de barbárie, de dor, e de sofrimento é uma forma de reivindicar um lugar, ao mesmo tempo em que remete a um apelo por visibilidade, logo, esse protagonismo está presente na escrita Evaristiniana, posto que dá lugar aos “esquecidos”, os ditos subalternizado.

Nessa conjuntura, Benjamin afirma que “o dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 2013, p.225). Assim, há uma constante revisitação ao passado no processo de revalidação do presente. Ainda, segundo Benjamin, é uma árdua missão que deve ser feita pela história, entretanto, questiona-se se não seria também viável à literatura.

Pontuamos que as tessituras Evaristiniana revelam um realismo acerca das violências simbólicas, físicas e sociais que os negros vivenciam. A autora apoia-se na memória coletiva reafirmando a ideia de uma herança ancestral, construída pelas vivências de um determinado grupo social. Cátia Cristina Maringolo afirma: “A memória coletiva é construída possibilitando a criação de novos espaços de discussão e a desestabilização de estereótipos relacionados aos sujeitos negros”, ou seja, um discurso que se contrapõe à memória legitimada do grupo dominante, uma história contada pelos indivíduos que foram por muito tempo excluídos da teia social (MARINGOLLO, 2014, p.55).

Maria-Nova e Maria-Velha: A sombra do escravismo

Por meio da narradora-personagem Maria-Nova são apresentadas as demais personagens do romance. A menina vai esquadrinhando as nuances das vivências, experiências, memórias e histórias de uma comunidade negra que vive em condição de subalternidade. No decorrer da obra, a ênfase é dada na relação passado/presente, favela/senzala e casa-grande, tudo ressignificado pelo olhar da criança. A narradora personagem rememora o tempo de quando ainda era uma menina que crescia curiosa

sobre a vida e a agruras dos povos negros. “Hoje, a recordação daquele mundo, me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida acontecia simples e como tudo era e é complicado” (EVARISTO, 2013, p. 29), Maria-Nova (re)escreve uma nova história, com o intuito de romper os lugares de subalternidade aos quais os negros foram submetidos.

Angela Davis (2016) pontua que os negros, ao apropriarem da escrita e do conhecimento, buscam nesta uma forma de subverter os lugares de opressão; ressaltamos que a partir dos anos de 1960, os subalternos começam a escrever suas tessituras, “as pessoas negras que recebem instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade”. (DAVIS, 2016, p.112). A educação, nessa perspectiva, é uma forma de libertação, como sugere Donna Haraway (1994, p. 275), “a escrita é um jogo mortalmente sério, porque o que está em questão é justamente a possibilidade (ou negação) da representação”.

Maria-Nova mora com a mãe e seus irmãos, em um barraco na favela não nomeada, a menina de 13 anos, busca compreender a sua realidade e das outras “doce figuras tenebrosas” da comunidade. Apesar de sua imagem aparentemente frágil, possui uma força interior que aspirava por mudanças e transformações para ela e para os outros. “A menina crescia. Violentamente por dentro. Era magra e esguia. Seus ossinhos do ombro ameaçavam furar o vestidinho tão gasto” (EVARISTO, 2013, p. 108). Maria-Nova desejava respostas as suas inquietações: o porquê do seu povo ainda sofrer e estar imerso na pobreza. Na favela, havia a prostituição, a maldade, mas também a solidariedade dos mais velhos, como a Maria-Velha e tio Totó, vó Rita, Dora e Negro Alírio. Maria-Nova carregava as dores de um tempo que não viveu, de experiências que não possuía, buscava compreender esse banzo¹⁶⁶ para subverter e resistir.

Ela tão nova e já vivia mesmo. Muita coisa, nada ainda, talvez ela já tivesse definido. Sabia, porém, que aquela dor toda não era só sua. Era impossível carregar anos e anos tudo aquilo sobre os ombros. Sabia de vidas acontecendo no silêncio” (EVARISTO, 2013, p. 108).

Maria-Nova representa a ancestralidade; nesse recuo e avanço da história sua fala é permeada de ecos de seus antepassados, isto é evidenciado

¹⁶⁶ Uma tristeza sem fim, que tio Totó chamava de banzo.

no banzo, que é uma das marcas da herança diaspórica, ou seja, essa relação do passado que se presentifica “o banzo, que na narrativa aparece como marca de hereditariedade entre Maria-Nova e seus antepassados, reitera uma linguagem ligada a afrodescendência” (PONCE; GODOY, 2016, p. 30). A menina toma para si as dores de seu grupo social, toda a história de luta que passaram, passam e ainda passarão; nessa perspectiva, ela torna-se portavoza dessa resistência. A representação da consciência étnica de Maria-Nova é construída a partir dos fragmentos memorialísticos.

A memória de Maria-Nova é adquirida na medida em que a personagem-testemunha toma como sua as lembranças do grupo com o qual se relaciona, ou seja, há um processo de apropriação de representações coletivas por parte da personagem em interação com outros personagens, revivendo acontecimentos pessoais ou “herdados”, num tempo-espaço comum ao grupo: a favela (SOUZA, 2011, p. 94).

Nessa perspectiva, as lembranças de Maria-Nova se fundem com as lembranças dos moradores da favela, uma vez que ao ouvir as diversas histórias a personagem as internaliza como se as tivesse vivenciado, assim Maria-Nova resente as lembranças e angústias que lhe são narradas. Como assevera Vieira (2016, p. 116), “Becos da memória nos remete à um passado, em que há um narrador câmera, que acompanha diversos percursos da vida existente em favela de algum lugar do Brasil”.

No título do romance há uma dualidade: beco é compreendido como menção ao espaço/lugar e como suporte memorial, ou seja, os lugares que guardam memórias que guardam vivências e referências. Ao propormos a relação entre espaço e memória, problematizamos a simbologia que emana da favela, no que se refere às lembranças que se presentificam no espaço.

Maria-Velha, assim como Maria-Nova, carrega consigo uma dor que não é somente sua, mas também de seus antepassados. Maria-Nova talvez tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma” (EVARISTO, 2013, p. 91). Nessa perspectiva, Maria-Velha, ao compartilhar as memórias da escravidão com a outra Maria, possibilita que a história se mantenha viva nas lembranças de gerações presentes e futuras. As histórias das Marias se entrecruzam, Maria-Nova representa a nova geração, comprometida com as transformações e rupturas;

Maria-Velha permanece inserida no laivo do sistema escravista, sem dele conseguir se desvencilhar. O círculo não linear da narrativa, que perpassa o passado, o presente e o por vir, é feito por meio de um ciclo temporal, através da imagem de Maria-Nova e Maria-Velha, remetendo a ideia de movimentos, rupturas e ciclos.

As duas Marias simbolizam o recuo e o avanço; o passado e o presente; a ruptura e a continuidade da história dos negros. Nas lembranças de Maria-Velha, o sistema escravocrata ressoa: o passado da escravidão emerge continuamente no presente, posto que as personagens vivenciam as amarras das correntes das senzalas, o *apartheid* que segrega brancos e não brancos, ricos e pobres:

Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho, e como senzala, a favela onde morava. (...) Sentiu um certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela! (EVARISTO, 2013, p. 104).

Nesse trecho da obra, evidenciamos como a narradora problematiza a questão da presentificação da senzala, fazendo uma comparação do lugar em que vivia com a Senzala, comparando-a ao bairro nobre que ficava ao lado da favela com a casa-grande, afirmamos que a todo momento, na narrativa, é enfocada a imagem da escravidão, do passado da diáspora; assim, Simone Schmidt (2013, p. 19) diz que é uma “literatura que presentifica está perturbadora relação, senzala e favela”. Nessa perspectiva, a narradora de *Becos da memória* (2013) reatualiza as recordações das correntes da escravidão e da diáspora, deixando evidente a aproximação da favela com a senzala. “A data não está marcada de forma explícita, mas as histórias das personagens nos revelam um tempo próximo à segunda metade do século XX, com a memória da escravidão ainda bem recente, ouvida e vivida por algumas delas” (FERREIRA, 2013, p. 15).

Assinalamos que a escravidão se metamorfoseia e encontra novas formas de Senzala, como os barracos das favelas que remetem às “casas” dos negros que ficavam ao lado da casa-grande, a fim de que possam sempre

estar à disposição dos *donos do poder*¹⁶⁷. Ao nos referirmos que essas imagens do passado se presentificam, estamos fazendo uso das representações, ou seja, a alusão algo ou alguém por meio de um elemento que remete a essa imagem. Maria-Velha é uma mulher que vivenciou o período escravocrata, tendo seu avô, pais e tios escravizados, além de que cresceu ouvindo do avô histórias acerca dos seus antepassados. Acrescenta que a neta apresenta semelhanças com a filha Ayaba¹⁶⁸, escrava, ama de leite de uma criança da casa-grande, que se revoltou contra o seu proprietário e foi castigada, não sendo assassinada por intervenção do seu “filho de leite”, o pequeno “sinhozinho”.

Mãe de leite de uma criança, um dia a escrava se rebela contra o sinhô, agarrou o homem pelo peito da camisa, sacudiu, sacudiu. A escrava foi posta no tronco, iam surrá-la até o fim. A criança, filha de leite, chora, grita, berra, desmaia, volta ase, quase enlouquece.

– Não matem, “mamãe preta”, não matem “mamãe preta” (EVARISTO, 2013, p. 48).

A personagem Maria-Velha carrega no corpo-memória marcas da escravidão, com seus trejeitos que se assemelham ao da tia Ayaba. A história de resistência de Ayaba contada a Maria-Nova por Maria-velha metaforiza o mito da escrava Anastácia, negra castigada por não se sujeitar às vontades do seu dono, sendo obrigada a usar uma máscara na boca para que não pudesse falar. A interdição da fala representa a luta, a resistência, visto que por meio das brechas da máscara ressoa os grunhidos de liberdade.

O sofrimento de Anastácia metaforiza o sofrimento dos afrodescendentes como sujeitos que experimentam várias formas de exclusão. E, por ser uma mulher, as dores de Anastácia se confundem com as dores das mulheres negras, em grande parte as mais empobrecidas na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2017, N/P).

¹⁶⁷ Em sociedade caucasiana, elitista e falocêntrica de certa forma é detentora de poder pois, tem o privilégio de “ser branc[a] em uma sociedade racista” (DALCASTAGNÉ, 2008, p.16)

¹⁶⁸ Maringolo (2014, p. 77) assinala que significa “Mãe Rainha”. Termo utilizado no Brasil em religiões de matriz africana para definir os orixás femininos, especialmente Yemanjá e Oxum.

Acordamos com essa reflexão de Conceição Evaristo acerca de Anastácia que simboliza as lutas contemporâneas dos negros, o mito é de certa forma uma representação do poder da sociedade patriarcal, falocêntrica e caucasiana. Maria-Velha narra à Maria-Nova as memórias da escravidão de seus ancestrais, histórias de vidas mal vividas que a ajudam a ressignificar o passado, com isso, reconstruir a sua identidade. “Maria-Nova queria sempre história e mais histórias para sua coleção. Um sentimento, às vezes, lhe vinha. Ela haveria de recontá-las um dia. [...] Era muita coisa para se guardar dentro de um só peito” (EVARISTO, 2013, p. 56).

A história de vida da personagem Maria-velha, do seu companheiro Totó e dos seus familiares representa esse recuo da história, uma vez que ela é filha e neta de ex-escravos, viveu grande parte de sua vida em uma fazenda dos antigos proprietários do seus antepassados, seu pai, o Luizão da Serra, era considerado louco por ser questionador e não se sujeitar aos desmandos dos coronéis, ele ficava preso entre a loucura e a lucidez, a sua mãe tinha um lado do corpo com pouca mobilidade, “Tinha um lado corpo esquecido” (EVARISTO, 2013, p. 47).

O pai de Maria-Velha era indagador demais para um negro inteligente e questionador por desejar respostas, pois sabia que todos eram iguais e que já não era mais obrigado a se sujeitar às vontades dos coronéis. Isso incomodava os demais moradores da roça, porque estes eram alheios aos seus direitos, e todos o taxavam como “louco” e uma ameaça, visto que um negro que sabe seus direitos é uma ofensa ao poderio dos *donos do poder*. “Era um homem de matutar e de imaginar coisas e causas. Quando voltava das suas peregrinações, vinha contando as novidades que ninguém acreditava” (EVARISTO, 2013, p. 51).

Nessa visão, a escrita de Evaristo constrói-se a partir de fragmentos de um retalho de uma colcha que é perdido, mas que precisa ser encontrado para que se complete a história, “para salvar do esquecimento as histórias de vida que se cruzam nos espaços significados pela pobreza, registrando o abandono, mas também a força das lembranças que precisam ser ouvidas e recontadas” (FONSECA, 2014, p. 24).

Os barracos, os casebres, as ruas e os becos guardam as lembranças e as memórias dos moradores da favela: pobres e negros que carregam essa dupla marca de exclusão de classe e raça. “Escrever pode se tornar uma ferramenta útil para talhar o vasto painel de lembranças calcadas na ‘experiência da pobreza’, vividas por quem soube observar, com olhos atentos e condoídos, os becos de uma coletividade favelada e os seus habitantes”

(FONSECA, 2014, p. 24). Maria-Nova não se acostumava com essa situação de miserabilidade e, de certa forma, analisava o cenário em que vivia, buscava nas histórias que ouvia, compreender a realidade de seu grupo social afrodescendente. Entretanto não queria apenas guarda para si, mas compartilhar com os seus, as memórias de seus antepassados “[...] pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente” (EVARISTO, 2013, p. 210-211).

A educação é interpretada pela personagem Maria-Nova como um meio de sair da condição marginalizada. O tio Totó é um personagem que também merece destaque, ele é o companheiro de Maria-Velha e tio da Maria-Nova. Assim como sua companheira, ele vivenciou o período escravocrata, traz marcas no seu corpo do tempo que vivia na roça, entretanto o velho já viveu bastante, mantendo uma coleção de perdas, e não tinha mais esperança de uma vida digna.

Tio Totó, apesar de muitos anos vividos, tinha o ouvido muito apurado, acordou atordoado com o barulho e chamou Maria-Velha. Maria-Nova acordou também e pressentiu que alguma coisa de muito grave tinha acontecido. Tio Totó suava e tremia. Deus meu, o que teria acontecido? Estariam jogando uma bomba na favela? Se fosse, ele nem se importaria, assim seu corpo ficaria por ali mesmo. Tio Totó, cada vez mais, tornava-se íntimo da morte, despojava-se da esperança. Revivia o que passara, coisas tristes, tristes mesmo! Algumas alegres num tempo de esperanças. Foi justamente a esperança que ele procurou. Procurou a esperança bem lá no fundo do coração e só escutou a batida seca e dura do órgão. Eta coração velho! Quando iria terminar tudo aquilo? Seria agora? Quem sabe uma bomba estava sendo jogada na favela? (EVARISTO, 2013, p. 106).

O ancião vivia assustado com medo da vida. Tio Totó perdeu as duas primeiras mulheres de forma trágica; a primeira, na travessia do rio; a segunda, no parto complicado feito pela parteira vó Rita; e, após a segunda perda, ele torna-se extremante depressivo, temeroso com a vida, ao conhecer Maria-Velha quarenta anos mais nova que ele. Nessa perspectiva, esse personagem marcante na narrativa simboliza um retorno ao passado das agruras da escravidão, ou seja, um elo dentro do ciclo que é feito pelas Marias, em que há uma permutação de perdas e dores que Totó colecionava

e compartilhava com as Marias, é uma configuração de uma resistência “imposto apagamento histórico a que foram sucumbidos os povos da diáspora” (CRUZ, 2016, p. 197). A partir desse viés, o casal de anciões Maria-Velha e tio Totó, dentro das suas individualidades, representam eles para a construção identitária de Maria-Nova.

Tio Totó e Maria-Velha viveram uma vida difícil, como a maior parte dos afrodescendentes, que viveram após a abolição da escravidão. Tiveram que resistir, lutar contra a dor e não deixavam ser derrotados pelas agruras da vida. O processo de desfavelamento estava em curso, os barracos derrubados começam a causar efeitos nas vidas dos personagens como tio Totó e Maria-Velha, o velho começa a questionar o motivo para manter-se vivo. Assinalamos que o desfavelamento é o fator desencadeador das narrativas do lembrar, de revistar os porões da memória, ao lembrar as lembranças que estavam silenciadas, uma vez que “um passado que permaneceu mudo é, muitas vezes, menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação” (POLLAK, 1989, p. 13).

Tio Totó já estava cansado da vida e ansiava pela morte, a via como uma forma de libertação das agruras da vida, já que estava perdendo seu lar, não via mais a necessidade de recomeçar em outro lugar; Maria-Velha, sua companheira, também não aguentava mais as dores que carregava.

Totó não se conformava com o acontecido. Deus do céu, seria aquilo vida? Por que a gente não podia nascer, crescer, multiplicar-se e morrer numa mesma terra, num mesmo lugar? Se a gente sai por esse mundo de deo em deo e não volta, o que vale o respeito, a fé toda quando se está distante, no que ficou para trás ficou? Para que a crença na volta ao lugar onde se enterra o umbigo. Verdade fosse! [...] (EVARISTO, 2013, p. 31).

A análise acerca do personagem tio Totó nos remete às imagens da incerteza que é a vida dos afro-brasileiros, que vivem segregados nas favelas e não podem cultivar suas raízes em um só lugar, pois não há um espaço de pertencimento. Também nos remete à imagem da diáspora em que os negros foram tirados de suas terras no Continente Africano, dos seus lugares de memória de pertencimento, e foram vendidos a diversos proprietários na América, sem criar raízes.

Conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora (HALL, 2003, p. 33).

As experiências e perdas por Totó dialogam com a sua condição de indivíduo diaspórico, uma vez que, ao buscar reconstruir sua vida, ao lado de Maria-Velha, Totó ainda mantém suas memórias, “Tio Totó está sempre a ter algo tirado e, somente na memória, consegue resgatar tudo o que perdeu, funcionando metaforicamente como a memória no processo de resistência do povo negro” (PONCE; GODOY, 2016, p. 26).

Um outro aspecto presente na obra é a questão da religiosidade, há uma crença aos santos de devoção, festas a São Benedito, as Ladainhas e as personagens que comandavam as rezas, conhecidas como tiradeiras de terço oficial da favela. “Havia as rezas do mês de maio, mês de Maria, as rezas de outubro, mês do Rosário, as novenas do menino Jesus, os santos juninos e outros” (EVARISTO, 2013, p. 66).

Maria-Nova sempre era visitada pelos santos, as imagens eram carregadas pelos favelados até as casas das tiradeiras de terço, a menina era admirada, pois sabia ler e todos achavam-na bonita, tão pequena, frágil e prostrada de joelhos lendo e entoando orações em latim. Reiteramos que a maioria dos favelados não sabiam ler e as orações já haviam sido decoradas de tanto ouvirem. Nessa perspectiva, afirmamos que a oralidade possui grande importância nas comunidades de afro-brasileiros remanescentes dos negros escravizados. Maria-Nova lia, em latim, a ladainha de Nossa Senhora:

Todos sabiam a ladainha de cor e respondiam em coro: “Ora pro nobis”. Maria-Nova emocionada, lia alto e firme:

-Mater creatorias.

E todos respondiam

-Ora pro nobis

Mater Salvatoris, Ora por Nobis

(EVARISTO, 2013, p. 67, grifos nossos).

Interpretamos que a escolha do terço/rosário é uma forma emblemática e metafórica de indicar uma memória que se presentifica, um objeto que guarda lembranças individuais e coletivas. Nessa conjuntura, asseveramos que a memória constrói os hábitos e os costumes e que os comportamentos são

condicionados a partir das lembranças, ou seja, elas constroem as práticas sociais do sujeito. Joel Candau, no livro *Memória e Identidade*, infere que “pela retrospectção o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente” (CANDAU, 2011, p. 15). Nessa ideia apontada por Candau, compreendemos como a memória tem um papel preponderante e indispensável para a faculdade humana, visto que sem ela seria impossível estabelecer relações, pois somos construídos de lembranças.

Inferimos que Ivan Izquierdo dialoga com Candau ao afirmar que somos construídos de memórias “eu sou quem sou porque me lembro, você é quem você é porque se lembra de seu passado” (IZQUIERDO, 2002, p. 68). O rosário, terço utilizado como metáfora na narrativa, evidencia a questão do sincretismo religioso presente nas crenças das mulheres afro-brasileiras, ou seja, a união da cultura ancestral trazida pelo negro da África e a cultura cristã, que é a religião dos grupos dominantes que colonizaram o Continente Africano, o rosário de Evaristo nos fala do reencontro com a cultura ancestral.

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzira uma história de progresso civil, um Espaço para o *Socius*; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que e questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. (BHABHA, 1998, p. 73).

Ao falarmos das rezas que são passadas de geração a geração e, também, do rosário de contas negras, pretendemos buscar compreender como as memórias de *Becos da memória* (2013) se entrelaçam com as de Maria-Nova, esse rosário é uma união de histórias de mulheres, uma vez, que em sua grande maioria, é utilizado por elas “Ao trazer essa reflexão, Evaristo salienta uma falha da própria prática cristã do mandamento ‘amai ao próximo como a si mesmo’, ou seja, para os afro-brasileiros, a cultura na qual foram formados funciona como uma cultura mãe, mas também madrastra” (VASCONCELOS, 2014, p. 122).

Ao ouvir em coro a oração *Salve-Rainha*, Maria-Nova reconhece em alguns trechos desta o sofrimento, a luta e o banzo das histórias de vida de “Tio Totó, nas de Maria-Velha”, a oração cabia a cada momento e

agrura vivenciada pelos personagens cujas as experiências lhe foram narradas. “*A vós bradamos os degradados filhos de Eva*. Por vós suspiramos neste vale de lágrimas [...] Ela via, ali, em coro, todos os sofredores, todos os atormentados, toda a sua vida e a vida dos seus” (EVARISTO, 2013, p. 67).

Também devemos considerar um aspecto importante: o nome Maria, que é uma construção bíblica, aquela que “recebe sua missão numa mensagem vinda por meio de um anjo e sacrifica-se, doando a vida de seu filho à redenção da humanidade”; e Maria-Nova, criada por Evaristo, em *Becos da memória* (2013), tem a missão de (re)criar uma nova história para ela e para os que viriam depois dela, ou seja, por meio dos personagens que narram as suas memórias, a menina tem a missão de salvá-los do esquecimento (VASCONCELOS, 2014, p. 122). Visto que ela se reconhece na oração como filha de Eva, a pecadora e não de Maria, acreditamos que seja reflexão e crítica à sociedade contemporânea em falar que as negras não são vistas como angélicas ou maternais, mas como lascivas e pecadoras.

Em meios às orações, Maria-Nova pede à Nossa Senhora para que não acabe com a favela, mesmo sabendo que aquele não era o melhor lugar para viver, mas era o único que seu povo tinha e ali era o seu lar, onde estavam as suas raízes, seus lugares de memória. Ao invés disso, pedia à santa para que criasse condições para que ela e seu povo tivessem uma vida melhor. O desfavelamento, também, faz uma alusão à diáspora.

A diáspora perpassa toda a narrativa, já que o processo de desfavelização e temor pela perda do espaço, sem saber para onde serão levados, também representa o sofrimento daqueles que atravessaram o Atlântico. Apesar de toda dor retratada, miséria, violência e descaso, essa comunidade sem nome era unida; não eram parentes, mas se tornaram uma família. Fatos que retomam as lembranças do período de escravidão aparecem na obra de forma sutil, quase silenciosa (OLIVEIRA, 2015, p. 87).

Acreditamos que o desfavelamento, para além das perdas dos seus poucos bens materiais, simboliza a fragmentação de uma identidade, uma vez que será perdido laços, que foram formados entre esse grupo social afro-brasileiro de oprimidos, miseráveis. A personagem Maria-Nova observa e analisa as histórias que ela ouvia do seu povo, eles não eram os vencedores, mas os vencidos, ela buscava (re)fazer uma nova história, era a esperança de que a geração futura teria uma vida diferente daquelas que

eles tiveram/tinham, essa nova Maria representa uma ruptura com o servilismo que é esperado dos negros, da imagem do negro bestializado, infantilizado.

Nessa perspectiva, Michael Pollak recorre a questões da psicologia social para afirmar que há três itens que são essenciais para a construção e a tênue ligação entre memória e o sentimento de pertencimento, ou seja, a identidade. Primeiramente, sugere que há uma ponte física, que são individuais e coletivas; pontes de pertencimento do grupo; há o tempo; o espaço; o corpo; são diversos elementos que devem estar unificados para formar o indivíduo. Nessa conjuntura, Pollak trabalha com a ideia da memória como um elemento constitutivo de identidade, entretanto o autor a utiliza no seu sentido superficial:

O sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si mesma; a imagem que adquire ao longo da vida referente a ela própria; a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 209).

A partir da óptica pollakiana, a memória é tida como uma espécie de espelho em que o indivíduo constrói a imagem e projeta sobre si, para ela e para os outros, ou seja, a questão do ver e ser visto. A identidade dos indivíduos é construída a partir de vivências e experiências e é por meio das memórias que Maria-Nova constrói sua história e a dos moradores da favela, através dos mecanismos mnemônicos da oralidade ancestral. Nesse panorama, ela vai “abrindo-o em direção a um passado que, ao mesmo tempo em que pertence àqueles de nossos ancestrais ainda em vida, nos põe em comunicação com as experiências de uma outra geração que não seja a nossa” (RICOUER, 2007, p. 406).

A identidade do indivíduo é construída a partir de vivência e experiências, suas ou herdadas dos ancestrais e da comunidade onde vivem, é por meio desse processo memorialístico que Maria-Nova, consegue (re)construir o seu mosaico de memórias, ou seja, coser retalhos na colcha de memórias “ao costurar as muitas histórias que ia colecionando com os olhos muito atentos aos detalhes da contação” (FONSECA, 2014, p. 24). Isto dá-se ao guardar as lembranças de si e as dos favelados, a personagem

apropriar-se da memória coletiva, uma vez que já enfatizamos que a memória é um elemento constitutivo de identidade.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Se assimilamos, aqui, a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro (POLLAK, 1992, p. 204).

A partir das narrativas orais e da observação constante do cotidiano dos moradores da favela é que Maria-Nova interpreta a realidade do negro, uma vez que sua realidade de constante falta de oportunidades e entraves para mobilidade social se repetia, uma história que foi iniciada há séculos. No entanto, por estar viva, ainda almejava mudanças: “a sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos” (EVARISTO, 2013, p. 103).

Vânia Vasconcelos (2014) assinala que no Brasil há mecanismos que são produtos da cultura patriarcal, que se manifestam através das ações cotidianas os quais resultam em formas de segregação dos que não se enquadram dentro do ideal de sociedade, “é uma cultura que alimenta a divisão por não promover a discussão da diferença” (2014, p. 135). Assim, através do olhar voyerista de Maria-Nova, “em seu barracão caiado de branco”, em meio a favela em demolição, é que adentramos às histórias “mal vividas” dos moradores dos becos da memória, que visualizamos os espaços de “horrores da miséria, a grande doença que mina os corpos, a saúde e a esperança”.

O processo de demolição da favela estava em curso, todos os moradores estavam sendo remanejados para um destino desconhecido, os responsáveis por retirar os favelados ofereciam dinheiro ou material para construir suas casas em outro lugar, que certamente seria longe dos olhares da sociedade. Maria-Nova sentia a angústia dos seus; questionando-se quando seria a sua vez de partir. E para onde iria?

O que seria de todos nós? Dos vadios, dos trabalhadores, dos grandes e pequeninos? O que seria da noite, do samba que aqueles homens-vadios-meninos faziam brinquedo, folgado? A noite caiu sobre todos nós, vazia dos sonhos e vazia da vida deles (EVARISTO, 2013, p. 110).

Os seus parentes, vizinhos e amigos, que já estavam naquele espaço há mais de cinquenta anos, foram sendo expulsos de suas casas de forma cruel, pois de todos as formas criavam meios para que os favelados saíssem, como interrompendo o fornecimento de água retirando as torneiras, a fim de que estes não criassem meios de resistência.

Ao colocar em primeiro plano a dor do favelado que perde seu “lugar”, a narrativa de Conceição Evaristo se projeta nos dias de hoje como reflexão sobre a presença do negro na construção do país e da própria formação da identidade brasileira, a partir do escopo da literatura ruidosa (OLIVEIRA, 2015, p. 93).

A partir dessa leitura, compreendemos que a perda do lugar para os afrodescendentes representa essas brechas feitas nos muros da história oficial pelos grupos subalternos, ou seja, interpretação de que os subalternos também podem falar. Em meio ao processo de demolição, havia uma cratera que crescia em meio aos barracos, os moradores chamaram de Buracão, foi um desmoronamento de terras ocasionado pela movimentação dos tratores. “O Buracão, como uma grande boca insaciável, engolia “bêbados e crianças distraídas” (EVARISTO, 2013, p. 225). A morte era anunciada por essa grande cratera. Nesse viés, o “Buracão” era um tipo de abismo onde iam sendo jogadas as personagens que não se enquadravam dentro do plano social:

O grande buraco inverte a imagem do útero, porque se relaciona com o perigo para bêbados e crianças e com a morte das vítimas sugadas por ele, como a de Cidinha-Cidoca, que não suportou os apelos do grande colo, cujo fundo se amaciava com plantas e lama e convidava a um sono de que não se acorda jamais. Metaforicamente, o Buracão ratifica na narrativa os sinais de morte que a pobreza exhibe todos os dias e, além dela, a certeza da expulsão para lugares mais distantes (FONSECA, 2014, p. 26).

O buraco crescia dentro da favela, roubando as vidas dos moradores da favela dos *Becos da memória* (2013), a menina crescia apreensiva com a imagem desse buraco que para além de representar a distância entre ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres, também simboliza os grandes entraves da mobilidade social para homens e mulheres, negros e pobres que residem nos estratos sociais menos elevados.

O buraco do esquecimento, que se fazia cada dia maior e mais profundo, não consegue engolir por completo a favela tão querida de Maria-Nova, que ciente disso, assim como Conceição Evaristo, inventa, cria e recria, em um constante movimento de escrita e reescrita, preenchendo as lacunas com a palavra poética (MARINGOLO, 2014, p. 100).

A imagem do “Buracão” no sentido de abismo, o caos desnorteador para onde iam sendo atiradas as vidas desses personagens, que iam abandonando os planos que antes tinham para seus futuros. Maria-Nova nos fala do medo daqueles que não sabiam como iriam tocar suas vidas, pois, na maioria dos casos, o emprego ou modo de vida que tinham dependia daquela localização (SOUZA, 2011, p.139).

Depois de muitos terem saído da favela, chegou a vez de Maria-Nova, que em suas últimas andanças na favela não nomeada resolve fazer seu último caminhar por entre os casebres. Nesse percurso observa que “o Buracão parecia mais feroz ainda. Antes, quando ele tinha barracos pendurados ao redor, a sua boca parecia um pouco menor” (EVARISTO, 2013, p. 211). O último sonho que Maria-Nova tem da favela e dos moradores daquele lugar é com vó Rita, velha parteira da favela que vivia com a Outra:

Dormiu. E foi com Vó Rita que veio no seu último sono-sonho ali na favela. Vó Rita entrou devagarinho no quarto. De repente. Calada. Ela que não tinha a voz calada nunca, pois, se não estava falando, cantando estava; que nunca chegava de repente, pois se sabia de longe que Vó Rita estava chegando. E eis que ela chegou pé ante pé. Grandona, gorda, desajeitada. Abriu a blusa e através do peito negro luzidio e transparente de sua pele, via-se lá dentro um coração enorme. E a cada batida do coração de Vó Rita nasciam os homens. Todos os homens: negros, brancos, azuis, amarelos, cor-de-rosa, descoloridos....

Do coração enorme, grande de Vó Rita, nascia a humanidade inteira. (EVARISTO, 2013, p. 256).

Esse sonho de Maria-Nova é um parto simbólico em que o coração representa o útero, acreditamos que a humanidade nascendo de um peito negro, representa a esperança da menina por uma sociedade igualitária sem preconceitos, racismo, sexismo, entre outros tipos de mecanismos de exclusão dos indivíduos. Vó Rita parece estar na fronteira entre a realidade brasileira e a fantasia, já que se caracteriza como a personificação da bondade, além de ocupar o lugar da parteira, aquela que transforma habilidades aprendidas na experiência, a partir da solução improvisada, e que termina por resolver frequentemente a ausência de assistência ao parto e nos cuidados com a saúde de mulheres e crianças.

Considerações finais

Em *Becos da memória* (2013), observamos com o sistema escravista se presentifica na narrativa, posto que a maioria dos personagens são afrodescendentes. É uma memória se corporifica nas personagens Maria-Nova e Maria velha que vivem na favela da diegese. Através das falas dessas personagens identificamos como essas mulheres estão presas correntes do racismo, para além disto pontuamos os lugares de fala das Marias, na história de Maria-Velha há, a questão da relação desta com a sua tia Ayaba, que é uma memória de resistência e subversão.

O romance *Becos da memória* (2013) apresenta um tom reivindicatório em que pontua os lugares de [in]visibilidade dos indivíduos afrodescendentes. Por meio das personagens Maria-Nova e Maria-Velha percebemos como a história dos afrodescendentes sofre recuos e avanços, ou seja, o novo e o velho se encontram, de modo que as Marias simbolizam as milhares de mulheres da comunidade silenciadas na conjuntura social.

As personagens vivenciam reminiscência do sistema escravocrata, ou seja, são seres que são postos nos “quartos de despejos” pelos donos do poder, assim a favela passa a ser uma continuação das senzalas: os nomes mudaram mais os lugares de segregação permanecem com novas roupagens, outras formas de opressão dos corpos negros.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *O anjo da História*. (Org.) e Tradução de João Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte. Autentica editora, 2013.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *A globalização Imaginada*. Trad. Sergio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da. *Gênero e educação nas escrituras de Conceição Evaristo: um olhar sobre Ponciá Vicêncio e Becos da Memória*. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis. 2016.
- DALCASTAGNÈ, Regina. *Quando o preconceito se faz silêncio: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. n. 24. Niterói, sem. 2008.
- EVARISTO, Conceição. *Becos de memória*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.
- _____. *Entrevista*. Programa Espaço Público da TV Brasil-EBC exibido m 18 de julho de 2015. Disponível em > tvbrasil.ebc.com.br/espacopublico< Acesso em 10 de abril de 2017.
- FERREIRA, Amanda Crispim. *Escrituras, as lembranças afro-femininas como um lugar da memória afro-brasileira*: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Gení Guimarães. 2013. 115p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba). UFPB/CCHLA. João Pessoa.
- FONSECA, M. N. S. *O mar onduloso da memória em Conceição Evaristo*. In. FUNCK, Susana Bornéo; ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões. (Orgs). *Linguagens e narrativa. (Desafios feministas .1)*. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora 34/ Universidade Candido Mendes. Centro de estudos afro-asiáticos. 2001
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Traduzido por Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. *Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. Ed. Campinas: UNICAMP, 2012.

MARINGOLLO, Cátia Cristina Bocaiuva. *Ponciá Vicêncio e Becos da Memória de Conceição Evaristo: construindo histórias por meio de Retalhos de memórias*. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo. 2014.

MUNANGA, KABENGELE. *Negritude: usos e sentidos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica editora. (Coleção humanidades). 2012.

OLIVEIRA, Margarete Aparecida de. *Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo*. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. 2015.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e Silêncio*. Estudos históricos. Rio de Janeiro, 1989.p.3-15. Disponível em > bibliotecadigital.fgv.br< Acesso em 04 de nov. de 2016.

POLLAK, Michel. *Memória e identidade social*. Estudos históricos, v. 5, n. 10. Teoria e História. FBB/FGV, 1992. Disponível em >bibliotecadigital.fgv.br< Acesso em 07 de jan. de 2017.

PONCE, E. S.; GODOY, M. C. de. *Identidade e afro-brasilidade em becos da memória de Conceição Evaristo*. v. 21 n. 1 .2016. p. 18-32. Leopoldo. Disponível em: ><http://periodicos.est.edu.br/identidade><. Acesso em 10 de jan. de 2017.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SHMIDT, Simone Pereira. *A força das palavras da memória e da narrativa*. In: Conceição Evaristo: Becos de memória, Florianópolis: Editora Mulheres, 2013, p. 15-23.

SOUZA, Adriana Soares de. *Costurando um tempo no outro: vozes femininas tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo*. 173f. Dissertação (programa de pós-graduação em literatura da Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão). Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

VASCONCELOS, Vânia Maria Ferreira. *No colo das iabás: raça e gênero em escritoras afro-brasileiras contemporâneas*. 2014. 228 f. Tese. (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília. Brasília. 2014.

VIEIRA, Aline Deyques. *Memória coletiva e a questão do trauma em Becos da memória*. In. *Ecrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane, PEREIRA, Maria do Rosário A. (Orgs). Ed. Idea. Belo Horizonte, 2016.p.121-132.

