



a tela
e o texto

José de Sousa Miguel Lopes

EDUCAÇÃO E CULTURAS

N.Cham. 305.896081 L864e 2010

Autor: Lopes, José de Sousa Miguel, 19

Título: Educação e culturas africanas e



121951101
502734

AS:

CRUZANDO OCEANOS

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da Biblioteca FALE/UFMG

L864e Lopes, José de Sousa Miguel.
Educação e cultura africanas e afro-brasileiras : cruzando
oceanos / José de Sousa Miguel Lopes. – Belo Horizonte : Fa-
culdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2009. 224
p.

ISBN: 978-85-7758-084-2

1. Cultura – África. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Educação. I.

Título.

CDD: 305.896081

C. 8460.2
L. 800
302

José de Sousa Miguel Lopes
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

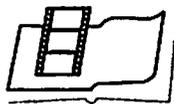


121951101

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

EDUCAÇÃO E CULTURA
AFRICANAS
E AFRO-BRASILEIRAS:
CRUZANDO OCEANOS

Maria Antonieta Pereira
Coordenação
Lavínia Resende Passos
Subcoordenação
LINHA EDITORIAL TELA E TEXTO



a tela
e o texto

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
BELO HORIZONTE
2010

04102

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
Diretor: Jacyntho Lins Brandão
Vice-diretor: Wander Emediato de Souza

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO *A TELA E O TEXTO*
Coordenação: Maria Antonieta Pereira

LINHA EDITORIAL *TELA E TEXTO*
Coordenação: Maria Antonieta Pereira
Subcoordenação: Lavinia Resende Passos

REVISÃO:
Maria Antonieta Pereira (colaboração de Patricia Namitala)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Saulo F. Viana Damasceno

CAPA
Paulo Filipe Souza e Saulo F. Viana Damasceno
Imagem original de Jorge Casais

Biblioteca Universitária
04 102 12011
1219511-01



Sumário

- 07 PREFÁCIO
- 11 APRESENTAÇÃO
- 19 O OCIDENTE PODERÁ OUVIR A VOZ QUE VEM DA ÁFRICA?
- 31 PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE
- 75 EDUCAÇÃO E ETNICIDADE EM MOÇAMBIQUE: DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS
- 101 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E IDENTIDADE NACIONAL EM MOÇAMBIQUE
- 119 CULTURA ACÚSTICA E LETRAMENTO EM MOÇAMBIQUE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
- 141 *NA PRAIA DO ORIENTE, A ARELA NAUFRAGA DO OCIDENTE: LITERATURA MOÇAMBICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA*
- 167 *ATLÂNTICO NEGRO: NA ROTA DOS ORIXÁS*
- 179 AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE
- 199 *OLHOS AZUIS: CONTRA O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL*

PREFÁCIO

Conheci José de Sousa Miguel Lopes no interior do Espírito Santo num desses lúdicos e participativos encontros aos sábados que as instituições particulares de ensino costumam organizar para ambientar e inquecer nos corações e mentes dos professores as teses sempre atuais das utopias autoritárias.

Nesse processo de evolução da amizade e construção das narrativas e diálogos, vi logo tratar-se de um intelectual brilhante e inteiramente simples. Ao longo de nossa experiência de dor e alívio - sensações do cotidiano profissional docente -, percebi que Miguel não era um professor comum e jamais seria apenas mais um doutor neste mercado cruel e volátil, mesmo para os qualificados.

É um artista cultivado, educador e humanista que tem se debruçado com acuidade, profundidade e especulação iluminista sobre questões e temas complexos como racismo, literatura, etnicidade, cinema, educação, identidade nacional, ações afirmativas... Tudo isso visando a construir uma sintonia inteligente e produtiva entre o Ocidente e a África, sobretudo, o pensar, o sentir e o agir dessa terra trágica, referencial e afetiva que é Moçambique.

E é esse o mote do livro que justifica essa apresentação - *Educação e cultura africanas e afro-brasileiras*: cruzando oceanos traz uma série de artigos que projetam as representações, idéias, signos e imagens desta cultura acústica, rica e enigmática que ele decifra como um escultor cuidadoso que tem à sua frente o desafio de esculpir obra de essencialidade cética, sagrada e profana ao mesmo tempo.

Esse assunto interessa a todas as ciências humanas, mormente à História e aos historiadores brasileiros, que já conhecem sobejamente os tempos de curta e longa duração da civilização paterna e mediterrânea através do mestre Braudel. Contudo, para nossa melancolia e um quê de constrangimento, ainda não tivemos a coragem ética e a sensibilidade de atravessar oceanos à procura desta mãe raiz e fundadora que é a África.

Cruzar os oceanos em busca da memória e da história, com razão e encantamento, é o que faz o tempo todo Miguel, ele próprio artífice e integrante da equipe de políticas públicas para a educação de Moçambique, à época do emblemático e revolucionário Samora Machel.

Ítalo Calvino nos impactou com seu Palomar, personagem inquieto e perplexo diante da hegemonia do efêmero e da fragmentação do real. Miguel Lopes, ao contrário, conhecedor da cultura do desencantamento, das ambiguidades e contradições da pós-modernidade, transita entre os mares como um Swann africano atento, que não se perde na volta, em busca de um tempo visto, experimentado e lembrado. Almejo que se deleitem com essa viagem marítima desmistificadora e ampliadora de horizontes. O timoneiro conhece bem os caminhos e as rotas.

Prof. Dr. Carlos Vinícius Costa de Mendonça
Departamento de História da UFES

Sobre o autor

José de Sousa Miguel Lopes, moçambicano, é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tem vários trabalhos publicados nos campos de educação, cinema e literatura em Brasil, Portugal, Alemanha, Argentina e Peru. Sua tese de doutorado - *Cultura acústica e letramento em Moçambique*: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural - foi publicada em 2004 (São Paulo, Educ).

É membro dos conselhos editoriais da Revista *Presença Pedagógica*, desde sua criação em 1995, e da Revista eletrônica *Currículo sem fronteiras*, editada nos EUA a partir de janeiro de 2001. Colaborador regular, desde 2002, da revista *A página da educação*, editada em Portugal. Sócio-fundador, desde 2004, da *Associação Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa e Outras Linguagens*.

Cinéfilo de longa data, foi membro durante seis anos (1970-1975) do Cine-Clube de Lourenço Marques (Moçambique). Frequentou em 1989, em Belo Horizonte, o Curso “Introdução à estética do cinema”. Participa do Conselho Editorial da Coleção “Educação, Cultura e Cinema” da Editora Autêntica, Belo Horizonte, desde 2003. Tem vários trabalhos publicados sobre cinema, nomeadamente a coorganização das coletâneas *A escola vai ao cinema* (2003), *A mulher vai ao cinema* (2005), *A diversidade cultural vai ao cinema* (2006) e *A infância vai ao cinema* (2006), sendo que o último livro teve sua edição em espanhol lançada na Argentina, em 2007. Suas publicações mais recentes incluem *Educação e cinema: novos olhares na construção do saber* (2007), lançado em Portugal.

APRESENTAÇÃO

A simples negligência de problemas culturais, étnicos e raciais numa sociedade nacional tão heterogênea indica que o impulso para a preservação da desigualdade é mais poderoso que o impulso oposto, na direção da igualdade crescente. [...] Nenhuma democracia será possível se tivermos uma linguagem “aberta” e um comportamento “fechado”.

Florestan Fernandes

Brasil e África: que diálogo? Que pontes construir ou reconstruir na busca de identidades, memórias e afetos? Como abordar o “continente esquecido”?

As idéias preconcebidas e os estereótipos sobre a África nunca desaparecerem da mídia e das publicações especializadas um pouco por todo o mundo e igualmente no Brasil. Neste início do século 21, entretanto, tais clichês têm alcançado novo vigor. Torna-se necessário colocar esses problemas em seus devidos termos. Isso exige, como é óbvio, que se aprofundem os estudos não só sobre a África, mas também sobre aqueles que de lá foram brutalmente retirados pelo tráfico de escravos e que se espalharam por vários continentes. Sobre esses que continuaram sendo violentados ao longo do tempo, exige-se que possa ser valorizada sua busca de identidade. Sabemos que toda busca de identidade por parte dos grupos dominados é um caminho muitas vezes difícil de ser atravessado, um trabalho de muito fôlego. Como não observar, entre os negros brasileiros, o baixo nível de informação sobre suas origens históricas? Como não se perturbar com a ausência, nos currículos brasileiros, da matriz africana, parte significativa da identidade desse país? Em decorrência desse fato, como não se preocupar com o enorme desconhecimento, por parte dos educadores e da sociedade em geral, desse componente africano?

Sabemos que o conhecimento de nosso passado nos ajudará a remodelar nosso rosto e nossa alma. Ele será uma arma poderosa contra o racismo visceral da sociedade brasileira, que pressupõe ser o negro inferior ao branco. Aprofundar o conhecimento de nossa história, incorporando suas matrizes negro-africanas é o primeiro e indispensável passo para promover e tornar visível o negro brasileiro, por meio de seu passado re-escrito. Assim, a história fornece a chave do enigma que revela a identidade de cada um. É a história que precisa ser evocada para situar, exatamente, a procura de uma identidade afro-brasileira. Só ela permite clarear os problemas da origem, iluminar o processo em que se desenvolve a resistência afro-brasileira e transmitir um campo de forças e de experiências que envolve e enraíza as questões de identidade e seus corolários políticos, econômicos, sociais e culturais pretéritos e presentes. O conhecimento da história dos oprimidos é essencial, mesmo que ela ainda esteja em construção, seja difícil de entender e seja pouco questionada.

O modo de pensar racista baseia-se numa série de oposições binárias que os estudos culturais críticos tentam subverter e solapar. Essas posições ideológicas binárias enraízam-se num sistema de antagonismos entre forças desiguais e servem para legitimar os privilégios e a dominação dos mais poderosos. A “norma” da ideologia em geral é branca, masculina e de classe superior, servindo para desqualificar e dominar os não brancos, as mulheres e os trabalhadores.

Assim, como abordar as manifestações da cultura negra? Embora sejam uma herança do passado colonial, as manifestações da cultura negra são atuais, vivas, dinâmicas, sendo re-elaboradas e ressignificadas em cada contexto histórico.

Importa assinalar também que, no ensino da história, existe um hiato na trajetória do afro-brasileiro. Os livros e professores da rede escolar só costumam discutir o que aconteceu com o negro - como sinônimo de escravo - até o dia da abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888. A partir daí, dão um salto para falar da situação do negro na

atualidade. Mas uma pergunta é necessária: o que ocorreu com o negro a partir de 14 de maio de 1888, sob os pontos de vista social, político, cultural e religioso? De 1888 até 2007, já se vão 119 anos... Várias pesquisas já se debruçaram sobre as experiências do negro na pós-abolição, mas esse conhecimento acumulado ainda não chegou à esfera do ensino e aos livros didáticos.

Há um grande trabalho de memória e reflexão a se fazer. Acreditamos que esse trabalho só faz sentido na medida em que considerar uma visão positiva de humanidade. Que estes textos possam, de algum modo, contribuir para essa visão positiva de humanidade!

No primeiro texto, intitulado “O Ocidente poderá ouvir a voz que vem da África?” procuro analisar o modo como, ao longo do tempo, o continente africano tem sido visto pelo mundo ocidental. Assim, abordo inicialmente os posicionamentos dos diversos tipos de “africanistas” e, em seguida, mostro como a África negra foi submetida ao escravismo dos árabes, ao tráfico transatlântico e ao colonialismo e como, hoje, está submetida ao capitalismo, no qual se insere de modo mais ou menos consentido. Também discuto como a África jamais teve verdadeiramente direito à palavra e como o Ocidente se dedicou a impedir de seguir adiante todos aqueles que pensavam de forma diferente. Após analisar os valores que tradicionalmente encontramos na África e que se distinguem daqueles promovidos pelo Ocidente capitalista, mostro que o mundo tem necessidade de uma África-sujeito, e não mais objeto, instalando-se assim um verdadeiro reencontro, cuja fecundidade poderia ter lugar em benefício de todos.

Em “Poder político e educação em Moçambique: entre a tradição e a modernidade”, tento identificar criticamente a filosofia presente no discurso da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e do Estado moçambicano, em relação à edificação da identidade nacional, bem como as orientações dessas instâncias para a área de formação de professores primários, na primeira década da independência (1975-1985). Além disso, analiso como se configuraram as orientações defini-

das pela FRELIMO e pelo Estado moçambicano, no campo da formação de professores primários, tanto no nível de políticas globais de educação como no nível de currículos.

No texto “Educação e etnicidade em Moçambique: diálogo entre as diferenças”, parto de uma abordagem do fenômeno étnico em Moçambique e das tensões (reais ou potenciais) que nele se fazem presentes. Nesse caso, analiso o diálogo possível entre a Antropologia e a Educação na busca do conhecimento e da cidadania sustentados em práticas políticas e educacionais consequentes. Nesse diálogo, alicerçado numa educação intercultural, procuro resgatar e redimensionar o universo da diversidade cultural presente em Moçambique, com vistas a possibilitar um direcionamento para a alteridade, para a abertura ao outro.

No artigo “Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique”, procuro dar continuidade ao debate sobre a edificação da identidade nacional, com base na formação de professores primários realizada nos primórdios da independência. Nesse campo, tento ampliar os diálogos de modo mais crítico - em virtude das distâncias temporais e espaciais relativamente aos fatos - com o processo no qual estive envolvido. Com base nessa experiência, investigo novos caminhos para a educação realizada no presente.

Em “Cultura acústica e letramento em Moçambique: fundamentos para uma educação intercultural”, parto da caracterização de uma cultura acústica, como a moçambicana, mais baseada no som do que na visão, para fazer uma análise da importância das línguas maternas, um dos atributos culturais mais significativos de um povo. Para melhor contextualizar a temática que proponho desenvolver, apresento, em traços bastante gerais, alguns dados históricos, políticos e sociais de Moçambique. Em seguida, pergunto em que medida o poder político saído da independência levou em consideração os traços fortes da oralidade presentes nessa cultura e de que modo tal política influenciou, ou não, o processo de letramento. A adoção da língua portuguesa como língua de

ensino e a conseqüente rejeição, por parte do poder político, do processo de estudo, sistematização e introdução das línguas moçambicanas nas primeiras séries escolares têm contribuído para o agravamento das taxas de analfabetismo e para as perdas - quem sabe irreversíveis - das tradições orais, ao mesmo tempo em que constitui uma desvalorização das várias culturas étnicas. A solução talvez estivesse na adoção de um bilinguismo que implicaria a transformação da língua da oralidade em língua escrita e a conservação da língua estrangeira como segunda língua. Essa segunda língua, sendo também língua oficial, teria um papel importante em muitas áreas sociais como a comunicação oficial do Estado, os contatos internacionais etc.

Em "*Na praia do Oriente, a areia naufraga do Ocidente: literatura moçambicana em língua portuguesa*", examino o papel relevante da literatura no combate pela afirmação da identidade moçambicana. É, sobretudo, na fase agônica do colonialismo (1965-1975), que melhor visualizamos o papel inestimável desempenhado pela literatura nacionalista revolucionária, enquanto fonte de dados para a compreensão das relações entre texto literário e formação da identidade nacional em Moçambique. Na medida em que essa literatura é marcadamente política, ela nos permite compreender alguns parâmetros importantes para a construção da nação enquanto Estado-nação. No entanto, na pós-independência, a literatura vai afirmar-se buscando participar, a seu modo, na edificação da moçambicanidade. Assim, dentre outras indagações, analiso como a ficção literária se relacionou com o poder político.

O texto "*Atlântico negro: na rota dos orixás*" analisa o documentário homônimo, de Renato Barbieri, no qual são reveladas as afinidades culturais e históricas existentes entre Brasil e África, sobretudo no campo das religiões. Fazem-se também referências ao que era a África antes da chegada dos portugueses, constatando-se um nível civilizacional bastante avançado, em termos de organização política, sistemas de produção, arte e arquitetura, nos reinos de Benin, Congo e Monomotapa, dentre outros. O documentarista não deixa de trazer à tela a problemá-

tica da escravatura e a tragédia que lhe foi inerente. Com clareza, são revelados os fatos que propiciaram o tráfico: as guerras entre reinos africanos. O comércio escravocrata durou cerca de 350 anos, durante os quais quatro milhões de negros vieram para o Brasil e outros muitos foram para Venezuela, Cuba e Caribe. Contudo, um dos aspectos mais interessantes do documentário é a análise da presença da cultura brasileira na África, mais concretamente no Benin. O olhar de Barbieri incide sobre o retorno de centenas de ex-escravos do Brasil ao Benin, em consequência de sua deportação, após a grande revolta de 1835 na Bahia. Seus descendentes – tanto os dos brasileiros como os dos antigos escravos – são conhecidos até hoje como os “brasileiros” ou, nas línguas locais, como *agudás*. É sobre o universo dos *agudás* que meu texto se detém com mais profundidade. Os “brasileiros” não constituem um grupo “sociocultural” nos moldes dos demais. Eles não possuem, de fato, nem língua (tendo o uso do português desaparecido quase totalmente por imposição da colonização francesa) nem território próprio. Entretanto, eles possuem um *status* diferenciado nessa sociedade. Eles mantêm vivas certas tradições brasileiras: as maneiras de vestir, o uso da língua portuguesa, as operações comerciais e nomes como Sabino, Cosme e Pereira (todos de origem portuguesa). As principais profissões são as de alfaiate, barbeiro, marceneiro e construtor de casas.

Em “Ações afirmativas: uma contribuição para o debate”, minha análise parte do modo como ocorre o racismo no Brasil de hoje. Em seguida, abordo a questão das políticas públicas de combate à pobreza e à perpetuação da exclusão, bem como as políticas de ações afirmativas dos Estados modernos. Finalmente, desenvolvo algumas considerações em torno de objeções apresentadas pelos opositores das cotas para negros nas universidades, apresentando o resgate da autoestima dos afrodescendentes como uma questão crucial.

No texto “*Olhos azuis: contra o preconceito e a discriminação racial*”, procuro analisar o documentário produzido por Jane Elliot, professora norte-americana nascida em 1933 em Riceville, pequena cidade

do Estado de Iowa. No filme, é mostrado o exercício que mudou sua vida e foi por ela realizado numa sala de aula com crianças de 3ª série e depois com adultos. Tendo como pano de fundo o racismo nos EUA, Jane Elliott dividiu as pessoas presentes em dois grupos: o grupo dos “olhos azuis” e o dos “olhos castanhos”. Geralmente, ela colocava os participantes de “olhos castanhos” em posição superior. Como nesse grupo era mais provável que ocorresse uma mistura de raças, ela assegurava que as pessoas que iam sofrer a discriminação fossem brancas. Utilizando adequadamente a linguagem e o tom de voz ou eliminando os direitos básicos (tais como ser impedido de falar sem sua permissão) e mudando permanentemente as regras do exercício, Elliot causava um enorme desconforto nos participantes de “olhos azuis”. Ao mesmo tempo, ela usava a linguagem, o elogio e o incentivo positivos para as pessoas de “olhos castanhos”. Profissionais seguros e inteligentes expressaram sua surpresa com o fato de que, num seminário de duas horas, tenham se tornado completamente afetados por essa técnica. Analiso, com algum detalhe, os mecanismos que levam à submissão, às profecias que se autoconfirmam e à vitimização. Finalizo com a abordagem da “branquitude” no liberalismo e a igualdade invertida. Embora a maioria das pessoas (sejam elas brancas ou negras) que vivem em uma sociedade governada por brancos aleguem defender o ideal de igualdade, e por isso expressem indiferença frente à igualdade invertida (sociedade governada por negros), poucas (sejam elas brancas ou negras) estão preparadas para isso. As próprias circunstâncias de vida alimentam a ilusão, por parte da maioria, de que ela está preparada de fato para a igualdade invertida.

Por fim, convido você, meu caro leitor, a fazer-se ao mar. Atlântico e Índico são estradas de mão dupla que esperam sua viagem. Cruzemos oceanos rumo à leitura que lhe estou propondo.

José de Sousa Miguel Lopes

O OCIDENTE PODERÁ OUVIR A VOZ QUE VEM DA ÁFRICA?

A relação do Ocidente com o continente africano, sobretudo no último século, tem sido perpassada por múltiplos olhares.

Existiram e existem várias espécies de “africanistas” ocidentais, indivíduos que, ao longo da história, se apaixonaram por esse continente vasto e extremamente diverso. Mas são raros aqueles que, apesar dessa paixão, consideram a África como um continente importante, com o qual se pudessem estabelecer relações de igualdade.

Existiram *exploradores* fascinados por uma África de paisagens extraordinárias e com populações tão “estranhas”. A imagem do explorador escocês Mongo Park embrenhando-se no Níger ou aquela do viajante René Caillié afetado por múltiplas doenças na sua obsessiva busca de Tombuctu ilustram essa questão insaciável, ambígua e, por vezes, mortal.

Existiram *antropólogos* que, principalmente no século 19, estudaram as populações da África, como se estivessem observando e classificando os habitantes de seu próprio país. Sobre o continente negro, como sobre seus próprios países, catalogaram as pessoas com uma mistura de excitação científica e de espanto por vezes maldoso. Os antropólogos inventaram a admiração criminosa e provocaram em África consideráveis estragos, pois seus trabalhos por vezes impregnaram tão profundamente os espíritos, que acabaram servindo de justificativa para os genocídios perpetrados no século 20. A classificação das populações e as hierarquias que entre elas estabeleceram foram utilizadas por aqueles que organizaram o massacre de cerca de um milhão de pessoas¹, na maioria Tutsis, em Ruanda, no ano de 1994.

Existiram *grandes administradores coloniais* que a África “imita” e que se destacaram, misturando-se com as populações, aprendendo suas línguas, estudando suas culturas e que, mais tarde, receberam com alegria as independências na virada dos anos 50 e 60 do século passado. Representantes de um sistema de dominação e de exploração (a colonização), eles ainda pensam que o balanço de suas ações na administração colonial foi bom. Mas, consequentes com eles próprios, foram militantes pelas independências e se colocaram por vezes a serviço dos novos Estados a quem faltavam, de forma dramática, quadros.

Existiram *terceiro-mundistas* nos 60 e 70. Militantes associativos e políticos apoiaram as independências, lutaram em seus próprios países contra as guerras coloniais, bateram-se pelo desenvolvimento e por uma nova ordem econômica internacional. Seus herdeiros reivindicam hoje a anulação da dívida dos países do Sul, esse crime contra a justiça, essa imbecilidade econômica² que estrangula esses países, vítimas da doença e da miséria.

Existiram e existem numerosos *pesquisadores de todas as disciplinas, sociólogos, geógrafos ou economistas*, que mergulharam, temporária ou radicalmente, nos costumes e modos de vida da África subsaariana. Do etnólogo Marcel Griaule³ ao sociólogo George Balandier, seu rigor intelectual e sua paixão ilustram que o encontro entre civilizações pode produzir coisas nobres na história humana.

Existiram e existem *ONGs* que trabalham no terreno, em múltiplos projetos de desenvolvimento, de assistência econômica, sanitária e social. Um balanço de sua ação está ainda por ser feito, principalmente quanto ao papel que elas desempenham num mundo globalizado, onde tudo é instrumentalizado.⁴

Existiram e existem os *africanistas anti-desenvolvimentistas* que pensam que é absolutamente necessário sair de uma lógica de ajuda, que não seria mais que a perpetuação da dominação histórica. O apoio provém sempre dos mesmos, pois “a mão que recebe a ajuda está sempre abaixo daquela que a dá” (Serge Latouche). A assistência não seria mais

do que o novo hábito de arrogância ocidental que inventa as doenças e seus remédios, faz as perguntas e dá as respostas. Cada povo deve encontrar sua própria via na história e os povos africanos como todos os outros.

O ponto comum nas duas últimas categorias reside no reconhecimento dos males de que padece o continente e a responsabilidade ocidental por esses males. Mesmo nos adulterados relatórios do Banco Mundial destinados a validar as prescrições econômicas, a África é o único continente cujos indicadores de saúde, educação e desenvolvimento permanecem dramaticamente baixos⁵. A diferença entre essas duas categorias de “africanistas” reside nas soluções. Os primeiros – muitas vezes “cegos” pelos erros do Ocidente do qual eles são o vetor único de análise – concluem que é necessário ajudar a África a livrar-se dos problemas. Os segundos consideram a ajuda como o “biombo” da ocidentalização do mundo e defendem que é precisamente desse imperialismo histórico que a África tem que se livrar. O continente poderá então inventar soluções para os males que o assolam.

Identificamo-nos com a linha dessa última categoria de africanistas. Assim, não somente a África tem o direito, como todos os outros continentes, à sua própria palavra, mas, devido à sua situação de “dominação exemplar”, traduz melhor do que qualquer outro, a realidade do mundo globalizado, sua natureza profunda, impregnada de desigualdades e de violência multiforme. Sua palavra revela não somente um valor para ela própria, mas um valor para todos nós. “O verdadeiro ponto de vista sobre as coisas é o do oprimido” dizia Jean Paul Sartre, que, aliás, foi também um admirador da África.

Com efeito, depois da queda dos grandes impérios da Idade Média africana⁶, o continente negro padeceu profundamente em sua história. “Padecer” não significa que os africanos foram e permaneceram vítimas passivas e que não lhes pode ser atribuída nenhuma responsabilidade pela situação catastrófica em que hoje se encontram. Essa visão seria infantilizadora. Trata-se de constatar que “metade são víti-

mas, metade são cúmplices”, como dizia Sartre: essas populações não contribuíram com o mesmo grau de autonomia para a caminhada do mundo e para a construção de seu destino. Segundo numerosos pesquisadores, homens políticos e militantes do continente, os africanos têm, sem dúvida, numa perspectiva de libertação, de se interrogar ainda e sempre sobre suas dinâmicas internas.

Mesmo quando as populações africanas fizeram por vezes o jogo dos imperialistas ocidentais – como os reis que vendiam seus súditos aos escravistas⁷ – mesmo quando os colonizadores e os exploradores encontraram apoio local, isso não impediu que a história do continente se tenha inscrito, depois de tantos séculos, no quadro de uma dominação.

A África negra foi submetida ao escravismo dos árabes; foi submetida ao tráfego transatlântico e ao colonialismo; está submetida hoje ao capitalismo – invenção ocidental – no qual se insere, de modo mais ou menos consentido.

O modelo econômico e a divisão internacional do trabalho dele decorrente – imposto pelos colonizadores e hoje generalizado – foi concebido lá fora, no Ocidente, e entendido a partir dele.

Utilizamos os termos “Ocidente” e “África”, apesar de seu caráter globalizante, por comodidade. É evidente que cada uma dessas entidades é diversa e não seria possível resumi-las numa única designação. O continente negro, como a Europa, compreende sociedades muito distintas. Em compensação podem-se caracterizar situações culturais e políticas que se diferenciam e se opõem historicamente.

Em nosso entender, “Ocidente” designa o modo como essa família cultural se manifesta na sua relação com o outro; em África, é a versão capitalista e colonial da cultura européia que triunfa, em detrimento de outras visões, como as surgidas, por exemplo, no movimento operário ou no modelo republicano.

De modo sintético, pode-se, sem faltar à verdade, recuperar traços comuns nas sociedades africanas em suas relações com as outras culturas.

A fim de aprofundar essa reflexão, torna-se necessário, sempre que for possível, assinalar o que e a quem estamos nos referindo: que indivíduos, que forças sociais, que período, que relação de forças. Aqui estamos analisando a África subsaariana.

A especificidade da África reside certamente no fato de que ela jamais teve verdadeiramente direito à palavra e que o Ocidente, aliás, se dedicou a impedir de falar todos aqueles que pensavam diferentemente e queriam seguir outras vias. Das guerras coloniais aos assassinatos políticos da época moderna – por exemplo, o do congolês Patrice Lumumba, assassinado com ajuda do colonizador belga em 1962, e do burkinafasso Thomas Sankara, eliminado certamente com o consentimento da França em 1987 – o Ocidente se julga autorizado a fazer uso de todos os métodos para impor sua visão de mundo e para pilhar a África de suas enormes riquezas.

O sonho das independências, quando não foi impedido pela força, foi sufocado pela dívida, pela queda dos preços das matérias-primas e pela implacável lógica das relações de forças que fundam o capitalismo.

Se o papel das elites africanas está em causa – é da responsabilidade dos africanos desembaraçarem-se delas – é preciso reconhecer que os dados da globalização liberal, iniciada em meados dos anos 70, são falseados.

Nesse grande jogo de *poker* mentiroso, a África acumula desvantagens: sequelas da colonização, regras sistematicamente fixadas por outros e mudadas a seu bel prazer, marginalização política. Enfim, o Ocidente tudo decide: keynesianismo, monetarismo, intervencionismo, liberalismo, socialismo. Ele sempre faz as perguntas e dá as respostas.

Poderá a África reencontrar-se nesse jogo? O incessante desenvolvimento do capitalismo está em vias de submeter a totalidade das atividades humanas à lei do dinheiro. A saúde, a cultura, a proteção social, os recursos vitais – água, ar e mesmo o corpo humano – são vendidos em peças separadas, a partir de zonas de pobreza e de guerra...

Tudo é comercializável e comercializado. O planeta e seus habitantes estão literalmente colocados num saco. A OMC, o BM, o FMI, o G8, as reuniões de Davos e a União Europeia, dentre outros, estendem seu sistema devastador à terra inteira.

Imprevidência, pilhagem, destruição, depredação, guerras, violências de toda espécie caracterizam um modelo econômico que coloca em perigo a própria sobrevivência da humanidade. A situação em que se encontra a África apresenta-se como a condensação dos defeitos do capitalismo globalizado, tenha sido esse modelo incorporado à força ou aceite: seus recursos são pilhados; ela foi extorquida (a dívida, contraída em situação de dominação, a estrangula e a impede de melhorar sua condição); a exploração provoca a miséria e aprofunda as desigualdades sociais; os indicadores sanitários persistem nos níveis mais baixos.

A verdadeira natureza da ordem mundial revela-se neste desastre: as pessoas não são mais que um fator de produção, os fracos não têm nenhuma palavra a dizer, o dinheiro e o mercado são a medida de todas as coisas. Os países que dispõem de recursos minerais e petrolíferos (do Gabão a Angola, passando pela Libéria ou pela República Democrática do Congo) estão nas mãos de verdadeiras castas corruptas, aliadas dos europeus estrangeiros, que pouco se importam com o desenvolvimento de seus povos.

Portanto, historicamente, o continente negro tinha produzido um outro modo de vida e outras relações. Na sua diversidade, as sociedades africanas tradicionais tinham desenvolvido modos menos utilitaristas e menos destrutivos das relações humanas, da natureza, das riquezas, do tempo e do espaço.

Não se trata de idealizar e de sugerir que o Ocidente nada mais fez do que perverter uma espécie de sucedâneo do paraíso terrestre: as guerras que atravessaram o continente antes da época moderna revelam, por exemplo, a permanência da violência do homem nas sociedades africanas.

Por outro lado, certas sociedades foram construídas com base num sistema de castas, por definição conservador e não igualitário,

como no Senegal⁸, ou assentes em discriminações raciais, como na Mauritânia. Enfim, todo o valor percebido como positivo tem necessariamente o seu oposto, como é o caso do legendário espírito de solidariedade dos africanos que pode ter como defeito uma sufocante pressão do grupo.

Precisamos a cada momento definir os contornos dos princípios apontados, a fim de recuperar os aspectos que possam contribuir para melhorar o futuro da humanidade. Sem generalizar, importa realçar os valores que foram e são ainda referência em África, mesmo que eles não sejam colocados sistematicamente em prática. Isso nos possibilitaria ver em que medida eles poderiam contribuir positivamente para a marcha da humanidade e, principalmente, para humanizá-la em benefício de todos.

Dentre os valores que tradicionalmente encontramos em África e que se distinguem daqueles promovidos pelo Ocidente capitalista, podemos citar⁹:

- uma recusa da tirania do tempo;
- um poder e uma autoridade indivisíveis;
- o apagamento do indivíduo, face à comunidade;
- a aceitação e a canalização das paixões (principalmente pela ritualização);
- uma resistência à acumulação de riquezas;
- uma inserção pacífica no meio ambiente.

Esses valores surgem como o negativo – ou antes, o positivo – do modelo ocidental globalizado. Deixam entrever que a evolução do mundo poderia efetuar-se de outra maneira, mais equilibrada, mais modesta, menos predatória, mais previsível.

No fundo, na sua arrogância, no seu delírio uniformizador, o Ocidente capitalista revela-se incapaz de conceber, para além das palavras, uma genuína diversidade do mundo e essa autossuficiência não é mais do que um “biombo” de seu imperialismo. Desde o século 18, no coração das sociedades do Norte, pensadores e vastos movimentos sociais tentaram conter uma máquina econômica e cultural cujos estragos

se faziam sentir aqui e acolá e procuraram construir outro modelo de sociedade e de relações internacionais mais justas e igualitárias.

Essas tentativas, de breves períodos, fracassaram. Reprimidas por vezes com sangue, definhando em suas próprias fraquezas conceituais e acontecimentos imprevistos, suas perspectivas não se instituíram de forma duradoura e seu fracasso favoreceu uma concepção que abandonou o planeta à devastação do capitalismo globalizado. A resistência que se organiza, em torno do conceito de alterglobalização, abre talvez novas perspectivas. A África exprime “outros” valores e mentalidades que poderiam prestar serviço a um mundo à beira do abismo.

Porque a batalha pela diversidade cultural - cujo continente negro constitui um dos símbolos mais fortes - representa na realidade uma batalha pela sobrevivência da humanidade.¹⁰

É toda uma visão de mundo que está em jogo na nossa relação com a África: inicialmente o respeito e a promoção de uma verdadeira pluralidade do mundo pode prevenir o homem e realizar a aspiração universal de justiça e dignidade. No que diz respeito, por exemplo, ao caso do Brasil, o país com o maior número de negros fora do continente africano, esse resgate do valor da dignidade e do papel da África na construção da história nacional é motivo de preocupação. Para Alberto da Costa Silva,

preocupados com nós próprios, com o que fomos e somos, deixamos de confrontar o que tínhamos por herança da África com a África que ficara no outro lado do oceano, tão diversificada na geografia e no tempo. No entanto, a história da África - ou melhor, das várias Áfricas -, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil.¹¹

O desafio reside agora na necessidade de verdadeiramente universalizar o planeta. A máquina infernal, utilitarista e violenta do economicismo, que tudo reduz ao estado de mercadoria, fere a alma das

sociedades da África subsaariana. Para aqueles que trabalham contra a ordem capitalista e seus princípios diretores, os valores que atravessam o continente negro serão o fermento de uma tomada de posição que poderá pôr em causa a globalização liberal.

Esse colocar em causa beneficiaria em primeiro lugar a África – resolvendo seus problemas, mergulhando no seu próprio patrimônio cultural – abrindo assim perspectivas para um outro mundo, mais justo e mais humano, no qual todos, do Norte e do Sul, poderiam se beneficiar.

Se as sociedades africanas e suas elites puderem tomar consciência da fecundidade dessa diferença de valores, e se aceitarem apoderar-se deles, em lugar de continuarem coladas ao modelo dominante, prestariam um grande serviço a todo o planeta. Se o Ocidente aceitar uma África adulta, em vez de querer manter seu domínio, então o curso do mundo poderia mudar.

No entendimento de Immanuel Wallerstein,

se os africanos se limitarem a exigir a sua inclusão no sistema internacional na sua atual definição, estarão lutando contra moinhos de vento. Se eles mostrarem o caminho, combinando melhorias locais de curto prazo com uma transformação de valores e estruturas no médio prazo, estarão ajudando a todos nós, e não apenas à África.¹²

O mundo tem necessidade de uma África-sujeito e não mais objeto. É nesse sentido que um verdadeiro re-encontro fecundo poderia ter lugar em benefício de todos. Quando associações humanitárias perguntaram a Serge Latouche “Que podemos fazer pela África?” ele respondeu, deliberadamente provocador, “Ponham-se ao fresco; deixem-na tranquila.”

Nesse sentido, a pergunta nos persegue: O Ocidente poderá ouvir a voz que vem da África?

Abandonar a África? O verdadeiro problema não é que a abandonemos, é que ela se abandone a si própria e, fazendo isso, nos abandone a todos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARA-DIOP, Abdoulaye. *La société wolof*. Paris: Karthala, 1981.
- BRIE, de Christian. L'Afrique à l'aune du développement virtuel. In: *Manière de voir 51 – Afriques em renaissance*. Paris, mai./jun.2000.
- DIOP, Cheikh Anta. *Nation nègres et culture*. Paris: Présence Africaine, 1955.
- ETOUNGA-MANGUELLE, Daniel. *L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel?* Ivry-sur Seine: Editions nouvelles du sud, 1991.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. 2000. 620f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Formação de professores primários e identidade nacional em Moçambique*. 1995. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo horizonte.
- M'BOKOLO, Elikia. L'héritage africain de l'esclavage. *Manière de voir 51 – Afriques em renaissance*. Paris, mai./jun. 2000.
- MONTCLOS, Marc-Antoine Pérouse de. *Aide humanitaire, aide à la guerre*. Bruxelas: Complexe, 2001.
- SILVA, Alberto da Costa. *Um rio chamado Atlântico: A África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Ed. UFRJ, 2003.

TOUSSAINT, Eric; ZACHARIE, Arnaud. *Dette et ajustement*. Sortir de l'impasse. Paris/Bruxelas: Syllepse/CADTM, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. Que esperança tem a África? Que esperança tem o mundo? In: *Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 55-77.

NOTAS

¹ Números oficiais apresentados pelo governo ruandês.

² TOUSSAINT; ZACHARIE, 2002.

³ O francês Marcel Griaule foi representante da Sociedade das Nações na Etiópia, dirigiu a missão científica Dakar-Djibuti (1931-1935) e faleceu em Dogon, país onde viveu por muitos anos.

⁴ MONTCLOS, 2001.

⁵ BRIE, 2000.

⁶ DIOP, 1955.

⁷ M'BOKOLO, 2000.

⁸ BARA-DIOP, 1981.

⁹ ETOUNGA-MANGUELLE, 1991.

¹⁰ LOPES, 1995; LOPES, 2000.

¹¹ SILVA, 2003, p. 236.

¹² WALLERSTEIN, 2002, p. 77.

PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE

Com a independência nacional ocorrida em 25 de Junho de 1975, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) pôs em marcha um discurso que estava em sintonia com as aspirações do povo moçambicano. A enorme adesão a seu projeto, permitiu à FRELIMO conceber e interiorizar, para um significativo contingente de moçambicanos, que todos os sonhos eram possíveis, que o “paraíso estava à porta”. As concepções centrais da FRELIMO sobre a evolução futura sustentavam que com a independência terminava a fase da Revolução Democrática Nacional e começava a da Revolução Democrática Popular. Esse salto qualitativo representava, no entender da Frente, a passagem da prioridade da luta pela independência, no quadro de uma ampla aliança de forças nacionalistas, para a prioridade da luta pela implementação, no nível nacional e como opção política fundamental, do Poder Popular¹. A nova situação radicalizaria a luta de classes e conduziria ao fim da aliança dos grupos sociais que seriam prejudicados por uma forma de organização social quase diametralmente oposta à até então vigente.

A questão da chamada “sociedade tradicional” é uma das mais controversas para quem se proponha a estudar suas características e, sobretudo, para quem queira entender o modo como se processou o “diálogo” entre a FRELIMO e esse mundo que ela própria considerava como parado no tempo, cristalizado, do qual muito pouco havia para recolher. Muito provavelmente, a origem das controvérsias que levaram a FRELIMO, desde os tempos da luta armada até aos dias de hoje, a

apresentar um discurso que transitava, ora pela ambiguidade, ora pela contradição, possa residir num desconhecimento da importância das simbologias, dos códigos e valores presentes nessa sociedade.

Em Moçambique, o homem e a mulher modernos são vistos como caracterizando-se por um estilo de vida tão próximo quanto possível do modelo ocidental de hoje. O homem e a mulher modernos têm pudor de se exprimir em sua língua materna, quando essa não seja a portuguesa; praticam a religião cristã ou islâmica e não as religiões tradicionais, baseadas essencialmente no culto dos antepassados, ou cultivam simplesmente o “ateísmo científico”; estão ao corrente das principais tendências internacionais no que concerne à moda, à música *pop* ou ao *reggae*, aos longas-metragens² etc. Contudo, se achamos legítimo que qualquer sociedade aspire à modernidade, importa destacar que a verdadeira modernidade é a que reconhece e valoriza os aspectos positivos da tradição. A tradição deve ser vista

como um corpo orgânico que evolui: suficientemente estável para manter os elementos fundamentais que a caracterizam, mas suficientemente dinâmica e flexível para se ajustar às necessidades de cada época. Uma tradição incapaz de se adaptar às novas situações está “condenada a morrer.”³

Existem sem dúvida alguma, mentalidades coletivas, padrões repetitivos de comportamento sócio, valores de orientação aceites por toda a comunidade, lendas e mitos compartilhados por povos inteiros e até ilusões que perduram ao longo dos séculos no seio da mesma nação, mas todos esses elementos são de caráter histórico, ou seja, passageiro (quando não efêmero), podendo ser desalojados de forma inesperadamente rápida por outros parâmetros normativos e outras *tradições* que logo passam a ser percebidas como pilares centrais do acervo nacional.

No caso moçambicano, a FRELIMO manteve sempre uma “guerra declarada às concepções e comportamentos da tradição”. Mas o que isso significa? Se a alguns aspectos da tradição se torna óbvia a “declaração de guerra”, como a luta contra o racismo e a opressão da mulher, já não nos parece tão evidente partir para “combates” para os quais não existe clareza quanto à “definição do inimigo e aos meios de combatê-lo”, para empregarmos uma terminologia militar tão em voga em períodos revolucionários. Tenha-se em conta a complexidade de questões relativas às comunidades étnicas, com seus códigos, sua simbologia, seus valores, que abrangem diferentes dimensões, muitas vezes contraditórias na sua dinâmica de desenvolvimento. Os ajustes entre a tradição e a modernidade vão ocorrer no nível da organização social, sendo o ensino o seu veículo por excelência. O simbolismo vai fazer emergir elementos de unidade, mas também de diversidade numa tensão entre práticas que têm como objetivo a unidade nacional e aquelas que buscam no passado uma identificação. Neste trabalho, veremos como os posicionamentos da FRELIMO face ao universo da sociedade tradicional se refletiram no campo educacional. Podemos então indagar como, através da formação de professores primários, se vão enfrentar tradições imemoriais, que se tornaram condenáveis à luz dos princípios éticos que informavam a nova ordem político-social implantada após a independência.

O debate em torno da tradição

A expressão *cultura tradicional* tem-se prestado a inúmeros debates no universo africano. Por vezes, ela designa uma visão estática, congelada no tempo, uma visão de cultura que se teria expandido durante o período pré-colonial, isto é, uma cultura que se podia qualificar como pura ou indígena dado que ainda não havia sido alterada por força das invasões e colonizações árabes e europeias. É nessa linha de pensamento que se posicionam Israel Katok (1986), Basile Kossou (1986) e Kiflé

Béseat (1986). Outros autores, como Honorat Aguessy (1986), têm concepções mais dinâmicas sobre o que representa a expressão *cultura tradicional*: para eles, a tradição cultural africana não é fechada, não parou quando se iniciou a colonização, mas incluiu também a vida cultural colonial e pós-colonial.

Falar de comunidade cultural remete-nos à complexidade inerente ao conceito de *cultura*. Kiflé Béseat afirma que A. L. Kroeber e C. Kluckhohn analisaram cento e sessenta definições de cultura em língua inglesa que classificaram em seis grupos: genéticas, históricas, estruturais, psicológicas, descritivas e normativas, sem terem conseguido descortinar uma única que registre unanimidade de antropólogos, sociólogos e outros especialistas de problemas da cultura.⁴

Neste trabalho, o conceito de cultura que adotamos é o proposto por George Hagan:

é o modo pelo qual um povo dá a conhecer a sua identidade no curso permanente da sua vida social, pela expressão do seu pensamento e mais ainda, pela utilização que faz dos recursos humanos e materiais de seu meio no esforço para satisfazer a necessidade sempre crescente de uma vida melhor.⁵

Vejamos, no entanto, com mais detalhe, como esses autores defendem seus pontos de vista. Em relação à cultura tradicional, Katoke defende uma posição mais estática, após considerar o que pode ser englobado na cultura tradicional em sua totalidade, ou seja, personagens reais ou lendários, que criaram ou guiaram essa sociedade; acontecimentos tais como inundações, fome, guerras etc.; poemas tradicionais ou antigos, canções populares, provérbios, enigmas, contos, lendas, mitos, práticas mágicas ou religiosas, assim como a vida quotidiana, a arte, os jogos e os esportes, a música. A cultura tradicional vista segundo esse prisma pode, segundo Katoke, exercer uma influência positiva sobre a cultura africana moderna e contemporânea, pois os produtos de influên-

cias externas, árabe-européias e outros acabaram engendrando um africano novo, separado em grande medida de seu meio e de suas tradições. Essa influência positiva, tanto em relação ao presente quanto em relação ao futuro da África, cobriria um variado leque de domínios: “educação, história e consciência histórica, ciência e tecnologia, política e ideologia, filosofia e religião, arte militar, defesa e patriotismo, informação (mídia), arte, línguas, literatura e tempos livres” ⁶. Na mesma linha, Kossou enfatiza que as culturas tradicionais não foram extintas pela colonização. Elas “ficaram em reserva para o futuro de África”. Então, o desafio que agora se coloca é o de limpá-las do verniz colonial – Consciência Histórica – insuflando-lhes de novo a vida, situando suas insuficiências e procurando corrigi-las – Consciência Crítica –, face a um projeto de futuro no qual todos os africanos, ou pelo menos sua grande maioria, se possam reconhecer – Consciência de Identidade.⁷

Mbunda, por exemplo, acredita que a descrição muitas vezes pejorativa das práticas religiosas dos africanos como “animismo”, “totemismo” e “feiticismo”, não passa de um estratagema tendente a esvaziá-los de seus valores e de seu orgulho e a deixá-los à mercê dos designios hegemônicos do Ocidente.⁸

Uma concepção mais dialética em relação à cultura tradicional é a defendida por outros autores como Honorat Aguessy e Kiflé Beseat. De acordo com Aguessy, é fictícia e ideológica a oposição que alguns pretendem fazer pondo em confronto cultura tradicional e cultura moderna. Não faz sentido interpor um vazio entre o tradicional e o moderno como se estivéssemos colocando em oposição um “tempo bloqueado” e um “tempo fluindo ininterruptamente”. Para que a cultura tradicional não tivesse impacto sobre o futuro da África contemporânea, com aguda perspicácia Aguessy destaca que “seria necessário que um “modelo” polarizasse e imprimisse um ritmo a todas as culturas. Ora não há “modelo”, o conjunto dos sistemas simbólicos que representam a cultura está aberto e não fechado.” ⁹ Na mesma linha de pensamento se coloca Kiflé Beseat para quem o adjetivo tradicional da expressão

“na civilização africana tradicional” deveria ser definitivamente banido porque ele é portador de contrassenso nocivo. E acrescenta que alguns ignoram ou procuram ignorar que a cultura tradicional africana não é fechada, que ela não parou quando se iniciou a colonização, mas incluiu a vida cultural colonial e pós-colonial. “A África dita moderna é tão “tradicional” como a África pré-colonial, no único sentido aceitável da palavra “tradicional”, no sentido em que a tradição não exclui mas, pelo contrário, implica necessariamente um sistema de descontinuidades.”¹⁰

Para Rognon, a designação da sociedade tradicional em sentido pejorativo é um mito (ocidental) forjado para ocultar, em termos ideológicos, interesses de dominação.¹¹ Essas sociedades sempre foram definidas como despossuídas de história, fixadas no tempo, com sistemas de valores tecnológicos e materiais rudimentares, desprovidas de Estado e de escrita, portanto pouco reflexivas sobre si mesmas, em termos críticos.¹² Como resultado dessa mitologia e desse manancial de preconceitos, não foi difícil fazer aceitar como natural a exclusão do debate dos próprios interessados, que foram reduzidos ao silêncio.¹³

Rognon considera não ser suficiente reconhecer hoje que essas sociedades, como qualquer grupo humano, têm história, porque “toda sociedade é adulta, mesmo que, como diz Lévi-Strauss, algumas não tenham deixado por escrito os fatos de sua infância e adolescência,”¹⁴ e que sua diferença face às sociedades modernas industrializadas é apenas de “nível de vida.”¹⁵ Deve-se evitar cair no mito oposto da “pureza primitiva e do paraíso perdido”: para Pierre Clastres, “a primitividade não é (...) a infância da humanidade, como dizem os evolucionistas e com eles os marxistas, mas a recusa consciente da divisão social, das desigualdades e do Estado.”¹⁶ Uma vez que “o poder é em essência coerção, (...) essas sociedades pressentiram muito cedo que a transferência do poder detém para o grupo risco mortal.”¹⁷

A aproximação do passado pode ser feita por vários caminhos ou com os mais variados objetivos. Neidson Rodrigues, apoiando-se em Isaiah Berlin, aponta-nos alguns desses caminhos e as razões pelas quais

o homem recorre ao passado histórico:

em primeiro lugar porque há um forte desejo de exaltar os feitos da tribo, da nação, da raça, da igreja, da classe, do partido, porque se acredita que só aos antepassados foram revelados os verdadeiros objetivos da vida, do certo e do errado e sobre o modo como se deve viver. Articulado com isso, ocorre um sentimento de valor coletivo, a necessidade de se conhecer e transmitir aos outros o tipo de sociedade tal como ela hoje se configura, e configurou o conjunto das relações através das quais se realizou o gênio coletivo;

há também a busca de uma ética no passado, porque se acredita que ele possa fornecer exemplos genuínos de virtude e vício e do que se deve incorporar ou rejeitar;

procura-se igualmente um padrão na história para a construção paulatina de um plano que sirva a objetivos universais;

para outros, a busca do passado visa apenas a satisfazer uma enorme curiosidade, tomando essa aquisição do conhecimento um valor intrínseco, desvinculado do presente ou do futuro;

e há aqueles que procuram conhecer como a geração atual chegou ao que é hoje, quem foram os antepassados, que realizações produziram, que lutas travaram, para que isso ajude a entender e a encontrar, no presente, evidências que possam sinalizar a realização de ações que, de algum modo, estão sendo construídas.¹⁸

A FRELIMO e a construção da modernidade

Com a Independência Nacional, a FRELIMO se viu confrontada com a complexa tarefa de reconstruir o tecido social moçambicano e, em particular, a área econômica que tinha sido sabotada e levada ao caos em função da retirada maciça das forças portuguesas e das companhias estrangeiras. A herança recebida pelo novo poder revela-nos uma sociedade fortemente carregada de divisionismos étnicos, contradições raciais, situação generalizada de opressão da mulher e onde a taxa de analfabetismo era superior a 93%. Nesse contexto, com a experiência adquirida durante a luta armada, mas agora como poder de Estado, o

discurso da FRELIMO se apresentou como uma metanarrativa, na qual estava incorporada não apenas a vontade de realizar profundas transformações sociais, mas a certeza de as levar a cabo.

Mas qual era a natureza desse Estado que emergia num país africano, que pretendia inserir-se na modernidade, num processo de luta contra as forças do capitalismo de há muito instaladas em Moçambique? Os primeiros documentos oficiais da data da independência incorporaram o desejo do novo poder de criar a unidade da nação moçambicana. A Constituição da República dizia que “A República Popular de Moçambique tem como objetivos fundamentais (...) a defesa e consolidação da independência e da unidade nacional (artº. 4)”¹⁹. É, contudo, no artigo 15º. da Constituição que se expressa de forma mais explícita o desejo de criar a identidade nacional moçambicana²⁰:

A República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo, e *promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais*. O Estado age para promover internacionalmente *o conhecimento da cultura moçambicana* e para fazer beneficiar o Povo moçambicano das conquistas revolucionárias dos outros povos.²¹

A nação iria ser tomada como uma referência ideológica através da qual se pretendia legitimar o Estado,²² garantindo maior eficácia à sua atuação.

A nação, no sentido cultural, projeta-se como uma comunidade que compartilha não apenas um território e uma vontade de alcançar determinados objetivos, mas também, e sobretudo, um conjunto de hábitos e tradições específicas, de história e mitos²³, um conjunto, enfim, de experiências coletivas que antecedem e condicionam a atuação e o pensar dos indivíduos, ao mesmo tempo em que lhes impõem determinados deveres. A formação do Estado-nação é tanto mais realizável quanto maiores os recursos de natureza cultural a que se possa recorrer para efeitos de legitimação, integração e mobilização das populações.

O Estado moçambicano nascente vai procurar inspirar-se na experiência guerrilheira das “zonas libertadas”. Foi nessas zonas que tiveram lugar as primeiras formas de exercício do Poder das classes trabalhadoras. Segundo a FRELIMO, o Estado Popular não se encontrava distanciado do povo, nem se impunha a ele; pelo contrário, ia de encontro às suas necessidades imediatas e a seus anseios mais profundos de liberdade.

Após a vitória, a tarefa imediata que se colocou para o novo poder foi a de estender a todo o país as estruturas do Poder Popular existente nas “zonas libertadas”.

A FRELIMO entendeu que para levar a bom termo tais propostas seria necessário, dentre outras ações, dar uma nova estruturação aos mecanismos de poder, de maneira que rapidamente seu projeto se estendesse a toda a sociedade. Assim, a ação dos Grupos Dinamizadores, criados antes da independência, passaram a ter uma nova dinâmica. Seus membros eram escolhidos em reuniões públicas, nos locais de residência e de trabalho, e passaram a deter o poder durante muito tempo. Embora ligados à FRELIMO, pois todos eles incorporavam membros da organização, em períodos de maior convulsão social chegaram a dispor de uma autonomia considerável. Eles eram obrigados a resolver todos os problemas que lhes eram apresentados pela população. No campo ideológico, sua tarefa era promover a consciência de classe dos trabalhadores e estimular o desenvolvimento de manifestações culturais (a dança, o canto, o teatro, a poesia etc.).

A estratégia socialista criou descontentamento nos empresários privados, que viam nela uma barreira para suas ambições. Alguns deles procuraram outras opções no setor público, para se beneficiarem dos recursos sociais, fazendo carreira nas empresas estatais e cooperativas, no aparelho de Estado e no partido. Ser diretor de uma empresa estatal era uma boa alternativa, em substituição à atividade empresarial privada.

A transformação da FRELIMO, de uma frente ampla para um partido de elite marxista-leninista, foi também uma tentativa de, na es-

cala de todo o país, evitar que se repetissem as contradições do tempo da luta armada. Pensava-se que, ao formar um partido de vanguarda, se realizava uma “limpeza” na frente de libertação. Essa “limpeza” permitiria que a FRELIMO passasse a ter uma unidade ideológica que era necessária para que fosse capaz de gerir o desenvolvimento. Uma das condições que se exigia aos membros do partido era a de que ninguém podia ser empresário ou ter empregados.²⁴ Desse modo, as contradições entre as duas linhas do tempo da guerra colonial foram incorporadas ao sistema, dado que a linha não revolucionária também marcou fortemente sua presença no partido, mesmo após a independência.²⁵

No primeiro ano de independência, o novo Estado, no cumprimento de uma das suas funções básicas,²⁶ tomou medidas de grande impacto na sociedade moçambicana. Entre elas se destacam a nacionalização da terra, dos imóveis para aluguel, da saúde, da educação e da advocacia. Foi uma nacionalização efetuada “em um só golpe”. Adam Przeworsky é de opinião que “os capitalistas cujos meios de produção estão por enquanto a salvo da socialização, não investirão se temerem que esse momento chegará também para eles.”²⁷ Daí que, no entender de Oskar Lange, “um governo socialista realmente empenhado em implantar o socialismo tem de decidir empreender seu programa de socialização em um só golpe, ou então desistir dele por completo.”²⁸

Qual foi o real significado dessas medidas? A liquidação da propriedade privada da terra foi o primeiro passo considerado fundamental na transformação das relações de produção. Essa medida visava a impedir que se continuasse a fazer-da posse da terra uma fonte de exploração dos recursos materiais. Pretendia-se também eliminar a possibilidade de especulação sobre os terrenos de construção. A posse da terra pelo Estado permitiria criar condições para a organização e o desenvolvimento de empresas estatais, cooperativas agro-pecuárias e fazendas coletivas. Ela se abria à arrancada do grande processo de socialização do campo.

A nacionalização dos hospitais e das clínicas privadas e a proi-

bição do exercício da medicina privada fizeram cessar a exploração dos serviços de saúde que estavam colocados a serviço de uma minoria. Na realidade, o povo praticamente não tinha acesso aos hospitais e muito menos a consultas de médicos particulares. Então, procurou-se utilizar os quadros de saúde de acordo com as necessidades. As camadas mais desfavorecidas passaram a se beneficiar da assistência dos serviços de saúde. Desencadearam-se grandes campanhas de mobilização e organização popular para que fossem assumidas medidas de higiene e prevenção contra doenças, numa tentativa de melhorar as condições de saúde da população.

A nacionalização dos imóveis para aluguel possibilitou que uma parcela do povo habitasse as casas que ela própria tinha construído, inserindo-se agora nas cidades que sempre tinham sido pertença do colonialismo. As nacionalizações no setor da educação criaram as bases para a democratização do ensino que se pretendia realizar.

Do que dissemos, o que parece ter-se configurado foi que o conteúdo da estratégia política e econômica utilizada pela FRELIMO para realizar sua perspectiva de sociedade acabou não se concretizando. Dentre os vários fracassos, nos parece ser de extrema importância aquele que ocorreu na política agrária, acabando por desafiar e reforçar as estruturas locais de poder que, por diferentes razões, não se identificavam com a visão de modernização e transformação socialista das zonas rurais.²⁹ Cahen vai mais longe, quando afirma que “o principal erro da FRELIMO consistiu em fazer... o contrário do que havia proclamado”. Segundo ele, a agricultura, elemento definido pela FRELIMO como a base do desenvolvimento,

não se beneficiou de uma prioridade nos investimentos (24,5% dos investimentos do Estado de 1978 a 1984 para 90% da população do país). Mas dentre esses investimentos, mais de 90% foram aplicados nas empresas agrícolas estatais, 2% somente nas aldeias comunais e cooperativas, e praticamente nada na agricultura familiar.³⁰

A agricultura familiar foi, na prática, considerada unicamente como um fator residual que deveria incorporar-se progressivamente ao setor cooperativo e às empresas agrícolas estatais. Quanto ao agrupamento da população em aldeias comunais,³¹ é preciso salientar que ela não rejeitou a ideia de viver em comunidade, compreendendo as vantagens de ter acesso a uma infraestrutura escolar, médico-sanitária e comercial. Mas a própria concepção urbanística das aldeias e a reorganização do espaço a partir dos critérios da FRELIMO foram, em certa medida, uma violência cultural contra os camponeses. Além disso, o aparente isolamento em que vivia anteriormente o camponês era, em alguma medida, funcional, ligado ao modo de produção semi-itinerante e profundamente enraizado na sua cultura. Mas o homem africano rural, como qualquer outro, não tem uma natureza imutável, ele aceita mudanças no modo de vida, desde que tenha consciência de que o novo é melhor.

Símbolos e rituais a serviço do poder

Os símbolos e rituais marcaram sua presença, não apenas no campo educacional, mas também na sociedade como um todo. Eram (são) uma das formas a que a Frelimo atribuía grande importância, na prossecução de seu processo de legitimação política. No Programa de História para a 4ª classe, por exemplo, afirmava-se que a História deveria ser ensinada através dos fatos mais notáveis e das figuras principais, de maneira a que ajudasse a formar no aluno a personalidade moçambicana e a fixar a noção elementar de pertencer a uma nação que tinha Cultura e História próprias.³² Após mostrar que a história de Moçambique era rica em exemplos de heroísmo que contribuíam para o engrandecimento do orgulho patriótico, eram citados os heróis que morreram durante a luta armada. As cinzas desses heróis, vindas da Tanzania em 3 de Fevereiro (Dia dos Heróis Moçambicanos) de 1979, foram acolhidas em solo moçambicano e colocadas no Monu-

mento aos Heróis.

Se era visível, nos manuais escolares do ensino primário e nos textos de apoio usados nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), que alguns heróis eram personificados era, no entanto, bem notório que o herói principal que percorria todos esses manuais e textos era a FRELIMO. Mesmo quando se tratava da resistência à ocupação portuguesa ou à ocupação colonial depois do século XIX, a narrativa exprimia “a enorme ansiedade que [preparava] a chegada da grande luz.”³³ “É como se a agonia, a morte, a humilhação desembocassem logicamente no presente. É como um encontro, escrito nas páginas do passado, que a Pátria decidiu avançar com seus ‘filhos’.”³⁴

Essa história (ou conto?) que narra o encontro da FRELIMO com o povo que pretendia libertar, está repleta de feitos heróicos, de seres excepcionais. Quase não há espaço para o homem comum. Como salienta José Saramago,

dizem os bem entendidos nas regras de bem contar contos que os encontros decisivos, tal como sucede na vida deverão vir entremeados e entrecruzar-se com mil outros de pouca ou nula importância, a fim de que o herói da história não se veja transformado em um ser de exceção a quem tudo poderá acontecer na vida, salvo vulgaridades.³⁵

Como é óbvio, não é usando essa concepção de Saramago que a FRELIMO conta a História moçambicana, pois a história que se ensina aos alunos apoia-se no enaltecimento da FRELIMO. É o surgimento dela e a construção da Nação que desponta que se tornam a origem a partir da qual todos os acontecimentos posteriores devem ser contados. Trata-se, pois, de descobrir na história, os germens im perfeitos, as ações distantes que prepararam a derrubada do colonialismo, o advento de uma Nação independente e unificada.³⁶

É interessante verificar que há um tratamento diferenciado entre os heróis da resistência à penetração portuguesa e os heróis da FRELIMO. Os primeiros revelam-se por seus traços de coragem e sua morte. Mas o amor devotado ao povo ou o desprendimento completo à causa justa e nobre da independência são inerentes apenas aos heróis da FRELIMO. Eles atingem esse estatuto, em função do modelo em que se constituíram suas ações. São distintos dos heróis da resistência porque sua causa é a unidade nacional, porque não revelam apego ao poder e aos bens materiais. O modelo político que eles procuram difundir incorpora um conjunto de qualidades que retratam o Homem Novo da sociedade socialista.³⁷

Nos livros de História do ensino primário, buscava-se através dos heróis a integração da criança ao espaço social e político do país. Procurava-se, através desses heróis, uma adesão inquestionável a um sistema político e à classe no poder. Visava-se ainda, fortalecer a unidade nacional ameaçada por uma guerra que se espalhava por todo o país.³⁸

Procurando colocar a realidade social na dependência das grandes finalidades políticas acabava-se impedindo uma interpretação crítica da edificação da História e da Pátria.

Tempo e espaço são agora pertença dos heróis, sendo a escola seu viveiro por excelência. O herói é um indivíduo que indica caminhos, que é feito de grandezas, sem contradições, sendo produto da iniciativa, da capacidade e do esforço. Não pretendemos fazer da crítica ao herói uma contraideologia, transformando o “bom” em “mau”, uma vez que, desse modo, a História continuará redutível a uma simples categoria ética e sujeita a enfoques maniqueístas. O que se torna necessário é dar aos supostos heróis, as dimensões e os limites do seu tempo e situar sua atuação em contextos concretos. História e herói são parte de um todo orgânico, compreendendo época, sistema, estrutura, classe social e contradição de classe.

Desmistificar o herói é atribuir ao indivíduo sua verdadeira

dimensão na realidade: mostra que o homem faz a História, mas nas condições ditadas pela própria História. Só desse modo a História se aproxima do povo, e ele pode entender que é o verdadeiro protagonista das transformações.

Se a História não é produto da ação impulsiva, isolada e solitária dos heróis, torna-se evidente que as mudanças e transformações dependem de nós e que os heróis e líderes nada mais são que o resultado das necessidades que os produzem. O líder surge em decorrência de contradições e conflitos combinados com a circunstância. E são exatamente os conflitos e contradições das épocas subseqüentes que alimentam a mitificação dos indivíduos e de seu papel na época anterior. Cultuar heróis significa alimentar a alienação e a sensação de impotência coletiva. Por alguma razão, Brecht escreveu certa vez, que infeliz não é o povo que não tem heróis, mas o povo que precisa de heróis. Não é num monumento de mármore e bronze que vamos encontrar os heróis, mas na multidão anônima que edificou a civilização. É esse o sentido que Brecht nos revela num poema de rara beleza:

O jovem Alexandre conquistou as Índias. Sozinho?
César venceu os gauleses.
Não tinha ao seu lado ao menos um cozinheiro? Quando sua frota foi derrotada,
Filipe de Espanha chorou.
Ninguém mais chorou?

Uma sociedade não pode viver sem inculcar um ou mais mitos unificadores, sem instituir ritos de iniciação, sem se atribuir heróis tutelares, sem contar ou inventar uma saga que ficará na memória coletiva: mitos, ritos e heróis, saga com função de sedimentar a ação dos membros da sociedade, de lhes servir como sistema de legitimação e de dar

assim uma significação preestabelecida às suas práticas e à sua vida. A sociedade pode, assim, se oferecer como objeto a ser interiorizado ao qual cada um deve manifestar sua lealdade, ou mesmo se sacrificar.

Todo mito ou toda saga têm por função provocar no outro uma comunicação afetiva com as ações dramáticas contidas na narração e assim inserir-se numa ordem e incitá-lo a comportamentos em conformidade com os da narração. Ao mesmo tempo, permitem aos membros de uma sociedade pensar o social e a ação. Não pode essa incitação, em certos casos extremados, sobretudo quando se encoraja a fé nos ídolos e nas ideologias, nos mitos fundadores (a FRELIMO como “a grande luz”) preparar o caminho para a falta de espírito crítico e, quem sabe, mesmo para o fanatismo? Não é essa uma crença exacerbada em uma ilusão comum?

Nos CFPPs, os rituais também estão presentes. Com efeito, todos os alunos (organizados em turmas), instrutores (formadores de professores) e trabalhadores deveriam participar das concentrações matinais onde, após ser entoado o Hino Nacional, se davam informações sobre fatos importantes no nível nacional e internacional, sobre a natureza das atividades a realizar durante o dia e ainda quaisquer esclarecimentos. Essa cerimônia era um compromisso moral, coletivo, face às tarefas que se iriam realizar.³⁹ A participação no içar da Bandeira funcionava como uma forma de mobilização e conscientização política. Não se podia sentir respeito pelo içar da Bandeira, se não se soubesse o significado e o valor da mesma.⁴⁰ Todos os instrutores deveriam estar presentes à concentração, com vistas a garantir a organização e o acompanhamento do Hino Nacional conforme o horário estabelecido, exceto aqueles que não tinham aulas no primeiro tempo.⁴¹

A celebração de datas comemorativas nacionais era outro momento importante utilizado para o reforço da consciência nacional. Sob a responsabilidade do Diretor do Centro, as datas eram comemoradas em Assembléias no Centro ou em reuniões e festas com a

população. Os instrutores, alunos e trabalhadores deveriam comemorar de modo programado e organizado os feriados e as datas comemorativas, convidando a população circunvizinha e as estruturas políticas e administrativas do bairro.⁴²

Analisando o ritual, McLaren o considera

uma produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe social de um grupo. De acordo com isso, um ritual será considerado como um evento político e como parte das distribuições objetivadas do capital cultural dominante da escola (por exemplo, sistemas de significado, gostos, atitudes e normas que legítimam a ordem social existente).⁴³

Steven Lukes (1975) afirma que o ritual “é uma atividade governada por regras de caráter simbólico, que chama a atenção de seus participantes para objetos de pensamento e sentimento que eles consideram de especial significado”. Os rituais modernos são mais do que complementos solenes ou festivos de eventos místicos que praticamente desapareceram. É reconhecido amplamente por vários autores que os rituais parecem persistir na sociedade contemporânea, de uma forma ou de outra, apesar das forças crescentes de secularização, institucionalização, privatização e complexificação geral de nossa sociedade.

Entre as propriedades do ritual salientam-se as de que eles são primariamente conglomerados de símbolos e invariavelmente partilham seis modos (ritualização, decoro, cerimônia, liturgia, mágica, celebração). Embora esses seis modos se sobreponham, um dos modos geralmente predomina.⁴⁴

Jamil Cury, após considerar que o ritual não é uma especificidade da burguesia mas um fenômeno antropológico presente onde existir o ser humano, analisa-o no campo pedagógico para o considerar como um fenômeno contraditório. Segundo ele,

se o ritual pedagógico predominantemente reproduz, também carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução. O ritual disciplina, coage, organiza. Enfim, oferece um modelo de disciplina que vai superando e ordenando o real.⁴⁵

Embora os rituais possuam várias funções, a que se configurou em nossa análise foi a função política, através da qual se podem encarnar e transmitir certas ideologias ou visões de mundo.⁴⁶

O ritual afigura-se-nos como um processo produtor de uma qualidade, a essência do social, obtida pela transformação de fatos de domínio da vida cotidiana e ordinária em fatos de domínio do extraordinário, do significativamente marcante na vida social. Invertendo normas e padrões sociais, reforçando-os ou neutralizando-os, o ritual coloca ênfase em alguns aspectos da realidade social em detrimento de outros ou em complementaridade a eles, expondo-os enquanto alternativas definidas para a vida social. É uma forma muito especial de comunicação, de envio de mensagens, como num código a ser decifrado. É o centro de produção da sociedade, porque é o centro privilegiado em relação a seus elementos, fazendo-os significar. Nesse sentido, como imaginar que os rituais possam estar ausentes do campo educativo, se eles são uma condição básica para a produção e o reforço de normas e valores que ao poder político interessa difundir?

A principal razão porque os aspectos simbólicos e ritualísticos do nacionalismo penetram hoje tão diretamente no sentimento de identidade individual, reside no rememorar dos laços étnicos e da identificação étnica, especialmente na celebração dos ancestrais e dos que morreram em cada geração de uma determinada comunidade. Nesse

sentido, esses aspectos têm muito de religioso.

Sintetizando nossa abordagem, diremos que a FRELIMO, instituindo-se como a única detentora da verdade, na prática, impedia questionamentos às suas concepções, com o argumento de que nenhum modelo de desenvolvimento da sociedade poderia superar os grandes ideais do socialismo científico, que seria o mesmo que tentar “bloquear o vento com as mãos”. O surgimento e posterior reforço de alguns estereótipos, dos quais um dos mais significativos é o relativo à divisão que se tentou estabelecer entre os bons (os seguidores da FRELIMO) e os maus (os que a contestavam), nos parece ser um dos maiores equívocos que o novo poder instituiu nos programas de ensino e, em última análise, na sociedade em geral.

FRELIMO: o estranhamento do universo tradicional

Mas o que se entende por sociedade tradicional? E qual era (é?), então a visão que a FRELIMO tinha (tem?) dessa sociedade? Que posições a FRELIMO assumiu perante a sociedade dita tradicional? Essa questão, de acordo com Mazula, girava em torno sobretudo do modo como se deveria edificar a identidade nacional face ao atraso generalizado, à complexidade cultural e ao desafio da sociedade tradicional, ainda hoje organizada em “comunidades linhageiras de práticas e instituições domésticas.”⁴⁷ Era possível fazê-las participar na elaboração de um projeto de desenvolvimento, na construção da Nação, ou era suficiente apenas mobilizá-las para sua execução?

Em 1977, numa Reunião Nacional das Escolas da FRELIMO, realizada em Ribaué e presidida pela Ministra de Educação, pode-se ler num dos documentos ali produzidos que

a sociedade tradicional feudal⁴⁸ era essencialmente discriminatória. Essa discriminação manifestava-se em todos os campos: entre as famílias reais e o povo (...) entre o homem e a mulher (...). Nesta sociedade, o divisionismo manifestava-se entre famílias, povoações, regiões e tribos.⁴⁹

O divisionismo existente, de acordo ainda com o mesmo documento, era fruto da ignorância e do desconhecimento de outros valores. Outra característica apontada era o obscurantismo, que impossibilitava o homem de compreender os fenômenos da natureza, acabando por recorrer às crenças sobrenaturais. Essa sociedade “transmitia as tradições, costumes e culturas, tudo acompanhado de conceitos supersticiosos, erigidos em dogma. Ela tinha por função conservar imutável a sociedade tradicional.”⁵⁰ Portanto, a conservação das crenças e da superstição era um fator de dominação.

Em 1979, na III Reunião Nacional do Ministério da Educação e Cultura, a temática da sociedade tradicional foi pela primeira vez analisada de forma mais profunda. Reiterando os aspectos já referidos anteriormente, outros foram acrescentados no sentido de procurar entender esse universo. Nessa ocasião, afirmou-se que a sociedade tradicional visava criar passividade, para garantir a aceitação do poder estabelecido e o respeito à autoridade tradicional. “A autoridade política na sociedade tradicional era baseada no chefe e nos mais velhos, que conheciam e representavam os espíritos dos antepassados.”⁵¹ Ainda nessa oportunidade se argumentou que a mulher tinha, nessa sociedade, um lugar manifestamente inferior ao do homem. Sua função era a de fonte de prazer e produtora de riqueza para o homem, quer como produtora de filhos, quer através do trabalho doméstico (cultivar os campos, buscar água, fabricar panelas, apanhar lenha, moer farinha, preparar a fogueira). Acrescentava-se ainda que essa concepção do papel da mulher é que possibilitava a instituição da poligamia. Quanto maior fosse o número de mulheres que o homem possuísse, maior seria seu prestígio na sociedade pois, sendo ele detentor da força de trabalho delas, em termos econômicos, acabava se tornando rico.⁵²

Outro aspecto importante era o que dizia respeito aos ritos de iniciação, na passagem da fase da puberdade à fase adulta, que se realizam ainda hoje em inúmeras zonas do país. Nessa ocasião, os jovens eram instruídos sobre um conjunto de regras de comportamento que

deveriam assumir quando adultos. Os ritos incluíam atos violentos de preparação sexual e provas físicas cuja dureza chegava a provocar traumatismos nos jovens. Os ritos de iniciação são considerados tabus, pelo que é difícil alguém ter acesso ao que neles ocorre.

Outra prática bem significativa da chamada sociedade tradicional é a prática do “lobolo”, que é uma compensação que a família da noiva recebe pelo casamento da filha. Como a mulher é considerada força de trabalho e procriação, sua saída implica uma perda total para sua família, a qual só pode ser compensada pelo “lobolo”.

A educação nessa sociedade, que não sofreu influência europeia (isto é, portuguesa) ou da FRELIMO, estava especialmente confiada aos velhos. Eram eles que orientavam os jovens no respeito aos costumes e às tradições, que lhes inculcavam sua experiência de vida e os segredos de sua história. De acordo com o ponto de vista da FRELIMO, esse diálogo de gerações se, por um lado, possibilitava “a afirmação de um passado cultural e de resistência, favorecia por outro a consolidação de uma perspectiva fechada, tribal e retrógrada.”⁵³ Como pontos positivos a FRELIMO apontava o fato de ela transmitir a afirmação de uma cultura e a resistência à opressão colonial e à sistemática política de assimilação. No entanto, na ótica da FRELIMO, existiam ainda outros aspectos negativos derivados do fato de nela ser muito acentuado o poder dos velhos, de a educação tradicional ser considerada como impeditiva do progresso, transmitindo de forma impositiva uma visão obscurantista do mundo e da vida ou inculcando ideias conservadoras e sendo um obstáculo à iniciativa.⁵⁴

A FRELIMO argumentava ainda que se, por um lado, a educação tradicional transmitia os conhecimentos e as técnicas que a comunidade adquirira na prática da produção, como forma de garantir a reprodução dessa sociedade, por outro, perpetuava as estruturas e as diversas formas de dominação existentes no interior dessa sociedade. Assim, conjugada com uma visão mágico-religiosa do mundo, que cultuava exclusivamente o passado, essa tradição bloqueava qualquer pers-

pectiva de mudança e de progresso.⁵⁵

No IV Congresso atribuiu-se ao Partido a necessidade de conduzir um “combate contra todas as manifestações do idealismo tradicional-feudal, em especial o obscurantismo, a superstição e os aspectos negativos da tradição.”⁵⁶

Ouçamos Samora, quando, num Comício realizado em Mueda, Cabo Delgado, em 5 de Julho de 1983, se referiu às decisões que foram tomadas em 1968 no Conselho Provincial de Cabo Delgado, reunião em que alguns velhos estudaram os hábitos tradicionais que afetavam a população dessa Província. Afirmou ele, referindo-se às decisões então tomadas, de se eliminarem as práticas de tatuagens, de afiar os dentes e mutilar os lábios das mulheres, hábitos inerentes aos macondes dessa Província, como tendo constituído “vitórias que construíram a Unidade Nacional. Vocês *sacrificaram* as vossas tradições, a vossa cultura, a favor da Unidade Nacional.”⁵⁷

Qual é a verdadeira dimensão desse “sacrifício” das populações?⁵⁸ Se ele é possível, num contexto de guerra, de forte mobilização contra o inimigo colonial, pode-se admitir que as populações estejam dispostas a continuar a “sacrificar suas tradições e cultura” num outro contexto, no qual o inimigo já foi derrotado, ou no qual outros “inimigos”, como o tribalismo, não se apresentam com a mesma “visibilidade” do opressor colonial?

A FRELIMO discutiu também a pedagogia que a sociedade tradicional utilizava na realização do processo educativo, mostrando que ela se apoiava na tradição oral e sofria uma poderosa influência do meio sócio-cultural. As qualidades morais e intelectuais da criança resultavam da participação desta nos atos comunitários de carácter religioso, cultural ou social.⁵⁹ A análise mostrou ainda que a manutenção da exploração era inerente a essa sociedade. Com efeito

pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para acei-

tar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça⁶⁰

O modo como a FRELIMO percebia a sociedade tradicional, analisando-a como profundamente imersa num universo de aspectos negativos, que conseqüências trouxe para a nova sociedade que se pretendia construir?

Muitas das propostas educacionais progressistas começam com a valorização das culturas ditas minoritárias. É importante, em nosso ponto de vista, identificar e criticar os valores negativos presentes na sociedade, no processo de implantação de uma proposta educacional. Contudo, uma coisa é observar os aspectos negativos da sociedade tradicional, outra coisa, bem diferente, é refletir sobre qual poderia ser a conseqüência educacional de uma rejeição completa desses valores. Parece que seria uma alternativa correta, que a educação em Moçambique procurasse superar os “atrasos” presentes na sociedade, colocando-se como um processo educacional pós-colonial. O “pós” implica um passo além, naturalmente, mas também uma continuidade; qualquer tradição que se identifique como pós-algo está também aceitando a importância básica da tradição que se propõe a superar – se ela não aceitasse isso, não haveria nenhuma razão para se definir em relação àquela tradição anterior. Se o pós-tradicional está fundamentalmente em continuidade com a tradição, embora buscando contestá-la e redefini-la, o antitradicional vê-se a si mesmo como efetuando uma completa ruptura com a tradição.⁶¹ Dessa forma, a FRELIMO mais do que colocar-se numa perspectiva pós-tradicional, o que parece verificar-se é seu posicionamento numa perspectiva antitradicional.

É nessa linha de análise que se coloca Gómez, quando considera que não reconhecer aspectos positivos na educação tradicional, nem fazer menção ao fato de ela ter constituído uma das formas de resistir à dominação colonial e de conservar a identidade cultural, pode ter induzido a que se desenvolvesse a concepção de que a FRELIMO fez

uma ruptura e não uma superação da realidade social africana anterior, residindo aí a causa de certos bloqueios deparados pelo novo poder, na materialização do seu projeto sócio-político.”⁶²

Foi aqui que o discurso da FRELIMO revelou sua ambiguidade. Com efeito, de forma sistemática, em todos os documentos do Partido e do Estado moçambicano, nos discursos dos seus dirigentes, foi constante a afirmativa de se tornar necessária a condenação dos aspectos negativos da sociedade tradicional. Condenar aspectos negativos (amplamente difundidos pela FRELIMO), pressupõe a existência de aspectos positivos (amplamente ignorados). Se esses últimos eram referenciados, raramente eram especificados.

Vejamos como era apresentada a face positiva da sociedade tradicional. Para isso, vamos socorrer de alguns documentos produzidos na área educativa.

No Programa e Diretrizes Pedagógicas da disciplina de Atividades Culturais para o Ensino Primário, por exemplo, saídos no ano da Independência, ao se definirem os vários objetivos que se pretendiam alcançar com essas atividades, afirmou-se ser necessário “tirar o máximo proveito de todos os *aspectos positivos da cultura tradicional moçambicana*.”⁶³

Na disciplina de Atividades Culturais do CFPP, ao se apresentarem os objetivos da cultura, esclareceu-se que as manifestações culturais tinham duas facetas: uma positiva e outra negativa. Na primeira, se integravam as danças, as canções, as artes plásticas. Na segunda, foi apontada a prática dos ritos de iniciação sexual, os casamentos prematuros, a poligamia e a superstição.⁶⁴

O engajamento de alunos e alunas no processo de emancipação da mulher depende muito da ação do professor. Este, quando uma aluna participa nos ritos de iniciação, o professor deve ajudá-la a *vencer as concepções erradas adquiridas durante os ritos (...)* deve incluir no programa do Centro o *desmascaramento dos ritos de iniciação e a luta contra a sua prática* para que os alunos e alunas se engajem neste combate.⁶⁵

Miguel Gómez considerou que o não reconhecimento da educação tradicional como parcela da totalidade social, e por essa determinada, podia desembocar num certo voluntarismo na luta pela mudança social, induzindo a atitudes moralistas quando se fazia a análise dos comportamentos derivados dessa educação. Segundo ele, os ritos de iniciação, por exemplo, não podiam ser criticados a partir de concepções que não tivessem em conta que eles se enquadravam no interior de uma organização social e dentro de uma visão de mundo que era influenciada pelas condições de existência desse tipo de sociedade.⁶⁶

Deve-se reconhecer, também, que a discussão e o aprofundamento das questões relativas aos ritos de iniciação, *lobolo* (dote) e poligamia estiveram praticamente ausentes nos primeiros anos de independência⁶⁷. Em relação aos ritos, argumentava-se que era difícil o acesso a esse universo impregnado de interdições e silenciamentos, o que, se em parte é verdade, não se constitui em razão suficientemente forte para que quase nada se tivesse feito a fim de se ampliar seu conhecimento.

Outra questão significativa é a que diz respeito ao fenômeno religioso⁶⁸. Tendo o Estado moçambicano um caráter laico, seu diálogo com a religião se pautou ora pelo equívoco, ora pela ambiguidade. Se aceitarmos que a religião é um mediador importante para se compreender uma sociedade, então devemos reconhecer que a FRELIMO não fez muitos esforços para, através dela, procurar entender a realidade moçambicana. Não é nosso propósito alongarmo-nos aqui numa caracterização desse diálogo e de suas consequências para o projeto de construção da nação. Apoiando-nos em Mazula, apenas salientaremos dois aspectos:

- sendo a religião parte integrante da sociedade ela não pode ser encarada de forma simplista, nem pode ser ignorada ou reduzida ao obscurantismo, à superstição e às sobrevivências de arcaísmos, como invariavelmente fez a FRELIMO;

- a frequente falta de clareza levaram a FRELIMO a identificar

a religião (crença e fé num valor considerado alto) com a Igreja (comunidade de fé) e a Hierarquia eclesiástica. Para Mazula, com frequência, em seu relacionamento com as igrejas, e em especial com a Igreja Católica, a FRELIMO identificava religião, Igreja Católica e sua Hierarquia com igreja, e essa com religião.

“A partir dessa falta de clareza não [conseguiu], por exemplo, estabelecer a distinção entre a convivência da Hierarquia Católica com o Governo Português e o movimento cristão de repúdio e de revolta contra o colonialismo português, nos anos setenta; daí [marginalizava] as Igrejas da participação no processo de reconstrução nacional.”⁶⁹

Só em dezembro de 1982, a FRELIMO se uniu com as várias Confissões Religiosas, num momento em que o país se encontrava a braços com uma grave crise econômica, assolado pela guerra, pela fome e pela seca.

A referência à tradição e, sobretudo, a referência a tradições coletivas, constitui uma condição, senão necessária, pelo menos favorável, à construção social de identidades. [...] Induzir a formação de uma identidade por relação a uma transcendência apercebida, eis o que determina a principal razão social de ser e a principal força da tradição. [...]. Precisamos, portanto de uma interpretação analítica não tradicionalista da tradição. Uma interpretação que - sem com isso desprezar a vinculação histórica da tradição ao passado, sem omitir a força do consenso entre gerações, sem esquecer a determinação da longa duração - destaque a pluralidade, a conflitualidade das tradições e a natureza dinâmica, sinuosa, feita de aquisições, acumulações, renovações e dissoluções, do curso das tradições. Se quisermos falar em passado, o passado que nos marca é também o passado que nós próprios, no presente, e em função da antecipação de certos futuros prováveis ou possíveis, vamos reconstruindo. A memória social, “vinda” de trás, é elaborada agora.⁷²

Reflexos da “sociedade tradicional” no campo da educação

Que embates culturais o aluno iria enfrentar? Quanto ao professor, estaria ele à altura de desempenhar essas novas tarefas? Que problemas poderiam emergir no relacionamento com o mundo tradicional?

O que se deve ter presente é que as relações sociais tradicionais – segundo os grupos etários – foram violadas com a chegada dos jovens à escola. Com efeito, esses jovens passaram a ser detentores de um saber que lhes era fornecido pelo poder de Estado. Essa aquisição de saberes acabou causando perturbações na comunidade onde ainda eram predominantes as relações de parentesco. Foi esse fato que levou Conceição Osório a afirmar que

os jovens aprendem um saber que desencadeia um conflito com o saber que a sociedade baseada no parentesco espera deles. Através da educação tradicional, “ocultada” através dos ritos de iniciação, os jovens são introduzidos na vida adulta e aprendem a posicionar-se em relação a cada um dos grupos etários. O corte cultural que as crianças sofrem quando chegam à escola (por um lado, devido à interdição das práticas tradicionais e, por outro lado, devido a um sistema de ensino estranho ao sistema tradicional) conduz à ruptura de equilíbrios fundamentais.⁷³

Na família, várias tensões se instalaram então. Uma das mais significativas foi a que resultou do embate entre os rituais existentes na sociedade tradicional e a escola que os pretendia substituir. Essa situação fez emergir, por um lado, elementos de contestação aos mais velhos na sociedade tradicional e, por outro lado, desencadeou novas relações de dependência e de submissão originadas nas novas hierarquias trazidas pela escola, pelo Partido. O professor, tão jovem quanto seus alunos, procurou ocupar o lugar dos mais velhos na preservação e na informação cultural e, por isso, acabou sendo alvo de duas atitudes: por um lado,

os alunos não o aceitavam, em razão de sua juventude, o que significava que não era possuidor de saber; por outro lado, houve uma veneração de sua função, já que ela possibilitava a transmissão de um novo tipo de saber. Quanto ao professor, ele incorporava também dois tipos de atitudes: uma, de aceitação da nova ordem que lhe atribuía um papel e uma função; outra, de enfrentamento face à ruptura violenta com a ordem antiga.⁷⁴

O elemento simbólico foi usado para desencadear elementos de unificação, em meio às novas propostas de trabalho, organização social e cultural, às práticas que recorriam ao passado em busca de identificação. Por exemplo, as danças e as canções, que tradicionalmente estavam presentes nas cerimônias rituais, passaram a ser usadas como elementos de coesão. A escola lançou mão das danças e canções tradicionais transfiguradas agora numa terminologia revolucionária e em língua portuguesa, de modo a garantir, por um lado, a preservação das culturas e, por outro, um mecanismo mais elevado de legitimação.⁷⁵

Posteriormente, em inúmeras ocasiões, o discurso que pretendia resgatar os aspectos positivos da sociedade tradicional voltou à cena. O Programa da disciplina de História para o Ensino Primário mostrou a necessidade de realizar “o estudo das *tradições históricas do povo* (...) para fortalecer a unidade nacional.”⁷⁶ Da mesma forma, no ensino da Língua Portuguesa ressaltou-se que se deviam “assumir os nossos heróis, as *nossas tradições patrióticas*.”⁷⁷ Samora Machel se interrogou: “se as escolas não difundirem a *nossa cultura*, não valorizarem a *nossa história*, o que serão então?”⁷⁸

A que “tradições históricas” o Programa de História se queria referir? Parecia tratar-se das lutas de resistências que eclodiram muito antes da existência da FRELIMO, lutas que embora não tivessem ainda no horizonte a visão da Nação, da Pátria, foram lutas para afirmar/preservar ou consolidar as tradições de um determinado agrupamento humano. A que cultura e a que história se estaria referindo o dirigente moçambicano ao atribuir às escolas um papel difusor de ambas? Será

que o presidente se referia à cultura e à história do povo moçambicano, para além das marcas recentes de sua construção enquanto povo, com suas vitórias, seus fracassos, seus aspectos positivos e seus aspectos negativos?

Nas “Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o ano letivo de 1981” (OTEOS), documento emanado do MEC para todas as instituições de ensino do país, podemos verificar que uma das ações, dentre outras, a se incluir no Plano de Trabalho da escola, no domínio da cultura era a da “preservação e valorização de locais históricos, monumentos (...) acontecimentos históricos.”⁷⁹ A Organização Nacional de Professores (ONP), criada em 1981, definiu algumas tarefas para os educadores no âmbito cultural. Dentre elas, salientava-se que a ONP deveria estimular os professores para a “valorização e preservação das testemunhas e monumentos da nossa história.”⁸⁰

De tudo o que se afirmou, o que podemos concluir face às potencialidades das sociedades ditas “tradicionais”?

Rognon defende que essa sociedade primitiva, “paramentada de todas as virtudes, entre as quais a de ter sabido preservar relações sociais harmoniosas e de convívio”, não existe. É necessário utilizar outros marcos sócio-antropológicos de análise, para não “ceder à tentação do etnocentrismo”, classificando todas as sociedades na base de uma história feita por “acumulação”, construída em função de um “aumento contínuo da produção”. Pois, conclui Rognon, “um grupo que preservou um nível tecnológico rudimentar, talvez possa investir na produção artística ou na elaboração de sistemas políticos cada vez mais sofisticados. E será essa sua história.”⁸¹

E de forma perspicaz quanto às consequências que podem advir, em razão do débil conhecimento que o Estado possa ter no domínio histórico antropológico, Mazula sustenta que “quando o Estado não se mune de estudos histórico-antropológicos para definir ‘princípios de organização’ social e não se integra seriamente no espaço cultural comunitário, tende, em geral, a assumir uma postura ideológica.”⁸² Para Mazula,

a FRELIMO tinha em vista assegurar a mobilização de todas as populações para a luta, ao mesmo tempo que se mostrava temerosa que outras forças internas, como os régulos, os chefes locais, alguns dos quais descendentes de autênticos *estados* constituídos no período pré-colonial, fossem ameaça à sua hegemonia.⁸³

Miguel Gómez tem uma opinião interessante quanto ao uso pela FRELIMO do termo “feudalismo”. Segundo ele, o conceito era usado mais como conotação política, para designar a sociedade tradicional, do que como conceito histórico, como modo de produção feudal.⁸⁴

Na crítica à sociedade tradicional e à educação tradicional, a FRELIMO não procurou fazer distinção entre a vivência e a experiência populares e os valores e saberes elaborados pelos grupos dominantes para atender a seus interesses. Talvez resida aqui uma das razões pelas quais emergiu no pós-independência uma duplicidade de comportamentos, mantendo-se na clandestinidade os comportamentos transmitidos pela educação tradicional. Quantas vezes não vieram ao conhecimento público os casos de militantes da FRELIMO que, na reunião do bairro ou do local de trabalho, lançavam palavras de ordem inflamadas contra a opressão da mulher, mas logo que chegavam ao lar não tinham nenhum escrúpulo em agredir fisicamente as esposas?

Como dizia Marx, o passado não desaparece enquanto persistirem as condições que o perpetuam. Não se pode fazer tábua rasa do passado, o que se pode é superá-lo, mas apenas quando isso é feito de modo consciente. No entender de Gómez, “a superação do passado e a construção do novo constitui o calcanhar de Aquiles da educação moçambicana até o presente.”⁸⁵

Não há sociedades estáticas. Todos os processos sociais são dinâmicos, sujeitos a movimentos, ajustamentos, mobilidades, variedade. Assim, a tradição não pode ser colocada como oposição à mudança. A tradição representa uma continuidade do passado, uma transmissão ao

longo do tempo, um elo entre gerações. O que se potencia é um controle da diacronia⁸⁶ e um testemunho comum. A tradição, ainda que de forma precária, assegura um certo controle da temporalidade, pois ela destaca tudo o que exprima enraizamento num passado. Esse controle é fundamental para que os sujeitos possam pensar a vida como espaço de ação, e não apenas como trajeto decadente de um destino.⁸⁷ O controle da temporalidade, proporcionado pela tradição, serve para pensar o tempo presente, especialmente quando ele se apresenta como tempo da rotina, que é “uma utilização estratégica, calculada, do tempo.”⁸⁸

O discurso da FRELIMO sobre a sociedade tradicional e sobre as tradições é um discurso ambíguo e por vezes contraditório. Por um lado, de forma sistemática, se fazem apelos à necessidade de um combate permanente contra os aspectos negativos da sociedade tradicional, pela “liquidação total dos vestígios da mentalidade tradicional”⁸⁹, por outro lado, surgem apelos constantes ao estudo das tradições (suas formas e práticas culturais), para se compreender a origem e a evolução do povo moçambicano etc.⁹⁰ Porque combater, então, algo que de algum modo se revela importante na construção da identidade nacional?

Ao negar o diálogo cultural com tais sociedades, que são o povo, a FRELIMO conduziu as populações a reagirem em silêncio e “a buscar formas de se refigurarem nesse silêncio e na falta de alternativas viáveis do Partido/Estado. Facilmente as populações [retomaram] a tradição da resistência passiva, como forma de preservar as suas culturas.”⁹¹

Talvez por isso, o poeta alerta para os perigos resultantes do silêncio das populações:

E nos nossos tímpanos os circunjacentes murmúrios?
 Não é boa ideologia detectar na gênese os indesmentíveis boatos?
 Uma população que não fala não é um risco?
 onde se oculta o diapásão da sua voz? ⁹²

Considerações finais

A nação resulta do hábito de viver junto no mesmo Estado, mesmo se esse hábito é resultado de uma coação original. As pessoas foram levadas desde o início da era colonial a forjar uma unidade que, embora administrativa, tornou-se progressivamente política, indo a par com uma cultura comum matizada pela cultura metropolitana. Essa evolução marcou várias gerações. Os mestiços, quer dizer, os frutos de uma cultura mista enraizada longinquamente, foram, lado a lado com os colonizadores, os melhores agentes de difusão da ideologia do “Estado-nação” ocidental, como oposta aos aspectos “primitivos” das autoridades tradicionais, sobre as quais se tornou de bom tom afirmar e ensinar o caráter retrógrado e “tribal”, inventando assim o dualismo da tradição e da modernidade.

Para a FRELIMO, a palavra “tradição” foi usada frequentemente como algo oposto à modernidade, algo caracterizado por imobilismo e resistência à mudança. Até muito recentemente, o discurso oficial em Moçambique falava da sociedade tradicional – ou tradicional-feudal, para sermos mais rigorosos – como um obstáculo ao progresso que se almejava. O homem tradicional era visto como aquele que vivia ainda imerso nas trevas do obscurantismo, amarrado a tradições que impediam sua iniciativa criadora, praticando ações indesejáveis como o *lobolo*, a poligamia e os ritos de iniciação, recorrendo a curandeiros e não exclusivamente aos enfermeiros ou médicos para o diagnóstico e/ou tratamento de suas doenças. Assim, não chega a ser surpreendente que se atribuisse à educação tradicional “a responsabilidade pela incapacidade de raciocínio e de iniciativa do homem”.

A nosso ver, só é possível registrar avanços significativos nos programas de desenvolvimento em Moçambique quando se souber combinar o novo com aquilo que constitui o patrimônio de muitas gerações.

Assim, a mudança social só pode ser entendida como uma re-

novação de tradições. As tradições, enquanto estruturas de cultura historicamente constituídas de uma certa humanidade, representam os recursos primeiros das situações e dos sujeitos. É por essa razão que é necessário superar as visões dicotômicas entre tradição e modernidade, que remetem o tradicional para o passado perdido de cada história. A adequação concernente ao futuro passa pelo diálogo criativo com as tradições, a menos que se aceite sofrê-las como obstáculos estruturais. As tradições, é bom lembrar, são também valores, saberes, equipamentos, técnicas etc., utilizáveis transformativamente. A perspectiva mais desafiadora nos parece ser aquela assente numa estratégia de desenvolvimento que aceita os condicionamentos estruturais, não de forma passiva, mas procurando identificar o sentido desses condicionamentos e os nós em que é possível atuar, de forma a evitar desestruturações que poderão tornar-se incontroláveis e perversas.

Será que, para atender à legitimação da nação, se faz necessário invalidar a existência das sociedades tradicionais, com seus dinamismos e seus sentidos? Será que as relações sociais de dependência e de submissão, o caráter sagrado das instituições tradicionais, os mitos e os ritos que sustentam ideologicamente as sociedades camponesas são questões inconsequentes para a caracterização da sociedade camponesa?

Na verdade, é pertinente repensar o que representa a chamada *sociedade tradicional*, para as atuais e futuras gerações. Se ela é possuidora de aspectos negativos, nomeadamente para o desenvolvimento científico e técnico, ela também contém no seu interior aspectos muitas vezes mais democráticos do que as instituições modernas, transpostas quantas vezes acriticamente de outras sociedades e conseqüentemente mal adaptadas ao meio. Na análise do “mundo tradicional”, mas não só, o que a formação de professores deve incorporar enquanto subsistema educacional é o desenvolvimento das capacidades de observação e de raciocínio, de objetividade ou de coerência, e de formar o espírito crítico que nada aceita e nada avança sem provas.

Os diferentes fenômenos da realidade sócio-cultural moçambi-

cana, como de qualquer sociedade, não mudam no mesmo ritmo. Os elementos religiosos manifestam um ritmo de mudança mais lento que os elementos políticos, por exemplo. Esses últimos parecem ter uma cadência mais lenta que os elementos econômicos. A cadência de mudança das instituições, do vestuário, dos utensílios e ferramentas não é a mesma. É necessário que o currículo da formação de professores primários incorpore uma visão de cultura como um conjunto dinâmico de sistemas simbólicos, compreendendo a arte, a religião, as instituições, as normas de casamento, o vestuário, as relações econômicas, a ciência etc. Se se fica exclusivamente atento aos aspectos religiosos, por exemplo, poder-se-á com toda a razão, insistir na natureza lenta das mudanças ou na própria ausência de mudança num período de longa duração.

A sociedade tradicional não é um sistema fechado, que permaneceu imutável a partir do momento em que ocorreu a penetração colonial, mas ela inclui também a vida cultural do período colonial e pós-colonial. O moderno Moçambique é tão “tradicional” como o Moçambique pré-colonial, no único sentido aceitável da palavra “tradicional”: aquele segundo o qual a tradição não exclui mas, pelo contrário, implica necessariamente um sistema de descontinuidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders. *Moçambique em transição: um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1982*. Maputo: Padrigu e CEEI-ISRI, 1994.

AGUESSY, Honorat. La problématique de l'identité culturelle africaine. In: *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris: UNESCO, 1986. p. 17-32.

ASSEMBLÉIA POPULAR(AP). Lei 4/83 do SNE. In: *Linhas gerais*. Maputo: Minerva Central, 1983b.

BENNET, Lance W. Myth, ritual and political control. In: *Journal of Communication*, v. 30, n. 4, p. 166-179, 1980.

BÉSEAT, Kiflé Sclassié. De l'identité culturelle africaine. In: *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris: UNESCO, 1986. p. 33-57.

BURBULES, Nicolas C.; RICE, Suzanne. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

CAHEN, Michel. *Mozambique: la révolution implosée*. Paris: L'Harmattan, 1987.

CFPP NICOADALA. *Regulamento Interno do Curso de Formação de Professores de 6^a + 3 anos para o ano letivo de 1984*. Nicoadala, 20 fev. 1984. 12 p.

CFQ. *Disciplina de atividades culturais*. Maputo, 1976a. 4 p.

_____ *Objetivos, Programa e Orientação de História*, 1976b. 7 p.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1987.

DNE. *Informação estatística: 1974-1985*. Maputo, 1985.

FRELIMO (Partido). *Relatório do Comité Central ao 3º Congresso*. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1977.

_____ *Estatutos e Programa do 4º Congresso*. Maputo, Instituto Nacional do Livro e do Disco: 1983.

GÓMEZ, Miguel Buendía. *A educação moçambicana, a história de um processo: 1962-1984*. 1993. 307f. Tese (Doutorado) – FAE/USP, São Paulo.

HAGAN, George P. Communication présentée à la réunion d'experts organisée par l'UNESCO. In: *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris: UNESCO, 1986. p.74-95.

KATORE, Israel K.. La culture d'hier et de demain dans l'Afrique contemporaine. In: *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris: UNESCO, 1986. p. 96-117.

KOSSOU, Basile. Pour l'identité culturelle africaine. In: *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*. Paris: Unesco, 1986. p. 118-132.

LUKES, Steven. Political ritual and social integration. In: *Sociology: the journal of the British Sociological Association*, v. 9, n. 2, p. 289-308, 1975.

MACHEL, Samora. A educação é uma tarefa de todos nós. In: *Revista Tempo*, n. 389, Maputo, 19 mar. 1978. p. II-XII.

MACHEL, Samora. *Discurso da Sessão de Abertura da Conferência Constituinte da ONP*. Maputo, 1981.

MACHEL, Samora. *A nossa força está na unidade*. Maputo: INLD, 1983.

MANHIÇA, Salomão Júlio; AFONSO, Ana Elisa Santana. *Cultura e desenvolvimento*. (Doc. 02 da Primeira Conferência Nacional sobre Cultura). Maputo, 12/16 jul. 1983, 27 p.

MANN, Michael. État-nation: mort ou transfiguration? L'Europe et le monde. In: *Le Débat*, n. 84, Paris: Gallimard, mar./abr., 1995. p. 49-69.

MAZULA, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985 (em busca de fundamentos filosófico-antropológicos)*. 1993. 332f. Tese (Doutorado) – FAE/USP, São Paulo.

MBUNDA, Frei D. Valores culturais, tradicion y modernidad. In: *Problemas de la cultura y los valores culturales en el mundo contemporáneo*. Paris: UNESCO, 1983. p. 8-17.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Ensino Primário: organização política e administrativa; programas e diretrizes pedagógicas*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Análise do programa de Educação Política e sugestões práticas para o seu desenvolvimento*. Maputo, 1976. 25 p.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Relatório da Reunião Nacional de Ribaué*. Ribaué, 3/15 jan. 1977. 62 p.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Documento final da III Reunião Nacional do MEC*, Maputo, 1979. 7 p.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o ano letivo de 1981*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1981.

MENDONÇA, Fátima; SAÚTE, Nelson. *Antologia da nova poesia moçambicana*. Maputo: AEMO, 1989.

ONP. *Programa e Estatutos*. Maputo: Minerva Central, 1981a.

- ONP. *Relatório da Comissão Coordenadora Nacional à Conferência Nacional Constituinte da ONP*. Maputo: Minerva Central, 1981b.
- OSÓRIO, Maria da Conceição. *Les manuels scolaires d'histoire au Mozambique - une analyse*. 1988. 157f. Dissertação (Mestrado), Paris.
- PRZEWORSKY, Adam. *Capitalismo e social democracia*. São Paulo: Editora Schwarcz, 1991.
- REIS, João; MUIUANE, Armando Pedro. *Datas e documentos da história da Frelimo*. 2. ed., Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1975.
- RODRIGUES, Neidson. Os desafios da racionalidade ocidental. In: *Impulso*, ano 6, n. 112, Piracicaba, São Paulo, 1993. p. 63-82.
- ROGNON, Frédéric. *Os primitivos, nossos contemporâneos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- SARAMAGO, José. *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SILVA, Augusto Santos. Alguns temas para pensar a mudança social. In: *Educação, sociedade e culturas*. n. 1, Porto, Afrontamento, 1994a. p. 105-128.
- UEM (Universidade Eduardo Mondlane). *Educação sexual: perguntas e respostas*. Maputo: Faculdade de Educação, 1986.
- WEFFORT, Francisco. *Democracia, política e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

NOTAS

¹ FRELIMO, 1977, p. 56.

² MANHIÇA; AFONSO, 1983, p.13.

³ Idem, p.15.

⁴ BÉSEAT, 1986, p. 34.

⁵ HAGAN, 1986, p. 74.

⁶ KATOKE, 1986, p. 98.

⁷ KOSSOU, 1986, p. 126.

⁸ MBUNDA, 1983, p. 11.

⁹ AGUESSY, 1986, p. 30.

¹⁰ BESEAT, 1986, p. 34.

¹¹ ROGNON, 1991, p. 17-54.

¹² Idem, p. 27.

¹³ Idem, p. 28.

¹⁴ Idem, p. 20.

¹⁵ Idem, p. 11.

¹⁶ CLASTRES *apud* ROGNON, 199, p. 14.

¹⁷ CLASTRES *apud* MAZULA, 1993, p. 169.

¹⁸ RODRIGUES, 1993, p. 70.

¹⁹ REIS; MUIUANE, *op. cit.*, p. 533-534.

²⁰ Igualmente no primeiro dia da independência, novos apelos são feitos a favor do reforço da unidade nacional. Em dois discursos, um na tomada de posse como Presidente da República, e outro na tomada de posse do primeiro governo da República Popular de Moçambique, o líder moçambicano Samora Machel conclama ao combate ao divisionismo e à necessidade da unidade. Cf. REIS; MUIUANE, p. 509 e 527 respectivamente. A identidade nacional se encontra também expressa nos símbolos (recém-criados da Nação: a bandeira, o emblema e o hino - art. 67 e 68 da Constituição. Cf. REIS; MUIUANE, p. 545-546.

²¹ Idem, p. 536, grifos meus.

²² Gramsci analisou a unificação da Itália, mostrando como o novo Estado-nação resultou de uma “revolução passiva”, em que a massa camponesa deu o mais passivo consentimento à nova ordem política. Ao analisar a natureza do Estado, afirmou que ele se constitui de força associada ao consentimento, isto é, de hegemonia armada de coerção. Assim, a sociedade política organizaria a força, enquanto a sociedade civil asseguraria o consentimento.

²³ Entendemos mito como a explicação da natureza, da sociedade e da origem, por meio de narrativas, lendas e fábulas.

²⁴ Em 1982, o Partido contava com 110.000 membros, dos quais 53,5% eram camponeses, 18,9% operários e 27% funcionários (provenientes das Organizações Democráticas de Massas, da administração estatal e das Forças de Defesa e Segurança). É aqui visível o contraste na composição social da Frente, quando a imensa maioria pertencia ao campesinato pobre e, em número menor, ao operariado e ao funcionalismo público. Cf. GÓMEZ, op. cit., p. 190.

²⁵ Mais tarde, essa contradição veio a dificultar a implementação de decisões políticas que não eram do interesse dos funcionários estatais. Veja-se, por exemplo, o caso de as modificações políticas e econômicas que a FRELIMO decidiu em 1982/83 nunca terem sido levadas à prática. Nunca se veio a verificar uma transferência de recursos das empresas agrícolas estatais para ações que favorecessem as famílias camponesas.

²⁶ No entender de Francisco Weffort, são as seguintes as funções básicas do Estado: "a) recolher impostos que lhe assegurem o sustento; b) garantir a segurança dos indivíduos; c) garantir a moeda (e os contratos); d) promover a coesão da sociedade". Cf. WEFFORT, Francisco. *Democracia política e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, IBASE, 1991, p. 27. No entendimento de Michael Mann, no mundo moderno, os Estados prestam cinco serviços de utilidade variável: "(1) são capazes de desencadear guerras massivas; 2) fornecem infra-estrutura de comunicação tanto ao militarismo quanto ao capitalismo; 3) tornaram-se sede da democracia política; 4) garantem os direitos cívicos mesmo na esfera privada; e 5) inventaram a planificação macro-econômica. As cinco funções interligadas acompanharam o despertar da sociedade civil moderna. No século XX, eles incorporaram imensos poderes ao Estado-nação soberano" Cf. MANN, Michael. *État-nation: mort ou transfiguration? L'Europe et le monde*. In: *Le Débat*, n. 84, Paris, mar./abr., 1995, p. 68.

²⁷ PRZEWORSKY, 1991, p. 63.

²⁸ LANGE, *apud* PRZEWORSKY.

²⁹ ABRAHAMSSON; NILSSON, op. cit., p. 279.

³⁰ CAHEN, 1987, p. 47.

³¹ Em 1984, estavam recenseadas oficialmente cerca de 1.500 aldeias, das quais cerca de 600 se localizavam na província de Cabo Delgado, 250 no vale do rio Limpopo e do rio Zambeze. No entender de Cahen, "significa que mais de metade das aldeias era estranha ao processo de transformação normal e resultava de fenômenos conjunturais (o que não significa que sejam secundários): guerra, colheitas. A outra pequena metade - 650 aldeias, das quais 250 na província de Nampula - foram produto quer de uma real adesão das populações camponesas, quer de uma coação mais ou menos vigorosa exercida pelo Estado e pelo partido. As aldeias sentidas realmente como um progresso e voluntariamente aceites pelos camponeses seriam, no máximo, 150." (CAHEN, 1987, p. 52).

³² CFQ, 1976b, p. 1.

³³ OSÓRIO, 1988, p. 116.

³⁴ *Idem*, p. 116.

³⁵ SARAMAGO, 1991. p.222.

³⁶ Essa história não é muito diferente daquela que hoje se ensina aos alunos em França, Portugal, Espanha e outros países europeus, onde o ensino da história centra-se na exaltação dos reis, cuja sucessão dinástica foi fruto da escolha divina que sobre eles recaiu. Em França, por exemplo, essa intervenção direta de Deus na história poderia ter sido perturbada com a Revolução Francesa. Na realidade, acontece apenas uma inversão das finalidades e o deslocamento do ponto focal: a era da liberdade e da igualdade que desponta torna-se a origem a partir da qual se relatam todos os fatos posteriores.

³⁷ OSÓRIO, p. 117.

³⁸ OSÓRIO, p. 142.

³⁹ CFQ, 1977, p. 18.

⁴⁰ MEC, 1976, p. 3.

⁴¹ CFPP NICOADALA, 1984, p. 3.

⁴² *Idem*, p. 11.

⁴³ McLaren, 1991, p. 30.

⁴⁴ McLaren, p. 84-85.

⁴⁵ CURY, 1987, p. 120.

⁴⁶ BENNETT, 1980, p. 166-179.

⁴⁷ MAZULA, p. 172.

⁴⁸ Sobre a questão do feudalismo em África, debate que entre historiadores e antropólogos parece estar longe de se encerrar, importa apenas salientar algumas das conclusões a que chegou Brazão Mazula em seu estudo deste fenómeno no caso moçambicano. Segundo ele, "o feudalismo foi um fenómeno restrito às companhias majestáticas e aos prazos (lotes de terra que a Coroa Portuguesa concedia a vassallos europeus durante três vidas, em troca de uma renda), instituições económicas introduzidas pelo sistema colonial para sustentação da sua economia. Naqueles lotes de terra, autênticos feudos dos senhores ou prazeiros, os negros eram simples força de trabalho escrava" (MAZULA, *op. cit.*, p.158).

⁴⁹ MEC, *Doc.* 3, 1977, p. 1-2.

⁵⁰ *Idem*, p. 1-2.

⁵¹ MEC, 1979, p. 6.

⁵² *Idem*, p. 8.

⁵³ ONP, 1981a., p. 2.

⁵⁴ *Idem*, p. 2.

⁵⁵ ONP, 1981, p. 5

⁵⁶ FRELIMO. 1983, p. 35.

⁵⁷ MACHEL, 1983, p. 87 (grifo meu).

⁵⁸ Em vez de sacrifícios, no pós-independência seria talvez mais adequado falar de

perseguições. Recentemente foi noticiado que Abel Barreira Diogo, de 93 anos de idade, natural de Cabo Delgado, foi escrivão na Câmara Municipal entre 1946 e 1951 e desempenhou funções de juiz entre 1972 e 1978. Nos seus tempos livres, escrevia sobre os usos e costumes dos povos de Cabo Delgado. Contudo, logo após a Independência foi vítima de perseguições. Afirma que teve muitos escritos que deitou ao mar com medo de ser considerado inimigo pelas forças de segurança e que hoje lhe pedem informações do passado colonial. Diz ainda possuir um dicionário kimuni-português na gaveta, pois falta-lhe dinheiro para publicá-lo In. *Notícias*. Maputo, 10/07/95.

⁵⁹ AP, 1983b, p. 11.

⁶⁰ AP, 1983a, p. 109.

⁶¹ BURBULES; RICE, 1993, p. 178-179.

⁶² GÓMEZ, 1993, p. 111.

⁶³ MEC, 1975, p. 17. (grifos meus).

⁶⁴ CFQ, 1976a. p. 1.

⁶⁵ MEC, *Doc. 1*, 1977^a. p. 8, (grifos meus).

⁶⁶ GÓMEZ, op. cit., p. 111.

⁶⁷ Só em Novembro de 1984, na Conferência Extraordinária da Organização da Mulher Moçambicana (OMM), as questões relativas aos ritos de iniciação, poligamia e lobolo mereceram um certo grau de aprofundamento. Dois anos depois, em 1986, a Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane publicou um *Manual de Educação Sexual: Perguntas e Respostas* onde novos aprofundamentos ocorreram na caracterização dos aspectos negativos dos ritos e de suas consequências. (UEM, 1986). Alguns dos aspectos negativos apontados nas práticas da sociedade tradicional só começaram a ser revistos bem mais tarde. A medicina tradicional, por exemplo, sempre amplamente hostilizada como curandeirice, começou a ser encarada com maior realismo a partir do início da década de 90. O Ministro da Saúde sustentou na época que “é chegado o tempo de nos despirmos dos preconceitos e passarmos a encarar a medicina tradicional na sua real dimensão, combatendo logicamente os seus aspectos negativos(...) é preciso estudá-la na sua dimensão médica, cultural, antropológica, sociológica, psicológica e histórica, pois ela faz parte da identidade cultural deste país” Simão, Leonardo, *apud* Mazula, op. cit., p. 19.

⁶⁸ Em 1984, para uma população de 13.284.174 habitantes, 63% professavam religiões tradicionais, 13% eram católicos, 13% muçulmanos e 11% protestantes Cf. DNE, 1985, p. 22-23.

⁶⁹ MAZULA, op. cit., p. 154.

⁷⁰ SILVA, 1994. p. 110.

⁷¹ *Idem*, p. 111.

⁷² *Idem*, p. 112-123.

⁷³ OSÓRIO, 1988. p. 42.

⁷⁴ OSÓRIO, p. 43.

⁷⁵ OSÓRIO, p. 43-44.

⁷⁶ MEC, 1975, p. 105.

⁷⁷ MEC, *Doc. 3*, 1977^a, p. 6.

⁷⁸ MACHEL, 1978, p. XVII, (grifos meus).

⁷⁹ MEC, 1981, p. 34.

⁸⁰ ONP, 1981^a, p. 12.

⁸¹ ROGNON, 1991, p. 21.

⁸² *Idem*, p.171.

⁸³ *Ibidem*, p. 59-160.

⁸⁴ GÓMEZ, *op. cit.*, p. 82.

⁸⁵ GÓMEZ, p. 112.

⁸⁶ Entendemos por *diacronia*, que etimologicamente significa “travessia do tempo”, a concepção ou a prática da história que organiza os acontecimentos em ordem sucessiva e dá a esse encadeamento uma lógica que seria a do passado. Mas essa coerência supõe uma escolha entre os acontecimentos, de que se retém uma série (política = sucessão de regimes; técnica = a agricultura através dos tempos etc.). Por oposição, uma *sincronia* reúne um conjunto de fatos e de acontecimentos, produzidos ou existindo ao mesmo tempo.

⁸⁷ SILVA, *op. cit.*, p. 109.

⁸⁸ *Idem*, p. 110.

⁸⁹ MACHEL, S., 1981a, p. 12.

⁹⁰ ONP, 1981a, p. 12.

⁹¹ MAZULA, *op. cit.*, p. 160.

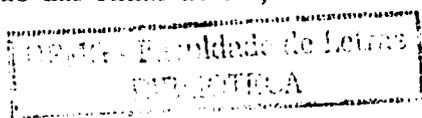
⁹² Extrato do poema de José Craveirinha “*Saborosas tangerinas d’Inhambane*”. In: MENDONÇA; SAÛTE, *op. cit.*, p. 215.

EDUCAÇÃO E ETNICIDADE EM MOÇAMBIQUE: EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS

A questão do tribalismo tem sido, desde os tempos da luta armada (1965-1974) e no pós-independência (1975), um elemento sempre presente no discurso da FRELIMO mas, devemos reconhecê-lo, quase sempre de forma muito geral, dificultando por isso entendê-lo em toda a sua dimensão. As mais de vinte etnias, com suas culturas e suas línguas, foram sistematicamente ignoradas em nome do discurso da unidade nacional.

O receio da FRELIMO quanto à possibilidade de se vir a fracionar o país, constituindo-se comunidades étnicas totalmente desvinculadas do poder central, levou-a a reforçar continuamente seu discurso face ao fenômeno do tribalismo. Contudo, a comunidade (étnica) que se poderia vir a constituir seria sempre apenas uma “comunidade imaginária”, sem maior legitimidade que a da comunidade “nacional” que ela procurava renegar, da qual ela pretenderia desligar-se ou à qual gostaria de substituir. Porque, afinal de contas, a lógica da identidade e da segurança comunitárias é uma lógica nacionalista, que reclama a criação de um Estado para a comunidade. Não há como negar que essa lógica, se não for freada, conduz a um fracionamento em cascata dos Estados, pois cada subgrupo pode invocar sua “diferença” até se chegar no nível individual.

No entanto, a necessidade de recorrer às origens étnicas – quando o problema da construção da Nação se coloca de maneira dramática no discurso político –, não visaria criar mecanismos de dominação, por parte do poder? A valorização das etnias do sul, não acabou, ao fim e



ao cabo, desembocando contraditoriamente num fenômeno que a própria FRELIMO sempre condenou: o regionalismo, nesse caso, um regionalismo sulista? Com efeito, em relação às questões do desenvolvimento do país, uma pergunta que se pode fazer é “que consequências concretas resultaram desse posicionamento da FRELIMO?” Mesmo que tenha o mérito de garantir a segurança das comunidades (o que é discutível), tal divisão seria racional num mundo de comunicações ultrarrápidas e gigantismo industrial? Em seus espaços tão restritos, essas regiões não ficariam privadas da redistribuição de recursos necessários ao crescimento econômico e à mobilidade social?

Para a FRELIMO, a educação iria constituir-se no elemento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, sua cultura e, ao mesmo tempo, para dar sustentação ao projeto sócio-econômico. Em outras palavras, a educação deveria tornar possível um projeto de unidade nacional, de construção da nação moçambicana. De algum modo, o povo moçambicano viu no acesso à escola um dos principais elementos da conquista da independência. Na verdade foram precisamente as barreiras do acesso à escola, criados pelo sistema colonial, um dos pontos que contribuíram para o desenvolvimento da consciência nacionalista e da revolta de muitos contra o sistema colonial.

No entanto, na primeira década da independência, de que modo se refletiu no campo educacional o discurso da FRELIMO sobre a etnicidade? De que modo ela foi tratada nos textos educacionais, incluindo os dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs)? É o que procuramos ver neste nosso trabalho.

Sentimento étnico e tribalismo: os equívocos da FRELIMO

No pós-independência, o desafio que se colocava para a FRELIMO era a construção da hegemonia nacional. Não se tratava de entender a hegemonia das zonas libertadas, mas de criar uma nova, sob novas condições, envolvendo outros atores sociais num espaço dife-

renciado, o espaço de um País que se fazia Nação. Embora a luta armada, ao promover um certo grau de coesão no seio das populações em torno de um objetivo comum - a luta contra o colonialismo português - tenha criado laços de solidariedade e interdependência importantes entre os diferentes grupos, não pôde em termos históricos engendrar a nação moçambicana. Ela criou sim, os fundamentos, os alicerces da nação, criou as condições para transformar uma sociedade multiétnica numa sociedade nacional.

A identidade tornou-se necessária porque, no fundo, ainda que de forma inconsciente, ela procurou facultar aos indivíduos uma redução da complexidade e da instabilidade social. Ela possibilitou ordenar suas vidas, mas também ordenar o universo que os cercava. Nesse sentido, a identidade é também produtora de realidade e participa do papel desempenhado pelo imaginário ou pelo sagrado ante um mundo que, em si, é puro caos. Como o imaginário ou o sagrado, a identidade transforma o caos em ordem e configura o mundo, criando-lhe uma significação, atribuindo-lhe um sentido. Por isso, em situações como as que resultaram, em Moçambique, no encerramento da longa noite colonial ao mesmo tempo que já se encontrava em curso no mundo o fenômeno da globalização, podemos considerar o processo de construção da identidade nacional moçambicana como uma fonte de liberação. É como se nada mais restasse ao povo moçambicano senão sucumbir a uma massificação ou a uma estandardização universal, como se ele tivesse segregado "anticorpos diferenciadores" que provocassem um surto de identificação e o levassem a pleitear maior autonomia.

Não podemos, contudo, deixar de ter atenção para os perigos que podem advir de concepções de identidade que acabam contribuindo mais para "endurecer" os grupos, fortalecer a rigidez das fronteiras culturais que os distinguem e dificultar cada vez mais o encontro e o diálogo com o outro. A afirmação cultural, étnica, racial ou nacional envereda então por um recolhimento em si, um fechamento, e ameaça desviar-se para a exclusão da autoridade, desembocando nos projetos

de “purificação étnica”, na xenofobia, no racismo e na violência.

Vejam, pois, como as lideranças moçambicanas abordaram o fenômeno do tribalismo, elaborado de forma mais aprofundada pela FRELIMO em 1983. Através de três discursos de seu líder Samora Machel, proferidos na Província nortenha de Cabo Delgado, é possível ver a tentativa que fez a FRELIMO de tornar mais claro tão complexo problema. Vamos tentar penetrar, ainda que de forma breve, nesse universo, procurando entender de que modo ele é caracterizado pela FRELIMO, quais são suas manifestações, quais são as causas do tribalismo, quais são suas consequências e as medidas preconizadas para o combater. Para isso, é em Samora Machel (líder guerrilheiro durante a luta armada de libertação nacional e depois primeiro presidente da República Popular de Moçambique) que nos apoiaremos amplamente na abordagem que agora iniciaremos. Embora a posição de Samora expresse a posição da FRELIMO, não é difícil imaginar que essa posição não seja a única e que também corresponda à prática do Partido. É importante lembrar a diferença entre o proposto e o realizado.

Samora abordou pela primeira vez de forma sistemática e através de vários ângulos o fenômeno do tribalismo, que sempre foi encarado pela FRELIMO como o grande inimigo da unidade nacional, um problema que, espalhado no tecido social moçambicano, podia levar à morte o projeto da construção da Nação. Oito anos após a Independência, Samora fez um diagnóstico da questão: ela se estabilizou, registraram-se melhoras ou, pelo contrário, ela se agravou? Não se podem medir fenômenos sociais de tamanha complexidade com aparelhos de precisão. Podemos, no entanto, através do discurso de Samora, perceber que o fenômeno não só tendia a persistir, como sua total erradicação parecia ser mais difícil do que se imaginava. Samora afirmou que o fenômeno ainda existia, segundo ele, porque não houvera um papel ativo na luta contra essas manifestações, logo após a independência: “Fomos suaves, não mexemos suficientemente o fundo dos problemas e, por isso, de novo hoje tomam forma.”¹ Samora recorreu então ao passado

recente, ao período da luta armada, para revelar que quando, a partir da Província de Cabo Delgado, se pretendeu levar a guerra “do Rovuma ao Lúrio”², para fazer avançar a luta libertadora para a Província de Nampula, a missão fracassou, porque o tribalismo não o permitiu. E acrescentou “não nos libertamos do tribalismo.”³ O líder moçambicano lembrou que, no IV Congresso da FRELIMO, “dissemos que um tribalista é criminoso porque quer dividir o nosso povo.”⁴ Após reafirmar a necessidade de resolver o problema da unidade nacional, que considerou a arma fundamental para derrotar o inimigo, salientou que “não queremos edificar um Estado tribal.”⁵

Como é, então, que a FRELIMO caracterizou o tribalismo?

Samora nos faz lembrar que ele é uma doença que enfraquece os povos africanos.⁶ Analisando a situação moçambicana, ele considerou o tribalismo como a doença da nação e acrescentou que, enquanto esse problema não fosse resolvido, “não [teríamos] Nação, não [assumiríamos] o sentimento patriótico.”⁷ Se se mantivesse o espírito tribal, as decisões do Congresso, que são decisões de todo o povo moçambicano, não dariam resultados. Utilizando uma formulação que estava bem longe da suavidade, Samora decidiu ser contundente na caracterização do tribalista. Para ele, o tribalista é um “primitivo num estado precário de subdesenvolvimento cultural, social e econômico.”⁸ Mas ele vai mais longe quando, ao colocar os tribalistas no mesmo saco dos regionalistas e racistas, classificou-os como “bandidos não armados, representantes do subdesenvolvimento”⁹ e, finalizando sua caracterização, indicou atributos de cada um desses grupos, de forma separada. O tribalista foi então designado como um “combatente anti-social ativo”, enquanto considerou o regionalista como um “combatente ativo contra o desenvolvimento” e, por último, o racista não passava de um “combatente ativo para preservar o primitivismo.”¹⁰

Definidas suas características, vejamos agora como se manifestava o tribalismo. Samora alertou, no Comício realizado em Mueda (Província de Cabo Delgado), que não iria falar de coisas agradáveis e que

seria a primeira vez que falaria delas em público.¹¹ Esse posicionamento é sintomático de quanto algumas das facetas da questão tribal sempre constituíram um tabu para a FRELIMO, que impossibilitou sua discussão aberta com a população. Samora procurou descrever a forma como se revelavam as manifestações de caráter tribalista. Disse ele que, em certos lugares, tais problemas emergiam com hesitação, de forma velada, mas noutros se apresentavam de forma mais clara, num antagonismo aberto. Depois, como se fosse uma autocrítica, expôs aquilo que considerava uma falha da FRELIMO: tais questões não teriam sido tocadas “para não arranjar milandos [problemas] com macondes ou com macuas”¹². E foi mais fundo quando afirmou que essa atitude revelava covardia, era uma atitude que não favorecia a unidade nacional, que não possibilitava a solução das questões de fundo existentes na sociedade moçambicana.¹³

Através de exemplos aplicados a “velhas rivalidades” existentes entre os macondes e os macuas, ele examinou o que ocorria no relacionamento dessas duas etnias. Assim, os macondes consideravam os macuas como aliados dos colonialistas porque tiveram fraca participação na luta armada de libertação nacional. Os macuas, por seu turno, qualificavam os macondes de “sulamulas”, isto é, provocadores de desordem contra os portugueses,¹⁴ afirmando que gostavam de usar objetos que feriam, que eram violentos.¹⁵ Ainda hoje se torna difícil a ocorrência de um casamento entre membros das duas etnias, o que levou o líder moçambicano a mostrar como “até no amor, no sentimento mais puro da vida do homem há diferenças!”¹⁶ Mesmo dentro da etnia maconde o divisionismo aparecia. Os macondes de Mueda consideravam os macondes de Macomia como desnaturados, não genuínos, isto é, o “puro” maconde era o do planalto.¹⁷

Mas quais poderiam ser as causas do tribalismo? Para a FRELIMO, as causas do tribalismo poderiam ter uma origem mais remota, e aí elas eram atribuídas ao colonialismo, ou poderiam originar-se num passado recente, sendo então atribuídas a desconhecimento/ignorância

ou a conflitos, sobretudo psicológicos. Vejamos o tipo de explicação que Samora deu, ao procurar buscar as origens do tribalismo em cada um dos aspectos referidos. A culpa foi atribuída ao colonialismo e por isso a FRELIMO não desejava assumir problemas antigos, que não foi ela que provocou.¹⁸ Com efeito, ao procurar mostrar como o colonialismo atçou o tribalismo, Samora serviu-se de alguns exemplos. Lembrou ele que no Seminário de Marire existiam zonas exclusivas, havia dormitórios só para os macondes e dormitórios só para os macuas. A própria cidade de Pemba estava dividida em bairros, em função da origem das populações.¹⁹ Mas procurando deslocar sua análise para o passado mais próximo Samora, com aguda perspicácia, esclareceu que o tribalista não se formava já adulto. Frequentemente formava-se quando ainda era criança de colo. Ironicamente, dirigindo-se às mães ali presentes, observou que ele se formava “chupando o leite viciado com estas ideias. As mães não deviam dar leite tribalista às crianças, mas sim leite moçambicano.”²⁰

A origem do tribalismo como fruto de desconhecimento/ignorância é descrita do seguinte modo: “Como amar aquilo que não se conhece? Como admirar aquilo que não conhecemos? Então, odiamos-nos porque não nos conhecemos (...) Mas nem todos podem nascer na mesma província, no mesmo distrito!”²¹ Para Samora, muitos eram tribalistas sem saberem, porque não conheciam outras pessoas e imaginavam que só eles é que existiam. Quando não se conhece a cultura dos outros, suas danças, suas canções, sua música, pensa-se sempre que sua própria dança e música são as melhores.²²

Interrogando-se mais uma vez sobre o que existia por detrás dos conflitos entre macuas e macondes, Samora afirmou que às vezes as desavenças eram sem razão alguma e tais problemas eram eminentemente psicológicos.²³

Que consequências resultavam da existência do tribalismo? Samora apontou a tribo como o inimigo que impedia a construção da Nação moçambicana. Subdesenvolvimento não era só fome, nudez e

analfabetismo. Era também o tribalismo, o “estado mais primitivo do subdesenvolvimento.”²⁴ O tribalista procurava sempre recuperar privilégios; a luta armada que libertou da machila [espécie de andor] que transportava o administrador colonial ou o régulo, tentava hoje ser recuperada pelo régulo, para de novo “cavalgar o povo.”²⁵ E concluiu:

É na nossa consciência que é sempre jovem, que nunca envelhece, é na força do trabalho comum, é no suor vertido no trabalho que engrandece a Pátria, que vamos matar a tribo e construir a Nação moçambicana. É na unidade das populações da província que se constrói a unidade nacional.²⁶

Mas qual era o balanço feito por Samora, em termos dos resultados obtidos até aquele momento, no combate ao tribalismo? Segundo ele, o Estado fizera enormes investimentos, mas os resultados eram débeis porque “[estávamos] cegos pelo tribalismo, pelo regionalismo e pelo racismo.”²⁷ Também salientou ser interessante e ao mesmo tempo estranho que, durante o colonialismo, ninguém perguntasse a origem do governador ou dos administradores, mas que, no pós-colonialismo, logo que chegava um moçambicano perguntavam de onde ele vinha.

Que medidas preconizava Samora para combater o tribalismo? Uma delas, porque a política da FRELIMO era uma política nacional e não tribal, regional ou racial, era a de colocar numa mesma província indivíduos originários de diferentes províncias, independentemente de sua raça. Afirmava Samora, categórico, que se tratava de moçambicanos dedicados ao desenvolvimento do país e que “só a cor da pele é que os [diferenciava]; todos [eram] moçambicanos.”²⁸ Outra medida dizia respeito aos elevados contingentes de alunos, que eram enviados de todo o país para irem estudar em Cuba.²⁹ Esses alunos, dizia Samora, desconheciam o tribalismo.³⁰

O que é curioso verificar é que a FRELIMO transitava contraditoriamente entre o reconhecimento da existência do tribalismo e o re-

conhecimento de que ele já não existia, porque ela tinha conseguido eliminá-lo. Para se entender esse último posicionamento, deve-se realçar que como a origem do tribalismo não era vista, na ótica da FRELIMO, como um fenômeno sociológico mas como um fenômeno que podia ser destruído pela vontade política, afirmava-se que, dado que a luta armada e o poder popular fizeram cessar o raciocínio na base de etnias, o tribalismo e o regionalismo não tinham mais presença na sociedade, pelo que quaisquer manifestações tribalistas não seriam mais do que infiltração. Partindo do pressuposto de que o tribalismo já não existia, a FRELIMO eliminou os problemas de legitimidade, que posteriormente viriam a ser inerentes aos órgãos do poder popular. Todos os problemas que surgiam podiam ser eliminados com o argumento de que se tratava de infiltração inimiga.³¹

Com o alastrar da guerra, o sistema político e o Estado deixaram de poder garantir segurança pessoal ou social, ou ajuda de emergência em quantidades suficientes. Como consequência, a população tentou estabelecer e consolidar suas estratégias tradicionais de sobrevivência, assentes nos princípios organizativos da sociedade tradicional, nos laços familiares e na responsabilidade mútua pela sociedade local.³²

Acrescentem-se a esses problemas a política de repressão das línguas locais e das práticas religiosas tradicionais apontadas como supersticiosas, para se poder entender o progressivo descontentamento e a desilusão da sociedade local em relação ao poder central e ao fracasso da modernização.³³

Assim, não é surpreendente que as tensões étnicas voltassem à cena. As tensões históricas entre o norte, o centro e o sul acabaram sendo reforçadas após a independência por dois fatores:

- a guerra, que isolou as diferentes partes do país, dificultou o diálogo político entre os dirigentes, no nível central, e deles com a população, no nível local;
- o desequilíbrio regional dos investimentos estatais e o desequilíbrio na distribuição da riqueza entre a cidade e o campo.

No entanto, a colocação mais polêmica da FRELIMO era a que dizia respeito ao tratamento da diversidade. Afirmava, então, Samora que “a existência de tribos como valores, como cultura e como ciência compromete a mensagem de igualdade que trouxe a FRELIMO. Somos vítimas da História.”³⁴ Samora concluiu dizendo que eliminar o tribalismo para construir a Nação era uma luta tenaz, sem tréguas.³⁵ Afirmou mesmo que se tratava da “missão sagrada da FRELIMO” que não iria contemporizar com tribalistas, regionalistas e racistas. Não havia Nação que tivesse nascido sem luta.³⁶

No livro de História da 4ª. classe, um aspecto que chama a atenção na caracterização do período colonial é que o conceito de tribo foi introduzido a par do conceito de divisão e exploração. Assim, quando se fala em “chefe tribal” a expressão tem sempre uma conotação de divisão dos moçambicanos e de vitória para os portugueses. A unidade que conduzia à vitória devia passar pela destruição das tribos. Elas eram identificadas como uma ameaça à Pátria. Essa dicotomia simplista, que atribuía à palavra “tribo” uma conotação de divisão, resultava de uma intenção política. A implantação de estratégias políticas e econômicas em todo o país não admitia concessões aos particularismos regionais.³⁷ Michel Cahen vai mesmo mais longe ao afirmar que era importante que se compreendesse que, se a FRELIMO se afirmava violentamente anti-tribalista, não era simplesmente por oposição às manipulações políticas dos fenômenos étnicos pelo colonialismo ou pelo imperialismo mas era, sobretudo, por vontade e decisão de negar a existência das próprias etnias. Procurando dar maior sustentação à sua argumentação, Cahen enfatizou que não era por acaso que durante dez anos (1975-1985) a antropologia foi considerada com grande desconfiança, como ciência “burguesa”.³⁸

Contudo, não deixa de ser curioso constatar que os chefes das tribos eram utilizados, num sentido positivo, para provar a permanência da resistência à penetração colonial; eram utilizados, no sentido negativo, quando se queria provar que sua divisão, sua própria existência como

chefes étnicos, impedia a unidade e o acesso à liberdade.³⁹ Utilizando velhos símbolos, mas com objetivos modernos, o Partido sacralizou o chefe, “achou-lhe” uma história que o descrevia com traços dos heróis da resistência. Em Moçambique, o carisma pessoal de Samora Machel foi reforçado pela imagem que o partido criou: simultaneamente chefe e pai, herdeiro dos antigos guerreiros e homem público reconhecido no estrangeiro. Ele devia possuir gado e propriedades para ter prestígio. Era o homem moderno recoberto de simbolismos tradicionais.

O reforço aparente do poder central provocava, por um lado, um aumento da repressão e, por outro lado, uma reativação das práticas e dos simbolismos políticos tradicionais, como foi, por exemplo, o caso da retomada do culto aos antepassados. Esse culto correspondia à necessidade de ligar a sociedade a um ritual simbólico, face aos conflitos surgidos no seu interior.

O que se configurou nessa temática foi, pois, a sistemática dificuldade da FRELIMO em estabelecer diferença entre o combate ao tribalismo e o reconhecimento das etnias e sua variada riqueza cultural. Longe de ser um elemento de divisão, a diversidade cultural pode ser entendida como um fator de equilíbrio e de unidade. A instauração de um diálogo fecundante entre as diferentes culturas e a participação ativa das diversas comunidades na vida cultural da nação favorecem a integração e a unidade nacional.

O sentimento étnico no campo da educação/formação de professores primários

Segundo a FRELIMO, para impedir o despertar da identidade moçambicana, o inimigo continuaria a agir utilizando seus bem conhecidos instrumentos: o racismo, o regionalismo, o tribalismo. Samora, numa reunião com alunos de escolas secundárias, procurou concretizar como se manifestava a atuação do inimigo nas escolas, dando exemplos de atitudes arrogantes, insolentes e racistas de alunos em relação a pro-

fessores estrangeiros brancos. Mesmo os professores moçambicanos brancos não estavam imunes a esse problema. Alguns alunos costumavam perguntar a esses professores brancos: “Quando vais para Lisboa?” E Samora interrogou: “A nova definição do cidadão moçambicano é a cor da pele? Vocês é que definem os moçambicanos agora?”⁴⁰

Em seguida, Samora fez referência aos alunos mais velhos que, além de racistas, procuraram organizar-se em grupos segundo a região de origem, principalmente nos Centros Internatos. Nessas instituições educacionais, o regionalismo estava presente em afirmações como: “Nós, do norte, que lutamos sempre, vocês do centro que lutaram pouco, os do sul que não lutaram contra os portugueses.” O presidente alertou ainda que “o regionalismo é perigoso, tem atrás de si o chauvinismo.”⁴¹

Em 1977, na Reunião Nacional das Escolas da FRELIMO realizada em Ribaué, se discutiu como o *tribalismo* se manifestava no campo da educação em geral, e particularmente nos Centros Internatos. Afirmou-se que o tribalismo surgia através da falta de respeito às estruturas: havia ordens que não eram cumpridas porque elas emanavam de alguém originário de uma tribo ou região diferente daquela a que pertencia aquele que lhes devia dar cumprimento. Essa falta de respeito era com frequência acompanhada de comportamentos reveladores de ambição, do surgimento de boatos, intrigas e calúnias.⁴² O uso da língua materna era também apontado como um dos fatores de reforço do tribalismo.⁴³

No caso concreto dos CFPPs, uma questão que deve ser destacada é que tanto o corpo docente quanto o discente existentes em cada Centro eram originários de várias províncias e, portanto, provenientes de várias etnias. No caso concreto dos alunos, essa situação verificava-se em sua esmagadora maioria, quer em relação aos cursos de formação de professores, quer em relação aos cursos de atualização de monitores. Analisando o que ocorreu, por exemplo, em todo o país em 1980, nos dois tipos de cursos, o que se constata é que apenas os Centros de Moma (Província de Nampula) e Nicoadala (Província da Zambézia) não

receberam alunos de outras províncias. Com efeito, esses dois Centros estavam situados nas duas províncias mais populosas do país, razão pela qual eles preenchiam as metas de ingresso com alunos originários das próprias províncias.

O que o quadro deixa claro é que, no microcosmos que era o CFPP, estavam em contato diário, numa interação permanente, alunos e professores de diversas origens. Assim sendo, era natural que conflitos de diversa natureza pudessem eclodir, tendo em conta os valores culturais de cada um. No entanto, parece que esse tipo de conflito esteve praticamente ausente. Quando ocorria, era apresentado de modo pouco claro. Eufemisticamente, utilizava-se a expressão “grupismo” para designar um fenômeno perturbador, quer porque se tratava de um assunto sobre o qual pesava uma hostilidade permanente por parte do poder, quer porque não existiam os instrumentos de análise do fenômeno. No 2.º Curso de Reciclagem de Instrutores, o diretor do CFPP de Inhamissa (Gaza) afirmou que, no início do ano letivo, os alunos que chegavam ao Centro se revelavam indisciplinados. Segundo ele, essa indisciplinada manifestava-se sobretudo por meio do grupismo, da linguagem, da origem étnica (...) e da falta de respeito aos instrutores. ⁴³

O mesmo fenômeno foi apresentado pelo CFPP de Namaacha, em 1978, quando se afirmou que, no início do ano, os alunos sentiam dificuldades em se adaptar à vida coletiva, ocorrendo perturbações tais como a “formação de grupinhos com base na proveniência.” ⁴⁵

Num de seus deslocamentos às escolas primárias para apoiar os professores, os instrutores-itinerantes do CFPP de Inhamissa relataram que um ex-professor, padre, no distrito de Bilene, mobilizava os alunos para praticarem o tribalismo, o regionalismo, o desrespeito pelos professores e os incentivava a chegarem atrasados às aulas. Alguns professores da Escola de Manzir ouviram alunos afirmar: “Vocês são estrangeiros, não queremos professores que nos proibam de rezar, queremos professores da nossa terra.” ⁴⁶ Essa afirmação, embora não acompanhada de um aprofundamento, parece tornar visível que, para além

do conflito étnico, estava presente o conflito religioso. O Estado moçambicano se apresentava como laico. A religião era opção de cada um, mas o Estado não autorizava que ela fizesse parte do universo escolar. Não fica claro como se manifestou a proibição de rezar. Proibição pura e simples, ou apenas no recinto escolar? A primeira a ter ocorrido seria no mínimo absurda, uma vez que o fenômeno religioso, como se sabe, não se elimina através de proibições ou medidas legais.

O que se preconizava para enfrentar esse tipo de divisionismo? Propôs-se uma combinação de trabalho político, no sentido de reforçar a unidade nacional e ideológica, com medidas mais severas, como as de se denunciar publicamente e criticar todos aqueles que revelassem atitudes divisionistas.⁴⁷

No interior dos CFPPs, seja nos programas de ensino do próprio Centro, seja nos programas do ensino primário que os alunos analisavam nas Metodologias, aparecia com muita frequência a crítica a todas as manifestações de divisionismo, entre as quais se encontrava o tribalismo. No Programa de Educação Política, podia ler-se que seu ensino tinha, dentre outros, o objetivo de “lutar energeticamente contra os inimigos da Unidade Nacional: o tribalismo, o regionalismo e o racismo.”⁴⁸ No programa de Educação Política para a 2ª. classe, afirmava-se que “o professor deveria transmitir aos alunos a idéia de que o Povo Moçambicano, apesar da sua extrema diversidade – de raças, de etnias, de idades, de profissões etc. – [era] um POVO UNIDO, em torno de uma linha política correta na luta contra a exploração.”⁴⁹ E mais adiante explicitava-se que não bastava que o aluno não fosse tribalista e racista, mas era necessário que em todos os níveis ele combatesse ativamente o tribalismo e o racismo.⁵⁰ Até mesmo nos documentos normativos do CFPP havia evidências da necessidade de uma tenaz rejeição ao tribalismo. Dessa forma, preconizava-se que, no seio dos instrutores, deviam estar ausentes o espírito de sabe-tudo e a arrogância, aspectos de caráter tribalista ou regionalista, que poderiam constituir um entrave ao avanço das atividades a se realizar no Centro.⁵¹ Se os documentos registravam

a necessidade do combate que era necessário travar contra o tribalismo, na prática a questão adquiria maior complexidade. Não foram criadas oportunidades, no nível da sociedade como um todo e menos ainda no campo educacional, para uma discussão aberta e em profundidade sobre o tribalismo. Isso ficava patente no modo como a Direção e instrutores dos CFPPs abordavam o assunto. Ou ele existia nos CFPPs e não era colocado ou, quando se resolvia abordá-lo, isso era feito de forma bem geral. Sintomática da falta de clareza sobre o assunto foi a posição explicitada por um grupo de instrutores da ZIP "D" que integrava os CFPPs de Momola, Murrupula e Nahadge (todos da Província de Nam-pula) e ainda o CFPP de Montepuez (Província de Cabo Delgado). Os instrutores ressaltaram a necessidade de fazer constar no Programa de História dos CFPPs, "as tribos de várias regiões do nosso país, se é que se quer que se fale das tribos do sul de Moçambique, como nós interpretamos o programa. Deve definir-se concretamente o que se pretende explicar com este tema." ⁵² Essa passagem, que na verdade é pouco clara (a falta de clareza foi deliberada?), pretende na realidade reivindicar a inserção nos programas dos CFPPs das várias etnias do país e não apenas das etnias do sul? Tratava-se de um assunto tabu ⁵³ e seu permanente silenciamento parece ter origem na alta cúpula do aparelho partidário e estatal.

Uma questão de enorme importância ligava-se ao modo como a FRELIMO encarou no pós-independência as estruturas políticas tradicionais. ⁵⁴ O anti-tribalismo da FRELIMO acabou se constituindo numa negação da existência das etnias e das relações sociais linhageiras no interior do campesinato, substituídas em bloco pela luta, fator de unidade nacional.

O que se constata é que a evolução ocorrida após a independência veio reforçar o desenvolvimento desigual criado durante o tempo da guerra colonial. Três aspectos devem ser considerados: o primeiro é que os investimentos produtivos foram limitados a um número muito pequeno de áreas e regiões, o segundo revela que muitos dos grandes

projetos foram executados a partir de planos feitos pelos portugueses (os chamados Planos de Fomento) o que reforçou as desigualdades regionais e, por último, a política da FRELIMO se urbanizou rapidamente após a independência, o que levou a que se verificasse um grande afastamento da população camponesa.⁵⁵ Esses desequilíbrios regionais geraram, como é óbvio, descontentamentos nas elites de outras etnias, que não foram integradas no projeto de Estado-nação da FRELIMO. As tensões resultantes dessa não integração não evoluíram no sentido de contradições étnicas verdadeiras.⁵⁶ Mas pode-se ter a garantia de que a predominarem essas concepções, não irão ocorrer no futuro tensões de difícil controle? O fato de a FRELIMO ter feito predominar o interesse das etnias do sul sobre o do Estado no seu conjunto, a pretexto da construção nacional, não nos parece ter sido o melhor caminho para a estabilidade política nem para o reforço da capacidade do Estado de mobilizar a população para as tarefas de construção econômica.

O pluralismo tem valor em si, pressupõe vários caminhos para a busca da verdade e exige que cada um se disponha a defender seus valores, a partilhar a sua cota-parte de verdade e a aceitar enriquecer-se pela contribuição dos outros e das outras cotas-parte de verdade. É a idéia positiva de respeito mútuo que tem de estar presente, partindo-se da liberdade religiosa, da separação entre Estado e Igreja, do diálogo entre culturas ou da recusa de qualquer superioridade étnica ou cultural.

Mais do que o conhecimento mútuo, faz falta a aprendizagem da regulamentação dos conflitos. A educação, e particularmente o campo da formação de professores primários, deve começar por compreender as diferenças, os conflitos e as tensões que se manifestam, a cada passo, na sociedade. Pluralismo, diversidade, coexistência de identidades – tudo isso tem um lado de risco, pois existe sempre a tentação absolutista das identidades, do fechamento e das ameaças mútuas. A queda no “maniqueísmo” é sempre muito fácil, na maior parte das situações é mesmo a saída mais fácil. Afinal, fechando-nos, não temos

que ceder nada nem aceitar o que quer que seja.

Cada vez se torna mais importante não uma educação formal separada da sociedade, uma educação fechada e cega à realidade do mundo, mas uma “educação permanente e aberta”, baseada na procura de estratégias concretas para combater a exclusão, para garantir a igualdade de oportunidades, para corrigir, momento a momento, as desigualdades e para regular os conflitos. Temos que aprender a viver com a diversidade, apesar de estarmos sobretudo habituados à prática da uniformidade.

A solução para os problemas resultantes da construção da identidade nacional em Moçambique será, em nosso entendimento, favorecida por uma política que possibilite situações de igualdade no tratamento dos vários grupos (especialmente no que diz respeito ao recrutamento político). A legitimidade da FRELIMO deverá se assentar na criação de mecanismos e dispositivos constitucionais adequados à representação dos vários grupos, mas concernentes sobretudo à consecução de um acordo fundamental sobre a natureza do Governo legítimo e sobre suas responsabilidades e atribuições na superação das rupturas entre a cidade e o campo, entre indústria e agricultura, entre o Estado e a Igreja.

O Estado moçambicano deverá inventar, em resposta a uma mobilização das comunidades e à sua legítima busca de segurança, uma política que respeite ao mesmo tempo o racional e o afetivo, que faça justiça ao indivíduo, aos grupos e à coletividade em geral. Todo o problema reside na acomodação entre as reivindicações nacionalistas e o exercício da democracia. Sua solução exige novos progressos nos campos dos direitos internacional (formulação dos direitos das comunidades e das minorias) e constitucional (definição de descentralização e associação).

Considerações finais

Embora o projeto da FRELIMO, relativo à construção da identidade nacional, não tivesse ficado imune a alguns equívocos e contradições, na sua essência essa edificação da identidade nacional afigura-se-me necessária e de grande importância para os moçambicanos. Ante um mundo em constante mutação, é ela que, apesar de tudo, permite ao indivíduo nomear-se e nomear os outros, fabricar uma idéia do que é e do que são os outros, determinar seu próprio lugar e o do outro no mundo e na sociedade. Por fim, enquanto meio de identificar o grupo em questão, a identidade fornece as referências para interpretar, prever ou orientar nossos comportamentos e os alheios. A adesão maciça, pelo menos nos primeiros anos de independência, do povo moçambicano a um projeto que, inclusive, lhe impôs sacrifícios não poderia existir sem uma imensa necessidade de identificação: saber “quem sou”, “de onde venho”, “para onde vou”.

Hoje o Estado moçambicano, como grande parte dos outros Estados, não está imune às pressões decorrentes da globalização e das tensões étnicas. Mas de que modo se vêm exercendo essas pressões sobre o Estado moçambicano? A partir de cima, o Ocidente tem imposto mudanças econômicas radicais ao estado moçambicano. A sua moeda está constantemente sujeita a constantes flutuações e as elites urbanas têm sido constantemente empobrecidas pelo colapso subsequente de seus salários. As empresas estatais, que constituem fonte de qualquer poderio político, são vendidas ou fechadas. A partir de baixo, as novas gerações, que vão se desiludindo com o colapso do sistema político fortemente centralizado e de matriz socialista, clamam por liberdade e democracia. Contudo, desprovidas de qualquer ideologia e sem uma voz nacional de apelo suficientemente forte que as guie, essas forças tendem a formar alianças numa base étnica ou regional.

A atual crise do Estado parece ser uma expressão da contradição crescente entre a transnacionalização do capital (e conseqüentemente

da vida econômica do conjunto dos países do mundo capitalista) e a persistência do sistema de Estados como sistema político exclusivo no mundo. Além disso, por que razão, longe de se impor através da diversidade de “outros” aspectos da realidade social, a consciência de classe perde terreno face às identificações “raciais”, “étnicas” e religiosas? Em virtude de Moçambique, bem como de outras sociedades do Terceiro Mundo, em geral, serem objeto de uma agressão permanente por parte do capital que domina o sistema na sua globalidade, pensamos ser de grande importância tudo o que possa contribuir para reforçar a “unidade na diversidade”, nas sociedades do Terceiro Mundo. Se nesse quadro, contudo, nos contentarmos em defender os “direitos democráticos das minorias ou de grupos sociais majoritários em luta contra o Estado” sem ousar fazer a crítica ao sistema global, não será cair na armadilha que favorece a estratégia de dominação do capital: dividir para melhor reinar?

É um fato inegável que hoje, mais do que nunca, os homens estão organizados politicamente em Estados nacionais. Jamais houve isso antes: praticamente a humanidade inteira está repartida em nações soberanas, quase todas pertencentes a uma aliança universal, a Organização das Nações Unidas. No passado, a maior parte da população mundial vivia em colônias de nações imperiais. Hoje, o Estado nacional abrange a quase totalidade da população e por isso sua importância é maior do que nunca. O espaço nacional é ainda o único em que se pode praticar a democracia, ou seja, em que os cidadãos podem exercer o direito de escolher seus representantes para, em seu nome, exercerem poderes e regularem os interesses coletivos.

As agências internacionais, organizadas na “família da ONU”, são todas intergovernamentais. Elas não têm a representatividade de instâncias escolhidas em eleições competitivas, disputadas em liberdade, como são os poderes nas sociedades nacionais democráticas.

As identidades étnicas, embora sejam realidades sócio-antropológicas incontestáveis na escala mundial, são sem dúvida sujeitas às ma-

nifestações ideológicas e, nesse sentido, perigosas para as nações em construção onde a consciência nacional deve ainda ser forjada. A questão crucial que se coloca aos dirigentes da nação moçambicana, ainda em construção, é como criar uma identidade nacional que se sobreponha às identidades étnicas existentes e seja capaz de contê-las e canalizá-las no sentido de favorecer a unidade e a formação da consciência nacional. Em outras palavras, como criar uma identidade nacional sem prejudicar as identidades étnicas e regionais que são fonte de diversidade, e portanto de riqueza cultural, e ao mesmo tempo ameaçam a unidade nacional, desde que manipuladas política e ideologicamente na luta pelo poder?

A ideia de que a etnicidade não oferece uma base sólida para construir uma nação moderna levou a pensar que o Partido único seria uma solução viável para impor as realidades políticas modernas baseadas na "Nação" em oposição ao "eticismo" desestabilizador. No entanto, a experiência dos vinte anos de independência mostrou que o partido único acabou favorecendo mais o "eticismo" do que a unidade nacional. O processo que, em 1992, conduziu à abertura democrática e à constituição de novos partidos me parece ser uma prova de que o argumento unificador dos partidos únicos deva ser examinado cuidadosamente.

Como encetar um verdadeiro diálogo entre as diferenças presentes no tecido social moçambicano? Não é preocupante, sobretudo no campo educacional, o silenciamento das discussões sobre a riqueza cultural das várias etnias quando, ao fim e ao cabo, é dessa riqueza que a Nação moçambicana se nutre? Não é surpreendente fazer de tema tão importante um verdadeiro tabu, que acaba revelando nos "formadores das novas gerações" uma total falta de clareza sobre as questões relativas à etnicidade moçambicana?

Interpretar a identidade cultural como a identidade do Estado inteiro e não das etnias que o compõem, considerando sua afirmação incompatível com o reforço da unidade nacional, é um equívoco que

precisa ser o quanto antes desmistificado. Na verdade, é uma concepção que se fundamenta na idéia de que quanto mais integrado for o Estado, mais forte ele será, ou seja, mais capaz de resistir ao imperialismo externo e mais apto a pôr o desenvolvimento econômico em marcha. Os fatos que apresentamos em nosso trabalho, parecem mostrar, no entanto, que ignorar a diversidade cultural pode também contribuir para comprometer precisamente essa unidade.

É importante produzir uma nova rede de relações sociais e redescobrir o significado da educação formal, seu valor prático, para todos os grupos sociais e não apenas para alguns privilegiados. Parece igualmente importante tentar devolver à educação seu valor como uma agência mediadora (entendida dialeticamente e não funcionalmente), para que através dela se revalorizem as várias culturas étnicas, para que o povo possa ser na realidade um agente ativo de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders. *Moçambique em transição: um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974-1982*. Maputo: Padrigu e CEEI-ISRI, 1994.

CAHEN, Michel. Le Mozambique: une Nation africaine de langue officielle portugaise? In: *Revue Canadienne des Études Africaines*, v. 24, n.3, 1990. p. 315-347.

CENTRO PROVISÓRIO DE RECICLAGEM DE PROF. PRIM. DE MACHULANE. *Programa de Educação Política*, 1977. 5 p.

CFPP INHAMISSA. *Relatório geral de visitas efetuadas pelos instrutores-itinerantes*. Inhamissa, 14 out. 1977, 5 p.

CFPP MOMOLA. *Síntese da 2ª reunião da ZIP "D"*. Alua-Nampula, 14 jun. 1981, 7 p.

- CFPP NAMAACHA. *Relatório anual 1978*. (3º curso de FPP Primários) Namaacha, 1978, 5 p.
- CFPP NICOADALA. *Regulamento Interno do Curso de Formação de Professores de 6ª + 3 anos para o ano letivo de 1984*. Nicoadala, 20 fev. 1984, 12 p.
- CFQ (Comissão de Formação de Quadros). *Ata da 2ª sessão de trabalho do segundo curso de reciclagem de instrutores*. Maputo, nov. 1977, 4 p.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *A educação moçambicana, a história de um processo: 1962-1984*. 1993. 307f. Tese (Doutorado) – FAE/USP, São Paulo.
- MACHAVA, Marcelo. Moçambique decide encerrar suas escolas em Cuba. In: *Savana*, Maputo, 19 mai, 1995.
- MACHEL, Graça. Reencontrei oportunidade para ser feliz de novo. In: *Domingo*, Maputo, 28 set.1997, p. 17.
- MACHEL, Samora. A educação é uma tarefa de todos nós. In: *Revista Tempo*, n. 389, Maputo, 19 mar. 1978 (II - XII).
- MACHEL, Samora. *A nossa força está na unidade*. Maputo, INLD, 1983.
- MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Análise do programa de Educação Política e sugestões práticas para o seu desenvolvimento*. Maputo, 1976, mimeo, 25 p.
- MEC (Ministério da Educação e Cultura). *Relatório da Reunião Nacional de Ribaué*. Ribaué, 3 a 15 jan. 1977, 62 p.
- OSÓRIO, Maria da Conceição. *Les manuels scolaires d'histoire au Mozambique - une analyse*. 1988. 157f. Dissertação (Mestrado), Paris.

NOTAS

- ¹ MACHEL, 1983, p. 24.
- ² O Rio Rovuma separa, a norte, Moçambique da Tanzânia. O Rio Lúrio faz divisa entre as Províncias de Cabo Delgado e Nampula.
- ³ MACHEL, 1983, p.29.
- ⁴ *Ibidem*, p. 68.
- ⁵ *Ibidem*, p. 22.
- ⁶ *Ibidem*, p. 81.
- ⁷ *Ibidem*, p. 23.
- ⁸ *Ibidem*, p. 28.
- ⁹ *Ibidem*, p. 84.
- ¹⁰ *Ibidem*, p. 84.
- ¹¹ *Ibidem*, p. 86.
- ¹² Etnias das províncias nortenhas de Moçambique.
- ¹³ MACHEL, 1983, p. 24.
- ¹⁴ *Idem*, p. 23-24.
- ¹⁵ *Ibidem*, p. 25.
- ¹⁶ *Ibidem*, p. 24.
- ¹⁷ *Ibidem*, p. 23.
- ¹⁸ *Ibidem*, p. 23.
- ¹⁹ *Ibidem*, p. 22.
- ²⁰ *Ibidem*, p. 69.
- ²¹ *Ibidem*, p. 26.
- ²² *Ibidem*, p. 94.
- ²³ *Ibidem*, p. 92.
- ²⁴ *Ibidem*, p. 47.
- ²⁵ *Ibidem*, p. 28.
- ²⁶ *Ibidem*, p. 51.
- ²⁷ *Ibidem*, p. 30.
- ²⁸ *Ibidem*, p. 89.
- ²⁹ O governo cubano, tal como fez a outros países africanos, ofereceu a Moçambique 4 escolas secundárias que funcionavam na Ilha da Juventude desde 1977. De 1977 a 1990, foram enviados a Cuba mais de 7000 estudantes com a 4ª. classe. Em 1990, Moçambique suspendeu o envio massivo de estudantes. Mais de 2000 técnicos médios foram graduados até 1995. Só no ano de 1995, previa-se a graduação de 537 estudantes de nível médio Cf. MACHAVA, 1995, p. 4..
- ³⁰ MACHEL, 1983. p. 92-93.
- ³¹ ABRAHAMSSON; NILSSON, 1994, p. 258.
- ³² BAPTISTA-LUNDIN, *apud* ABRAHAMSSON; NILSSON, op. cit., p. 272-273.

³³ Para Abrahamsson e Nilsson, “os grupos que mais vieram a personificar a perspetiva de Estado-nação são os intelectuais e a classe média organizada. A população das zonas rurais põe muito mais em questão a legitimidade do Estado Cf. ABRAHAMSSON; NILSSON, op. cit., p. 276.

³⁴ MACHEL, 1983, p. 29.

³⁵ Os conflitos de natureza étnica parecem estar longe de se extinguirem. Segundo noticiou recentemente o jornal *Domingo*, o administrador do distrito de Mongincual, Isidoro Loforte, suspenso no dia 02 de Junho, dirigiu uma exposição ao governador da Província na qual contestava o trabalho realizado pela comissão de inquérito e considerava-se vítima de uma conspiração de carácter tribal In: *Domingo*, Maputo, 16/07/95). O argumento tribal também faz parte da defesa do diretor da Cadeia Civil de Nampula, Basílio Augusto, acusado de desvio de bens pelos guardas. Uma comissão da Assembleia da República investigou o caso e elaborou um relatório. O diretor, que é da etnia machangane, afirma que seus guardas querem um diretor macua In: *Savana*, Maputo, 14/07/95). Recentemente, Graça Machel, que foi esposa do primeiro Presidente de Moçambique e durante 13 anos Ministra de Educação de Moçambique, afirmou que “Nós sempre fomos uma sociedade multiétnica. Mas agora temos conflitos tribais. Agora as pessoas definem-se primeiro como maxonas ou como maxanganas etc. e já não como cidadãos da mesma pátria. Isto é muito perigoso. Temos de recomeçar com todo o processo de reconstrução da nação e em condições muito mais difíceis” (MACHEL, Graça. Reencontrei oportunidade para ser feliz de novo. In: *Domingo*, Maputo, 28 de Setembro de 1997, p. 17).

³⁶ MACHEL, 1983, p. 29.

³⁷ OSÓRIO, 1988, p. 95.

³⁸ CAHEN, 1990, p. 323.

³⁹ OSÓRIO, op. cit., p. 125. Como vencedora das primeiras eleições gerais multipartidárias em Moçambique (1994), a FRELIMO mostrou interesse em trazer de volta as autoridades tradicionais para colaborarem na administração pública no nível da base, particularmente nas zonas rurais Cf. *Notícias*. Editorial, Maputo, 23/06/95, p. 5.

⁴⁰ MACHEL, 1978, p. VII.

⁴¹ *Ibidem*, p. VII.

⁴² MEC. *Doc.5*, 1977, p. 6.

⁴³ *Idem*, p. 6.

⁴⁴ CFQ, 1977, p. 1.

⁴⁵ CFPP Namaacha, 1978, p. 1.

⁴⁶ CFPP Inhamissa, 1977, p. 2.

⁴⁷ MEC, *Doc.5*, 1977, p. 6.

⁴⁸ CPRPP de Machulane, 1977, p. 1.

⁴⁹ MEC, 1976, p. 2.

⁵⁰ Idem, p. 5.

⁵¹ CFPP Nicoadala, 1984, p. 4.

⁵² CFPP Momola, 1981, p. 3.

⁵³ *Tabu*, entre os povos arcaicos, eram os objetos ou atos interditos pela religião. Nas atuais sociedades, é aquilo de que não se deve falar, por receio – mais ou menos consciente – de afetar os interditos.

⁵⁴ O fato de o colonialismo português ter desorganizado as estruturas políticas tradicionais levou muitos analistas do processo moçambicano, incluído o primeiro presidente da Frente, Eduardo Mondlane, a dizerem que essas teriam desaparecido para sempre. Contudo, hoje, essa análise está sendo posta em causa. Segundo Gómez, "depois de quinze anos de independência existem evidências de que as estruturas tradicionais de poder continuaram a conviver com as novas. Com frequência, as populações escolheram para as assembléias do povo ou para os cargos eletivos do partido e da FRELIMO pessoas ligadas ao poder das linhagens. Outras vezes, as pessoas recorriam a eles para se aconselhar, reconhecendo neles autoridade. Em algumas zonas, a autoridade de linhagem se reconstruiu nas novas estruturas do novo poder." Cf. GÓMEZ, 1993, p. 85.

⁵⁵ ABRAHAMSSOM; NILSSON, op. cit, p. 266-267.

⁵⁶ Idem, p. 267.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS E IDENTIDADE NACIONAL EM MOÇAMBIQUE

Minhas inquietações sobre a edificação do homem moçambicano e da sociedade pluricultural em que ele se encontra inserido há muito se têm constituído em fontes de reflexão. Como criar a identidade nacional num território saído de uma longa noite de dominação colonial, onde se entrecruzam várias etnias, várias línguas, várias culturas?

Face ao desafio, procuramos explorar, no campo educativo, a vertente da formação de professores primários. Foi essa vertente que nos pareceu desempenhar significativo relevo nos ajustes que o Partido e o Estado moçambicano procuraram realizar no sentido de, face à diversidade cultural, dinamizar a construção da moçambicanidade.

Assim, neste trabalho, discutiremos a política de formação de professores primários nos primeiros dez anos de independência de Moçambique e sua articulação com o projeto de construção da identidade nacional. Para melhor se entender o período em análise, faremos uma breve digressão sobre o período colonial, e em particular sobre sua fase de agonia, em virtude do desencadeamento da luta armada de libertação nacional pela FRELIMO.

A hegemonia colonial

Em 26 de fevereiro de 1885, encerrou-se a Conferência de Berlim, na qual os Estados europeus partilharam entre si o continente africano, traçando a régua e esquadro nos mapas, nem sempre rigorosos, as fronteiras que tanto cortavam Estados, etnias, aldeias e famílias, como

juntavam, dentro de uma mesma fronteira, Estados e tribos rivais.

Esse processo de unificação submeteu as várias etnias a um mesmo tipo de exploração econômica, a uma mesma ação de desestruturação de suas identidades próprias, não só desorganizando suas economias e organizações político-sociais, mas também reprimindo suas manifestações culturais específicas e introduzindo elementos novos e comuns. Podemos dizer que, nesse período de transição, teve início a gestação, ainda que em seus contornos mais simples, daquilo a que se chamará posteriormente a Nação moçambicana. A dominação colonial por via exclusiva da ocupação militar não era o bastante, pois a violência enquanto forma exclusiva de dominação não podia manter-se interminavelmente, uma vez que ela desgastava as condições necessárias à realização da produção.

A necessidade de um aparelho escolar, que só iria emergir nos finais dos anos 20, resultou da necessidade do desenvolvimento do modo de produção capitalista para que os nativos se conformassem sem grandes contestações ao domínio estrangeiro. Tratou-se de uma estratégia tendente a esvaziar os valores culturais dos povos moçambicanos, deixando-os à mercê dos desígnios hegemônicos da potência colonial.

A Igreja, sobretudo através das Missões, deu sustentáculo a essa estratégia, ao receber como tarefa a fundação do primeiro aparelho escolar em Moçambique. Criou-se, então, nos fins da década de 20, a Escola de Habilitação de Professores, com o objetivo expresso de formar professores "indígenas" para o ensino rudimentar, suprimindo a insuficiência de missionários. Pretendia-se "despertar-lhes o orgulho de serem portugueses" e, "despertá-los para a grandeza e homogeneidade do Império Português".

Na época, a concepção da política em relação aos africanos era própria do pensamento iluminista etnocêntrico. Por um lado, a afirmação da racionalidade (ocidental-portuguesa) e, por outro, a negação de qualquer racionalidade aos povos africanos, que seriam desprovidos de humanidade. Não constitui surpresa que os povos africanos fossem tra-

tados pelo colonialismo como seres infra-humanos! De modo geral, o olhar do colonizador passou pelo colonizado (por seus dramas vivenciais) sem o ver, sem reconhecer sua existência (“Ver o outro é reconhecer que ele existe”).

Até 1940, existiu uma escola do governo que preparava professores para as escolas primárias rudimentares. É preciso salientar que Portugal só permitiu que a formação de professores do magistério primário fosse realizada em Moçambique a partir de 1962, quando se abriu a primeira escola destinada primordialmente aos filhos dos colonos, num contexto em que a população branca alcançava relativa densidade, sobretudo no meio urbano. Nessa época, o continente africano tinha iniciado sua caminhada rumo à independência e os movimentos nacionalistas das colônias portuguesas haviam desencadeado a luta armada. A comunidade internacional, tomando consciência das transformações, passou a pressionar no sentido de que aos povos africanos lhes fosse reconhecido o direito à libertação.

O governo colonial promoveu então um certo estímulo à escolarização, a qual, contudo, se assentava mais em fins estatísticos e de propaganda do que na real alfabetização das massas, até então impedidas de frequentar a escola. Assim, não é surpreendente a ausência de planos de formação de professores e de outros quadros da área educativa que fossem elaborados em função das necessidades e do próprio ritmo de crescimento da população escolar.

O colonialismo, ao mesmo tempo em que destruturou comunidades étnicas, possibilitou-lhes situações comuns de exploração, opressão e humilhação, apesar do discurso oficial em contrário. A percepção dessa situação comum constituiu a base da consciência nacionalista, que despontou nos anos 50 em locais e grupos sociais os mais distintos. Foi na articulação desses espaços que surgiu o movimento nacionalista no início da década de 60, materializado numa frente política, com uma organização unitária e um programa comum – a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

A luta armada de libertação nacional

A FRELIMO resultou da fusão de três organizações nacionalistas que, com meios pacíficos, tentavam obter a independência. A luta armada dirigida pela FRELIMO pode-se considerar como tendo sido uma luta anticolonial nacional e popular, pois gestou a Nação no seu processo de destruição do colonialismo. É nesse processo que encontraremos, de fato, o delinear do primeiro esboço concreto de unidade nacional.

Nesse período, assumiu particular importância o papel desempenhado pela literatura nacionalista revolucionária enquanto fonte de trabalho para a compreensão da relação entre literatura e formação da identidade nacional em Moçambique. Através de uma prática deliberada, os autores moçambicanos procuram afirmar uma identidade própria. Inseridos num sistema gerado numa tradição literária portuguesa, em contexto de universo discursivo colonial, eles produziram uma escrita que colidiu com essa referência e levou à sua ruptura.

No entanto, foi a vertente educativa que emergiu com particular vigor no programa da FRELIMO. A edificação da unidade nacional se constituiu na tarefa fundamental atribuída à educação, não se colocando, portanto, o caráter de classe da escola, que era vista como decisiva para reforçar o sentimento de identidade nacional e também como o lugar de aquisição do conhecimento científico, de grande importância para impulsionar a guerra, que exigia saberes no manejo de armas e no planejamento de ataques. A escola era igualmente importante para incrementar a produção nas zonas controladas pela guerrilha.

Quanto aos professores primários, que a FRELIMO considerava como elementos de grande importância, eles eram recrutados sob o princípio segundo o qual “aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia àqueles que não sabiam” ou sabiam menos. Visava-se resolver, ainda que só parcialmente, a carência de professores para o “elevado e crescente número de alunos” e a consequente superlotação das classes.

O professor era, para a FRELIMO, um elemento-chave para os princípios e objetivos gerais de uma nova educação que se pretendia implementar. A escola em que esse professor atuava recebeu a tarefa de modelar o homem moçambicano: livre de superstição e submissão, respeitador das diferenças regionais, dedicado ao trabalho produtivo, identificado com os trabalhadores, colocando seu conhecimento a serviço dos interesses populares.

O avanço da luta armada entre 1970/74 deveu-se não só ao desenvolvimento da capacidade político-militar da FRELIMO mas também ao descontentamento crescente no exército colonial. Daí, o surgimento do golpe de Estado de 25/04/74 em Portugal. Em 20 de setembro de 1974, tomou posse o Governo de Transição, composto por dirigentes da FRELIMO e por representantes do governo português.

Como era de se esperar, poucos foram os professores que decidiram ficar em Moçambique. O êxodo generalizado contrastava com a grande euforia popular que celebrava sua liberdade e recuperava sua dignidade. Chegava a ser surpreendente ver escolas abandonadas e grande falta de professores, enquanto o povo moçambicano se entusiasmava com a possibilidade de frequentar a escola. Assistiu-se, então, a uma gama variada de iniciativas populares com o objetivo de criar e construir escolas e todo o país parecia ter-se transformado numa escola. Essa ânsia de educação, essa busca da escola, configurou-se como um dos pontos mais significativos e marcantes desse período.

A política da FRELIMO face à identidade nacional

Após a independência, ocorrida a 25 de junho de 1975, a Frelimo optou por um projeto de construção do socialismo. A afirmação da opção socialista da FRELIMO, sua autovalorização permanente – primeiro como Frente que congregava todos os moçambicanos que quisessem participar na luta pela independência, depois como Partido de

uns poucos —, seu discurso que proclamava a formação da Identidade Nacional articulada com a identidade de classe, tornaram-na aos olhos de seus vizinhos (os regimes racistas da África do Sul e da Rodésia do Sul) um inimigo a destruir. A hostilidade desses dois regimes (que se manifestou através de uma guerra de vastas proporções) e os erros de governo, nomeadamente os grandes projetos econômicos, a implantação das aldeias comunais, a pouca clareza no tratamento das questões étnicas e das autoridades tradicionais e, finalmente, os equívocos sobre a abordagem da natureza e a influência da chamada sociedade tradicional encaminharam progressivamente a FRELIMO para a perda do entusiasmo e da adesão populares verificados nos primeiros anos de independência.

Embora o projeto da FRELIMO relativo à construção da identidade nacional não tivesse ficado imune a alguns equívocos e contradições, em sua essência essa edificação da identidade nacional me pareceu (e me parece) necessária e de grande importância para os moçambicanos. Diante de um mundo em constante mutação, foi ela que, apesar de tudo, permitiu ao indivíduo e ao grupo nacional “fazer um balanço”, saber “quem sou”, “de onde venho”, “para onde vou”.

A FRELIMO procurou resgatar a memória coletiva do povo moçambicano, mas a partir de sua própria elaboração dos conhecimentos sobre o passado e da seleção de tradições e heróis, embora afirmasse pretender que os alunos desenvolvessem seu espírito crítico em relação à realidade social. Aos professores foi atribuído um papel importante na formação do homem novo pois eles se tornaram agentes catalisadores no combate ideológico e cultural e componentes decisivos na eliminação do subdesenvolvimento. A Língua Portuguesa deveria transformar-se num genuíno instrumento articulador e elemento de consolidação da unidade nacional.

No nível das crianças escolarizadas, esperava-se o surgimento de um sentimento de identificação com um passado glorioso e uma terra ancestral. Acreditava-se que a integração social da criança se realizaria

num espaço social nacional através de uma identificação com o poder político. Ao mesmo tempo, o ensino de história permitiria legitimar o sistema político e sua liderança, que o poder apresentava como ponto de referência, face à sua trajetória de luta e como precursora da unidade nacional.

Os símbolos e rituais marcaram sua presença, não apenas no campo educacional, mas na sociedade como um todo. Eles eram (e são) uma das formas a que a FRELIMO atribuía grande importância, na prossecução de seu processo de legitimação política. A história que se ensina aos alunos apoia-se no enaltecimento da FRELIMO. É o surgimento dela e a construção da Nação que desponta que se tornam a origem a partir da qual todos os acontecimentos posteriores devem ser contados.

O Centro de Formação de Professores Primários(CFPP): local onde se impulsiona a Identidade Nacional

A nacionalização do ensino, ocorrida logo após a independência, acentuou a saída de professores diplomados, em sua quase totalidade estrangeiros. Tornava-se necessário formar rapidamente grandes contingentes de professores primários numa nova perspectiva ideológica. Os Centros de Formação de Professores Primários que então se criaram foram instalados, em sua esmagadora maioria, em edifícios pertencentes às missões religiosas que foram nacionalizadas pela FRELIMO. Foram criados dez Centros, um por Província, localizados no campo e funcionando em regime de internato. O corpo docente (instrutores) foi selecionado entre os melhores professores, em sua maioria professores de posto escolar com grande experiência de ensino e posições políticas de adesão à FRELIMO.

Os primeiros cursos de formação de professores primários tinham a duração de 6 meses, depois, de 9 meses e, mais tarde, passaram a ter um ano de duração. Para ingressar nos cursos, em regime de vo-

luntariado, exigia-se a 6ª classe e a idade mínima de 17 anos. Contudo, porque eram poucos os candidatos, em razão da herança colonial que nunca valorizou, profissional ou socialmente, os professores, o governo moçambicano teve que estabelecer metas de ingresso, sendo selecionados os melhores alunos da 6.ª série para ingresso nos cursos de formação de professores. Junto ao Centro, existia a Escola Anexa (escola primária de 1ª à 4ª classes) onde os futuros professores realizavam as aulas práticas. Para além das aulas práticas, os alunos realizavam o Estágio de cerca de um mês em escolas primárias da província onde se situava o Centro.

Cada CFPP tinha os chamados instrutores-itinerantes, geralmente dois por Centro. Eram eles que, em determinados períodos do ano letivo, se deslocavam para as escolas do ensino primário para acompanhamento dos professores, principalmente dos recém-formados e dos reciclados pelos CFPPs. A experiência dos instrutores-itinerantes foi gradualmente diminuindo, devido à situação de guerra, acabando por ser extinta no início dos anos 80. Em nosso modo de ver, consideramos a experiência dos instrutores-itinerantes uma das mais ricas e interessantes desenvolvidas nos CFPPs. Com efeito, esses profissionais, investidos de elos de ligação entre as instituições de formação e as escolas onde eram colocados os professores recém-formados, possibilitavam que os Centros estivessem relativamente em sintonia com a realidade educacional que, ao fim e ao cabo, era sua razão de ser principal.

Uma das características mais fortes dos CFPPs era a que dizia respeito à grande importância que era concedida à realização do estudo e do trabalho em grupo. Essas atividades iam desde a preparação das lições, incluindo atividades de docência, até a realização de inúmeras tarefas. Toda a atividade cotidiana do CFPP estava impregnada pelo coletivo, restando pouco espaço para o trabalho, a pesquisa e a reflexão individuais.

Outro princípio educativo que importa referir era o da integração escola/comunidade, princípio que esteve sempre presente no dis-

curso educacional da FRELIMO. Na pós-independência, procurou-se incorporar esse princípio ao conjunto de medidas utilizadas pelo sistema educacional para, dentre outras, promover a formação da personalidade moçambicana e contribuir para a edificação da Nação. A FRELIMO afirmava que a educação era uma tarefa de toda a sociedade e só podia alcançar os objetivos que lhe fossem traçados com a participação da comunidade.

É nesse contexto que as estruturas centrais da educação definem os CFPPs como instituições exemplares na realização da integração com a comunidade. Tanto por sua filosofia como por seu estilo de funcionamento, os CFPPs tinham um caráter vincadamente local, o que determinava a necessidade de possuírem um profundo conhecimento das características contextuais, sociais, culturais, econômicas e educativas da zona em que estavam localizados. Se é verdade que o princípio de ligação das instituições educacionais com as comunidades circunvizinhas foi avassalador no discurso da FRELIMO, justo é que se reconheça que a prática dessa integração se distanciou muito das intenções.

A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. Os planos de estudos ou currículos desempenham um papel fundamental nesse processo, na medida em que têm procurado levar a cabo a tarefa de incorporar grupos e culturas diversas ao presumível núcleo cultural comum de uma nação.

Nos cursos de 6^a + 1 ano, o currículo (de 40 h semanais) dedicava 20h a atividades letivas mais diretamente ligadas com as questões ideológicas, portanto, com a criação da Identidade Nacional (Educação Política, Educação Cívica, Português, História, Geografia e Educação Estética).

As chamadas atividades extracurriculares (Atividades Produtivas, Atividades Esportivas e Atividades Sócio-Culturais) num total de 10 horas semanais, como eram realizadas em grupo, acreditava-se que concorriam igualmente para a criação da unidade e da consciência nacionais.

Esse conjunto de disciplinas ocupava mais da metade do tempo semanal de atividades num CFPP.

Em 1981, foi introduzido um novo modelo de formação de 6^a + 3, enquanto em alguns centros continuava a vigorar o modelo de 6^a + 1. O Curso, no início, apresentava um forte componente de formação geral, que ia gradualmente diminuindo, até se inverter a situação, privilegiando o componente de formação profissional. Igualmente se manteve a situação que vigorava no currículo anterior, na qual mais de metade das atividades curriculares (aqui incluídas as extracurriculares) eram ocupadas com conteúdos mais impregnados do universo identitário, ou seja, dos valores da unidade nacional, da formação da personalidade moçambicana, da defesa da pátria etc.

O currículo: uma forma de controle político do conhecimento

Um currículo unificado numa sociedade heterogênea como Moçambique, com um tecido étnico e cultural diversificado, é condição básica para a “coesão”? Não criará, ainda que subterraneamente, resistências e germens de novas divisões? Admitindo a hipótese de que, após a independência, tivesse prevalecido a concepção de um currículo diversificado, existiriam meios humanos e materiais para levar à prática essa concepção? Não dispomos de dados que nos permitam avaliar essa problemática em toda a sua dimensão.

Nos programas de ensino em geral, e no caso dos programas dos cursos de formação de professores em particular, uma indagação que importa colocar é a de verificar como se articulam os aspectos político-ideológicos com os aspectos pedagógicos. No caso moçambicano, existirá uma relativa harmonia entre eles ou, pelo contrário, um dos elementos dessa relação se apresenta como dominante?

É a própria Ministra da Educação e Cultura, ao dirigir-se aos instrutores dos CFPPs de todo o país, que afirma que o “trabalho po-

lítico é a base e, em segundo lugar, temos o trabalho pedagógico”. Por que razão o componente político-ideológico, com especial reforço da identidade nacional, assume um papel tão preponderante? Dentre as várias razões possíveis, duas se nos afiguram de grande importância. Em primeiro lugar, a premente necessidade que se colocava, ao novo poder, de resgatar a voz dos explorados por séculos de dominação, a urgência em criar condições que impossibilitassem o ressurgimento, real ou fictício, de divisionismos de vária natureza na busca da afirmação da personalidade moçambicana. Outra razão se prende ao contexto regional em que o país se encontrava tendo como vizinhos regimes racistas, obviamente belicistas. No caso específico do regime do *apartheid*, bastião do capitalismo na África Austral, suas ameaças, no início veladas, depois mais abertas, sustentavam-se na afirmação implícita de que não iria permitir a instalação, junto às suas fronteiras, de um regime “comunista”. Assim se pode compreender a importância que a FRELIMO vai atribuir ao componente político, um traço marcante em todo o sistema educacional moçambicano e muito particularmente no campo da formação de professores primários.

A partir do início da década de 80, com o alastrar da guerra em Moçambique, um conceito só raramente utilizado no período anterior apareceu em cena. Trata-se do conceito de Pátria e seus correlatos: patriotismo, consciência patriótica e educação patriótica. Talvez nenhum conceito expresse tão fortemente a noção de lealdade a um agrupamento humano constituído em nação, como o termo Pátria. O território e a comunidade que nele vivem passam a ser ameaçados. Mais do que nunca, o poder político vai precisar de lealdade à nação, vai necessitar de que, num momento tão crítico, todos sejam patriotas.

Mas como se alimenta a consciência patriótica em cada cidadão? Segundo a FRELIMO, pela evocação dos fatos mais significativos da história moçambicana, dos valores mais elevados da Revolução. Os professores, sobretudo os primários, foram designados pela FRELIMO como os grandes impulsionadores da educação patriótica. Os profes-

sores em geral, mas principalmente os que estavam sendo formados, deveriam realizar ações que contribuíssem para a formação da consciência patriótica dos alunos. Dentre elas, devem salientar-se as que diziam respeito: à necessidade de realizarem uma permanente ligação do ensino à vida, por meio da divulgação das principais conquistas revolucionárias e das realizações políticas, econômicas e sociais em todo o país; à inclusão no plano de lição de cada aula, dos valores e das convicções que se pretendia inculcar; à participação ativa em cursos de preparação político-militar; à participação em atos oficiais e populares; à necessidade de garantirem e assumirem que o cumprimento e mesmo a ultrapassagem das metas de aproveitamento de seus alunos era, em primeiro lugar, uma tarefa patriótica.

No que tange à educação patriótica, importa destacar que, se em certa medida se pode avaliar o grau de importância que a FRELIMO lhe atribuiu, em resultado do contexto de guerra em que o país se viu mergulhado, não é menos verdade que ela pôde desencadear posicionamentos, mais de lealdade ao poder político ou ao(s) grupo(s) no poder, do que propriamente à democracia e ao Estado de direito. O perigo dessa forma de religiosidade, desse exacerbar do patriotismo é, em nosso entendimento, o de contribuir para ocultar, quando não ignorar, os antagonismos de classe e outros, presentes na sociedade e que acabam beneficiando alguns grupos em detrimento de outros.

Após a independência, o papel de destaque da língua portuguesa parece acentuar-se. Saliente-se que nas zonas rurais, de modo geral, os incentivos ou as situações que levássem os camponeses a ter que utilizá-la eram diminutos. Embora conhecedores da relevância de fatores objetivos, de ordem econômica e social, que acabaram em última análise, por definir seu uso, tanto o MEC quanto outros setores não ostomaram suficientemente em conta, permanecendo a língua portuguesa como língua de ensino, principalmente na alfabetização de adultos. O voluntarismo, de novo, ditou suas leis.

O que importa frisar, contudo, é que a grande ênfase na priori-

zação da língua portuguesa assentava-se na explicação de que ela era a “língua de unidade nacional”. Sendo língua segunda, não se problematizou o estudo da metodologia adequada para seu ensino. Igualmente não se questionaram os riscos que essa opção traria para a educação, no sentido de vir a contribuir para a reprodução da desigualdade social. Não se podia ignorar também que os próprios professores que estavam sendo formados nos CFPPs surgiam da maioria camponesa, enfrentando, eles próprios, grandes problemas no domínio da língua portuguesa.

Face à riqueza linguística do país, que papel reservou a FRELIMO às línguas moçambicanas? Em nosso estudo, podemos concluir que o argumento de que a língua portuguesa era (e é) um fator primordial para a unidade nacional, combinado com a concepção “perfeccionista” que defendia a padronização das línguas moçambicanas, levaram a FRELIMO a protelar indefinidamente a introdução dessas línguas no ensino. É uma questão psicopedagógica e democrática: permitir às crianças e aos adultos utilizarem a escrita nas tarefas de desenvolvimento, na cultura, na intervenção política para poderem, em seguida, tomando como base sua língua materna, aprenderem eventualmente o português. Nesse processo, os CFPPs teriam um importante papel a desempenhar.

Somente uma política linguística consequente e durável poderá atenuar o desequilíbrio que a história contemporânea produziu. Estará a FRELIMO disposta a dar esse passo?

O receio da FRELIMO quanto à possibilidade de se vir a fracionar o país, constituindo-se comunidades étnicas totalmente desvinculadas do poder central, levou-a a reforçar continuamente seu discurso face ao fenômeno do tribalismo.

Considerações finais

Concluindo, que importância tinha (e tem) para Moçambique a construção da identidade nacional? O espaço nacional é ainda o único

em que se pode praticar a democracia, ou seja, em que os cidadãos podem exercer o direito de escolher seus representantes para, em seu nome, exercerem poderes e assim regularem os interesses coletivos. Parece-nos cedo ainda para dizer que o Estado nacional está superado. Ele só o estará quando houver um Estado mundial democrático que o substitua em algumas de suas funções, numa espécie de superfederalismo, que pode até já estar em gestação. Mas seria um erro fatal tomar como realidade o que não chega sequer a ser um projeto.

Toda a construção cultural ocorre no tempo, e nossa tarefa é investigar seu início, seu desenvolvimento e sua crise terminal, porque nem sequer a família e a linhagem são formações naturais. Nas sociedades humanas tudo é cultural, na organização e no pensamento. Há que assumir em definitivo que a etnia não é distinta, em sua construção, do artificialismo que preside a nação ou que determina a configuração clânica.

De todas as identidades coletivas que o ser humano hoje revela, a identidade nacional é talvez aquela que se mostra mais fundamental e abrangente. Não só o nacionalismo, como movimento ideológico, penetrou em todos os cantos do globo, como o mundo está dividido em Estados-nação – Estados que pretendem ser nações – sendo a identidade nacional por todo lado um marco de referência. Outros tipos de identidade coletiva - classe, gênero, raça, religião - podem-se sobrepor ou combinar com a identidade nacional mas raramente solapam sua influência, embora possam interferir em sua direção. Estados e governos podem amordaçar a expressão de aspirações nacionais por algum tempo, mas a custos elevados e com débeis resultados.

O caminho para o outro, para a aceitação de outras culturas com as quais podemos dialogar, é muito longo. É um processo interminável. Não acreditamos, em todo o caso, que basta mudar as estruturas econômicas e políticas. As culturas, quaisquer que sejam, tendem sempre a viver mais fechadas do que abertas (para provar sua identidade). O mesmo ocorre com os indivíduos. O trabalho de transformação é, por

isso, um trabalho sem fim, que exige mudanças radicais no psiquismo humano e no psiquismo social, mesmo considerando os limites inerentes a tal transformação.

Não acreditamos ser possível, a curto e talvez a médio prazo, a recuperação de um país que viveu cinco séculos de pilhagem e de destruição sistemática (homens, riquezas naturais, culturas), agravadas ainda pelos efeitos da guerra que eclodiu no pós-independência e que colocou o país numa situação precária. A recuperação e a reconstrução são questões demoradas e vão depender, em primeiro lugar, da seriedade e do trabalho dos próprios moçambicanos, de seu gênio criador na busca de novos caminhos. O modelo de desenvolvimento importado do Ocidente está falido pois é incapaz de contemplar a grande maioria da população, por seu preço muito alto.

Nas últimas décadas, falou-se muito na mudança da ordem econômica internacional, em função de uma redistribuição equitativa da riqueza mundial concentrada nos países ricos. Só mesmo os ingênuos para continuar a acreditar nas declarações políticas e diplomáticas enganosas. Supondo-se que, por um passe de mágica, essa desordem econômica internacional batizada de "ordem" venha a ser estabelecida, pouca coisa mudará se não for eliminada uma certa desordem interna, provocada por uma burguesia em formação, com fraco poder econômico, mas com um enorme apetite. Os obstáculos são inúmeros e complexos para de fato se consolidar a nação mas, de qualquer forma, o futuro de Moçambique está nas mãos dos próprios moçambicanos. Se isso se revela difícil para a geração atual, as gerações futuras poderão dar uma resposta digna.

Sendo secular o currículo da formação de professores primários, sua essência poderá ser cada vez mais profundamente voltada para uma formação humana; quer dizer, a educação buscará beneficiar tanto a comunidade nacional quanto o próprio indivíduo. Importa que os CFPPs retomem a ênfase no serviço que cada futuro professor pode prestar à comunidade, princípio tão desenvolvido nos primeiros anos de inde-

pendência mas que, com o alastrar da guerra, acabou quase se perdendo. Se se admite que, a longo prazo, as tensões étnicas podem desgastar a coesão social, a única forma de prevenir e mesmo evitar tais ocorrências é defender normas democráticas de igualdade e fraternidade. Uma parte dos conteúdos da formação de professores primários pode cumprir esses objetivos. Assim, através da língua portuguesa e das línguas moçambicanas, da história, da arte e da literatura, a mitologia política e simbólica da nova nação (mitos, memórias, heróis, valores e símbolos da luta contra o colonialismo), poderá servir de inspiração para os sacrifícios que cada um precisa enfrentar hoje, sem amarras a processos de legitimação do grupo no poder.

A língua portuguesa poderá manter seu papel de instrumento de unidade nacional? Parece-me urgente o desencadeamento de ações mais concretas tendentes a colocar as línguas moçambicanas na educação formal, principalmente nas primeiras classes do ensino primário. Não é chegada a hora de a FRELIMO colocar em prática a valorização dessas línguas, valorização tão proclamada no discurso? Da boa coexistência entre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas, os beneficiados não serão as comunidades que as falam e as próprias línguas em questão? Na verdade, intercomunicação e interdependência significam, em nosso tempo, andar no compasso da história.

Os CFPPs poderiam vir a se constituir em locais por excelência onde se iniciaria não só uma reflexão sobre o universo linguístico moçambicano, mas também a realização de algumas experiências (ainda que restritas) de utilização dessas línguas no ensino.

Na formação de professores, o desenvolvimento de valores socialmente partilhados e de comportamentos de solidariedade (consciência e engajamento social, atividades partilhadas) me parecem ser de extrema importância.

É preciso não ignorar também as orientações para a vida e a realidade ambiental. Isso significa – utilizando as palavras de Paulo Freire – que “aprender a ler a realidade” e também senti-la e alegrar-se com

ela é muito mais importante do que simplesmente aprender técnicas de ler e escrever, desligadas do conjunto cultural e ambiental.

Interpretar a identidade cultural como a identidade do Estado inteiro e não das etnias que o compõem, considerando sua afirmação incompatível com o reforço da unidade nacional, é um equívoco que precisa ser o quanto antes desmistificado. Na verdade é uma concepção que se fundamenta na idéia de que quanto mais integrado for o Estado, mais forte ele será, ou seja, mais capaz de resistir ao imperialismo externo e mais apto a pôr o desenvolvimento econômico em marcha. Os fatos que apresentamos em nosso estudo parecem mostrar, no entanto, que ignorar a diversidade cultural pode também contribuir para comprometer precisamente essa unidade.

A reta final do século 20 corre o mais sério risco de ficar na História como o período em que mais se proclamou a tolerância e menos se lhe deu conteúdo prático. No próprio ano em que, sob a bandeira das Nações Unidas, se comemorou o Ano Internacional da Tolerância, também à sombra da inoperância das Nações Unidas e da apatia da consciência internacional se perpetraram alguns dos mais hediondos crimes de *limpeza étnica* de que há memória.

Quando o fim da guerra fria permitiu teoricamente afastar o espectro de um holocausto nuclear e analistas encartados introduziram a noção de dividendos da paz – a libertação de importantes recursos para áreas sociais carenciadas – a “paz fria” repetiu os horrores inomináveis de genocídio inomináveis e o mundo se reconheceu impotente para conter a violência larvar que atirava etnia contra etnia, cultura contra cultura.

Numa época de generalizado pessimismo, é difícil repensar estrategicamente a Educação. A razão é simples: refletir sobre o empreendimento educativo é necessariamente sustentar uma visão de futuro, acalentar uma esperança motivadora, brandir um ideal de sociedade e de valores.

Poucas dúvidas poderão ser levantadas sobre a indispensabili-

dade de se construir a Paz no espírito dos Homens. A pacificação das comunidades não poderá ser atingida sem que as pessoas que as constituem sejam amantes da paz. Levar as gerações vindouras a tomarem consciência desse fato é uma tarefa eminentemente educativa.

A formação de personalidades tolerantes representa, então, uma das chaves-mestras do enfrentamento de uma das mais sérias questões contemporâneas que permanece insolúvel: a continuada emergência de seres humanos, nossos concidadãos, que pura e simplesmente fazem questão de rejeitarem violentamente outros humanos, com base em preconceito étnico, cultural, linguístico, social ou religioso. Apesar de tudo, pensamos que a formação dessa personalidade tolerante tem mais condições de se efetivar no quadro das atuais nações. Isso implicaria a edificação de uma identidade nacional que primordialmente conduzisse a uma clara emancipação econômica para a maioria de seus habitantes, assegurando um desenvolvimento nacional equilibrado. Implicaria igualmente o desenvolvimento pessoal de um sentimento de estima pela humanidade, de apreço por sua aventura coletiva e de valorização de suas diversas culturas como expressão inestimável dos dramas da vida de cada povo. Reinventar uma educação voltada para esses objetivos significaria realizar a vontade indômita de “descobrir” o outro, de cultivar o fascínio perante o diferente. Na prossecução desses objetivos, a formação de professores primários, ainda que de forma modesta, poderá dar seu contributo.

CULTURA ACÚSTICA E LETRAMENTO EM MOÇAMBIQUE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Uma característica marcante da comunidade nacional chamada Moçambique é que ela parece se assentar numa cultura fundamentalmente acústica ¹. Designamos por cultura acústica aquela que tem no ouvido, e não na visão, seu órgão de recepção e percepção por excelência. Trata-se, no entender de Antonio Viñao Frago, de uma “cultura não linear, mas esférica” ². Numa cultura acústica, a mente opera de outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns - técnica de análise e lembrança da realidade - e às figuras poéticas - especialmente a metáfora. Sua oralidade é flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal: vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Nessa cultura, os homens e as mulheres sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isso com precisão, clareza e riqueza expressiva, de modo cálido e vivo, como a própria voz. Eles são mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta. Amam contar e ouvir histórias, tomar parte nelas.

Mas de que modo, no pós-independência, a política linguística adotada pelo poder político levou em consideração os traços fortes da oralidade presentes nessa cultura acústica? Em que medida tal política influenciou ou não o processo de letramento? ³ Às elevadas taxas de analfabetismo herdadas do período colonial (mais de 95%), vieram somar-se, com o passar dos anos, as preocupantes taxas de evasão e repetência sobretudo nas primeiras séries da escolarização formal e no

processo de erradicação do analfabetismo no âmbito de jovens e adultos. Diversos estudos têm mostrado que, desde a independência, a adoção da língua portuguesa como língua oficial e língua de ensino e a consequente rejeição, por parte do poder político, do estudo, da sistematização e da introdução das línguas moçambicanas nas primeiras séries (ainda que a título experimental) têm contribuído para o agravamento das taxas de analfabetismo. E, mais do que isso, a rejeição desse rico universo linguístico pode estar contribuindo para perdas irreversíveis das tradições orais, ao mesmo tempo em que constitui um desrespeito e uma desvalorização das várias culturas étnicas.

O que pode acontecer a longo prazo, se se mantiver tal política linguística? Extinguir-se-ão algumas ou uma grande parte das línguas moçambicanas? Como resultado da atual política de homogeneização cultural, não se ampliarão as tensões étnicas, provocando clivagens no tecido social moçambicano?

Que saídas existem para problemas tão complexos? O que se deverá implantar em termos linguísticos? Poderá a introdução do bilinguismo abrir caminho para uma revalorização da(s) cultura(s) acústica(s), e consequentemente das línguas moçambicanas, sem prejuízo para o fato de que, em inúmeras funções, a língua portuguesa continue desempenhando o papel de língua oficial? Que desenho será necessário para uma educação intercultural?

Essas são algumas das questões que nos propomos a analisar neste trabalho.

Algumas marcas peculiares da cultura acústica moçambicana

Uma cultura essencialmente oral, como a moçambicana, praticamente não dispõe de textos. Nessa cultura acústica, os seres humanos aprendem muito e possuem grande sabedoria, mas não estudam. Como reúnem um material para que possa ser recordado? Como se torna pos-

sível trazer à memória aquilo que se prepara tão cuidadosamente? A única resposta é: *pensar coisas memorizáveis*. O discurso oral, de modo geral, tem na repetição uma de suas marcas mais peculiares. É comum atribuir-se o fenômeno à necessidade de reforçar a informação contida numa mensagem que se desenvolve, linear e irreversivelmente, na cadeia do tempo e que, por esse motivo, não permite qualquer espécie de revisão, quer por parte do emissor, quer por parte do receptor. Há, pois, um retorno constante às palavras ou aos sentidos-chave, num esforço para evitar a dispersão em relação ao conteúdo fundamental.

Assim, numa cultura oral, para resolver com eficácia o problema de reter e recordar o pensamento cuidadosamente articulado, o processo deverá seguir modelos mnemônicos, formulados para uma rápida repetição oral. O pensamento deve originar-se por meio de modelos equilibrados e profundamente rítmicos nos quais, dentre outros recursos, a repetição desempenha um importante papel. Nessas culturas, os seres humanos aprendem ouvindo, repetindo o que ouvem, decorando provérbios, mas sem estudar no sentido estrito do termo.

No domínio da poesia oral, de um modo geral, e da africana mais particularmente, a repetição é dominante, concretizando-se em diversos níveis: no nível da palavra, do verso e até de grupos de versos, bem como no nível do sentido, com o recurso a palavras diferentes. É, como dissemos, uma característica genérica, que se manifesta na quase totalidade dos gêneros poéticos orais africanos (a poesia panegírica, a poesia elegíaca, a poesia militar e de caça, a poesia lírica, a poesia satírica político-social, a poesia religiosa).

A poesia do moçambicano José Craveirinha apresenta inúmeros exemplos da concretização do princípio da repetição, inspirados nas formas dessa poesia oral⁴. Observemos um extrato do poema “Quero ser tambor”:

Nem rio correndo para o mar do desespero.
Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero.

Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

[...]

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra.

Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra.

Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra! ⁵

A poesia oral moçambicana, cantada ou declamada, é geralmente antifônica, ou seja, existe uma espécie de resposta de um coro ao solista, sendo dessa alternância que sua *performance* depende. A repetição integral de um ou mais versos pode corresponder à resposta do coro ao mote dado pelo solista, e o mesmo acontece com o refrão.

Outra forma de poesia oral é o provérbio. Segundo Holman e Harmon, o provérbio é “uma oração ou frase curta e memorizável, que expressa algo reconhecido como verdadeiro ou que envolve observações acerca de aspectos práticos da vida” ⁶. A compressão e a concisão que caracterizam o provérbio dependem, em grande medida, do conjunto de recursos estilísticos de que ele se serve (metáforas, comparações, hipérboles), o que o torna, quanto à forma, diferente do discurso ordinário. Esse componente estilístico faz do provérbio uma forma muito importante para a literatura oral ⁷ africana, pois seu modelo e suas técnicas são muitas vezes aproveitados em formas mais elaboradas e extensas, como a canção e o conto. É importante notar que os provérbios fazem frequentemente alusão a fenômenos naturais e à vida animal, o que, pensamos, se prende ao fato de nesses domínios imperar uma espécie de “perfeição”, uma lógica imanente e funcional, diferente dos comportamentos humanos, mais instáveis e arbitrários. Em “Terra sonâmbula”, numa sequência de frases, o escritor moçambicano Mia Couto procura, de forma sintética, caracterizar e justificar com base numa pretensa verdade universal a tentação da personagem de abandonar seu projeto inicial, num dado ponto da ação: “As idéias, todos sabemos, não nascem na cabeça das pessoas. Começam num qualquer lado, são fumos soltos, tresvairados, rodando à procura de uma devidamente”. ⁸ A narrativa de Mia Couto explora largamente o modelo e a

técnica do provérbio nas passagens de caráter reflexivo, sendo esse um de seus elementos marcantes.

Os provérbios não são empregados apenas para armazenar conhecimentos, mas também para comprometer os outros no combate verbal e intelectual: um provérbio desafia os ouvintes a superá-lo com outro mais oportuno ou contraditório. O caráter moralista é um dos aspectos importantes que com frequência os provérbios incorporam. "Eles costumam também ser aplicados na jurisprudência. Na opinião de Ong, os provérbios não são meros adornos da jurisprudência, mas constituem eles mesmos a própria lei. "Com frequência recorre-se a um juiz de uma cultura oral para que repita provérbios pertinentes a partir dos quais se pode deduzir decisões justas para os casos de litígio formal que lhe são submetidos." ¹⁰

Outro aspecto importante a se considerar é o de que, na realidade cultural moçambicana assim como nas sociedades ágrafas em geral, constata-se que é principalmente pelo ato de narrar que é possível manter um elo entre os velhos e os novos e perpetuar a transmissão das vivências e dos conhecimentos antigos.

A narração recorre à *fórmula*, instrumento privilegiado das culturas acústicas, nas quais a natureza auditiva e mental das palavras está relacionada não só aos modos de expressão e produção cultural, mas também aos processos de transmissão e aprendizagem. O que se pode lembrar depende de formas mnemônicas, nas quais o ritmo ajuda a lembrança e toda a experiência é intelectualizada mnemonicamente. ¹¹ O conceito de fórmula a que nos estamos referindo configura uma sequência de elementos, um esquema organizador, característico das formas orais que sobrevivem nas culturas escritas. A fórmula é aqui entendida, sobretudo, como um procedimento mnemotécnico, um quadro estrutural, um meio de ligar elementos que, sem o apoio da escrita, seriam mais dificilmente memorizados para transmissão e difusão. Foi a fórmula, historicamente, um instrumento de construção e transmissão de obras verbais, um apoio à memória social e histórica dos povos sem

escrita.¹²

No entanto, a memória acumulada e transmitida nas sociedades sem escrita com apoio da fórmula, não era uma memória “palavra a palavra”, uma rememoração exata. Nessas sociedades, a memória social parece estar mais baseada numa reconstrução criativa que na memória mecânica.

Adélia Bezerra de Meneses afirma que “não podemos esquecer da carga corporal que a palavra falada carrega. Na narrativa oral, a Palavra é corpo: modulada pela voz humana e, portanto, carregada de marcas corporais: carregada de valores significantes”¹³ dentre os quais se destaca o triunfalismo. Segundo Ong, as culturas orais estimulam o triunfalismo, que na atualidade tem tendência a desaparecer, à medida que as sociedades que alguma vez foram orais se voltam cada vez mais para a palavra escrita.¹⁴ Tal triunfalismo deixou suas marcas bem claras no discurso político das lideranças moçambicanas que, embora já estivessem incorporadas ao universo letrado, no fundo, refletiam de algum modo esse passado recente ainda muito vinculado à tradição oral. Assim, não era surpreendente a utilização de palavras de ordem onde imperava, soberana, a marca do triunfalismo. A título de exemplo, na elaboração pelo Partido e pelo Estado moçambicano do plano de desenvolvimento para a década emergiu a palavra de ordem “1980-1990: década da vitória sobre o subdesenvolvimento”. Também perante a ameaça de invasão do exército sul-africano, o presidente Samora Machel discursava num comício e afirmava peremptório (cito de memória): “Que venham! Que venham! Cada palmo de terra será uma tumba para o invasor.”

A língua como patrimônio cultural

A língua escrita e falada de um povo é possivelmente seu mais importante atributo cultural. A política colonial portuguesa, enquanto instrumento de um grupo mais poderoso, foi utilizada sistematicamente para dominar o povo moçambicano. A política linguística, da mesma

forma que outras políticas, foi usada como instrumento de dominação, fragmentação e reintegração dentro de uma estrutura política dominante. Assim, utilizando a língua portuguesa como instrumento de dominação, não é de surpreender que as línguas moçambicanas tivessem sido ignoradas, quando não hostilizadas pela ordem colonial.

Com a independência de Moçambique, ocorrida em 1975, o novo poder político utilizou a língua portuguesa como língua de unidade nacional, procurando fazer dela não um “instrumento de dominação mas, ao contrário, um instrumento de libertação”. Se é pacífico aceitar como correta essa estratégia, dado que nenhuma das línguas moçambicanas tinha uma cobertura territorial tão avassaladora que pudesse instituir-se como língua nacional, já nos parece contudo bastante controversa, ou no mínimo problemática, a política linguística que foi adotada face às línguas moçambicanas. Com o falacioso argumento da falta de quadros e da incipiente codificação das línguas moçambicanas, o poder político acabou, por outras vias, dando continuidade à política linguística colonial. Ou seja, não só as línguas moçambicanas foram igualmente ignoradas, quando não hostilizadas, em nome da coesão nacional que era preciso criar e desenvolver, como também pouco ou nenhum esforço foi feito para preservar e desenvolver as riquíssimas potencialidades da tradição oral, encarada, por um lado, como suporte de toda a memória de um povo que era preciso ser resgatada e, por outro, como sustentáculo importante do aprendizado da língua portuguesa.

Não deixa de ser preocupante que, em Moçambique, inúmeras pessoas, incluindo professores que vivenciaram a época colonial, dificilmente consideram como um problema a política linguística seguida pelo país após a independência. Elas sustentam com toda a segurança que todos os alunos são perfeitamente capazes de aprender o português, se ele for ensinado de forma adequada. Pensam que tudo o que se diz das línguas maternas tem uma função apenas no desenvolvimento das respectivas culturas, mas que se deve superar a questão da língua de en-

sino, que somente pode e deve ser a língua portuguesa. Para elas, a necessidade de aprender português é absolutamente urgente e incompatível com todas essas discussões secundárias. É difícil convencê-las de que outra perspectiva pode ser mais eficaz, pois suas próprias experiências de vida parecem provar o contrário.

O problema é que essa perspectiva pressupõe um contexto de dominação colonial que obteve certo êxito frente a uma minoria que não tinha outra saída senão sacrificar sua identidade. Esse contexto simplesmente não existe mais, e não pode ser restaurado por decreto. Tecnicamente, sem dúvida, isso funcionou porque não se era obrigado a assumir a reprodução de uma sociedade e de uma cultura plural: poder-se-ia simplesmente explorá-la no singular, quer dizer, em português.

Some-se a isso a questão da etnicidade - configurada em Moçambique pela existência de mais de vinte etnias, com suas línguas e culturas - para se ter um quadro da importância que essa problemática tem na atualidade, forte e crescentemente marcada por conflitos reais ou latentes (muitos deles tendo degenerado em verdadeiras "limpezas étnicas"). Não devemos esquecer que a guerra civil, que após a independência fustigou os moçambicanos durante mais de uma década, foi fortemente marcada pela etnicidade. Se hoje tais conflitos parecem estar sob um relativo controle, avolumam-se indícios de que essas tensões étnicas poderão sair da latência, explodindo de forma mais violenta e incontrolável quando e onde menos se espera. Se, em vários domínios, não forem levadas à prática políticas que objetivamente garantam o reconhecimento da diversidade cultural existente no tecido social moçambicano, estarão criadas as condições para a eclosão de tais conflitos. Uma dessas políticas é precisamente a política linguística que, ao mesmo tempo em que institui a língua portuguesa como língua oficial, deve lançar mão de todos os meios para estudar, pesquisar e desenvolver a riqueza e a diversidade linguísticas presentes em Moçambique.

As pressões mundiais em favor da assimilação têm um efeito drástico sobre as línguas. Hoje, no mundo, existem entre 5 e 20 mil idiomas, cada um dos quais reflete uma visão singular do universo, um pa-

drão de pensamento e de cultura. Porém, muitas dessas línguas encontram-se em perigo de extinção num futuro próximo, seja pela falta de crianças que as utilizem, seja por seu abandono em favor de idiomas metropolitanos cujos locutores são culturalmente agressivos e economicamente poderosos. Muitas línguas já estão moribundas, e alguns especialistas sugerem que em torno de 90% dos idiomas hoje falados estarão extintos no próximo século ¹⁵.

Essa perspectiva representa uma dilapidação de recursos tanto quanto a extinção de espécies animais ou vegetais. Cada língua falada no mundo constitui uma forma singular de considerar a experiência humana e o próprio mundo ¹⁶. Muitos idiomas desapareceram no curso da história humana. Eles não poderiam ter sido mantidos vivos artificialmente, por decreto governamental ou por interesses folclóricos, mas tão somente como resultado da escolha consciente de seus locutores.

Todas as línguas são iguais, no sentido de que constituem um instrumento de comunicação; toda língua tem o mesmo potencial como língua mundial. A concretização desse potencial depende das oportunidades que são dadas a cada uma delas. Antigamente, acreditava-se que os idiomas eram como criaturas vivas: nasciam, cresciam, declinavam e morriam. Porém, esse quadro é falso: as línguas são, plena e simultaneamente, instrumentos e resultantes das sociedades que as empregam ou que as abandonam. O destino de toda língua resulta de seu ambiente social e político, em particular das relações de poder que a cercam.

A diversidade linguística é, portanto, um patrimônio precioso da humanidade; o desaparecimento de qualquer idioma implica o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intra e intercultural. Não estará Moçambique contribuindo para esse empobrecimento e quiçá para o desaparecimento de seus idiomas? Estará sendo devidamente compreendido o perigo que representa o empobrecimento do pensamento moçambicano resultante da extinção de idiomas? ¹⁷

Letramento, poder e contexto sociocultural

A implantação de um sistema escolar ocidental, em ambientes de culturas acústicas, cria uma situação na qual essas culturas, só pelo fato de não possuírem alfabeto, acabam sendo designadas como inferiores. Se o sistema escolar utiliza uma língua estranha ao ambiente social, essa situação se agrava. A possibilidade de que alguns sábios nativos realcem a passagem da oralidade à escrita é “teles(copiada)” pela introdução de outra língua para o texto escrito, representando não somente uma técnica de escrita mas todos os diferentes conteúdos e conceitos que uma cultura letrada elabora com a própria força da escrita e que, nesse caso, é além de tudo uma cultura estrangeira. Desse modo, a língua da oralidade fica colocada numa situação de debilidade, face às tarefas ligadas às novas condições, de duas maneiras: falta-lhe o desenvolvimento produzido pela escrita e falta-lhe a continuidade, como cultura própria, nesse processo.

Devido, sobretudo, aos efeitos da guerra que ocorreu em Moçambique durante cerca de uma década e meia no pós-independência, registraram-se migrações em massa do campo para a cidade. Numa escala jamais vista no país, esse fenômeno colocou populações deslocadas e dispersas e suas culturas de origem num complexo processo de interação. Nesse processo, uma das questões mais delicadas é a que diz respeito à língua. Na verdade, a própria natureza da linguagem resume toda a questão do pluralismo - cada uma das línguas mais faladas representa um modo único de conceber a experiência humana e o próprio mundo. Como toda política, a política linguística moçambicana estará, contudo, no pós-independência sendo utilizada como instrumento de dominação, de fragmentação e de assimilação?

No contexto moçambicano, parece-nos ser de fundamental importância uma política linguística esclarecida em relação à preservação das línguas faladas pelas diversas etnias, ao mesmo tempo que se lhes possa oferecer a oportunidade de ingressarem em uma comunidade

mais ampla. Assim, o setor educacional vê-se colocado perante vários desafios. Estarão as escolas moçambicanas se organizando progressivamente para ensinar várias línguas maternas, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa - definida pelo poder político como língua de unidade nacional - oferece às pessoas a possibilidade de escolhas que fortaleçam suas capacidades individuais? Isso equivaleria a elaborar uma forma de educação verdadeiramente intercultural, isto é, que oferecesse às diversas culturas étnicas um lugar melhor não apenas no sistema educacional, mas também na imagem da "cultura nacional" que o país procura adotar e proteger. Essa tese encontra resistência na política governamental, que ainda a vê como uma ameaça à integração nacional?

Na multicultural sociedade moçambicana, a redução dos conflitos sociais e culturais depende, no longo prazo, da expansão da base econômica, do crescimento do emprego e da elevação dos níveis de vida. Também é verdade que o processo de desenvolvimento econômico puro e simples pode criar ou exacerbar os conflitos culturais e sociais. Os planos de modernização, que envolveram programas ambiciosos de alfabetização e educação do pós-independência, produziram um grande número de jovens instruídos ou semi-instruídos, muitas vezes sem emprego ou sem a ocupação desejada. As expectativas cresceram mais rápido que as possibilidades econômicas, e isso constitui um terreno fértil para o descontentamento e a revolta contra certos grupos. A juventude desempregada dos centros urbanos tem sido o participante mais visível e ativo nos movimentos de contestação social: em Moçambique, à semelhança do que ocorre em outras regiões do planeta, ela terá tendência a se envolver em possíveis - e previsíveis - convulsões etnonacionalistas. Sabe-se que os conflitos resultantes do contato entre diferentes populações, em outros pontos do globo, têm contribuído para reforçar as identidades étnicas, particularmente quando o processo de migração gera competição pelo acesso à riqueza econômica, ao poder político e ao *status* social. Isso também ocorre quando existe uma forte noção de etnicidade territorial, na qual certos grupos se consideram enraizados

no espaço físico como “filhos da terra”, ou quando a migração gera bruscas mudanças no equilíbrio demográfico e na mistura entre grupos étnicos, principalmente nas grandes cidades. No caso moçambicano, grande parte dos migrantes provenientes de regiões rurais, com suas línguas e seus costumes, é frequentemente seduzida pelas melhores perspectivas de vida nas grandes cidades, aceitando empregos sem qualificação e de baixo nível. Sua sorte se deteriora automaticamente, quando as condições econômicas pioram e quando a população local deseja expulsá-los. Outra situação pode também ocorrer quando determinados extratos da população (por exemplo, os moçambicanos de origem europeia, a comunidade de origem indiana) têm qualificação superior à da população local e desfrutam de influência e prestígio social. Esse contexto conduzia a uma situação particularmente amarga e conflituosa, em especial no período imediatamente posterior à colonização e à independência, quando a população moçambicana, anteriormente em posição desvantajosa, ao lograr produzir uma juventude instruída e qualificada que aspirava assumir profissões e empresas anteriormente gerenciadas ou possuídas pelos colonialistas, tentava substituí-los. Mais recentemente, a vontade de afastar pessoas que ocupam posições importantes nos setores modernos torna-se particularmente aguda, quando o nível do emprego naqueles espaços não se expande de maneira suficientemente rápida para incorporar à classe média a população local emergente.

Educação intercultural

Cada vez com mais pertinência, parece impor-se uma pedagogia do intercultural, que tenha em conta a diversidade como característica das populações escolares nos dias atuais e se apoie no enriquecimento mútuo dos alunos. O importante, em suma, é o prefixo *inter*: ele indica, na verdade, que a tônica está nas trocas entre os alunos, nas conexões, articulações, comunicações e nos diálogos, em que cada um se pode be-

neficiar do outro e também beneficiá-lo.

Isso distingue o intercultural do multicultural, que indica mais um estado das sociedades (todas elas são doravante, em maior ou menor grau, pluriculturais). Multicultural é um termo estático, que pode muito bem, na realidade cotidiana, traduzir-se pela simples justaposição de culturas múltiplas no interior duma sociedade, sem comunicação entre elas, cada uma permanecendo fechada o mais que lhe for possível. O intercultural, ao contrário, é movimento e reciprocidade.

Assim, o traço fundamental de uma pedagogia intercultural consiste em seu direcionamento para a alteridade, em sua abertura ao outro. O outro também, como eu, é um sujeito (ativo, responsável, dotado de um capital cultural próprio). Uma competência intercultural é, nesse sentido, sempre diferente de uma simples competência cultural (o que já não é mau), pois ela é especificamente orientada para um vizinho que é considerado, nessas condições, como um parceiro, isto é, alguém com o qual estabeleço trocas de igual para igual, com o qual coopero, com o qual trabalho em conjunto na perspectiva de benefícios mútuos. O papel do ensino consiste então em organizar, facilitar e, sobretudo, otimizar essa troca acordada.

Para que os jovens provenientes das várias culturas moçambicanas possam se situar no mundo, eles necessitam compreender a função da cultura em geral. Tendo isso em mente, eles devem ser ajudados para que se conscientizem de que nenhuma cultura pode pretender invalidar outra, na medida em que se trata de um processo e, em certo sentido, de uma “linguagem” ou forma de comunicação. É possível, contudo, que uma cultura seja enriquecida com novos conceitos, novas categorias e novos elementos de reflexão; por isso, consideramos de vital importância a adoção de uma visão holística da cultura na esfera educativa. Se as culturas são tão relativas e numerosas como os idiomas, elas são tão operativas quanto eles. Elas não corporificam a verdade - sequer a verdade do orador. Ao contrário, referem-se às verdades de forma idiomática e alusiva, expressando valores e normas comuns a todos.

As mentes jovens não têm problema com a pluralidade linguística. Numa pesquisa realizada em 104 países, 31 declararam possuir duas línguas oficiais de ensino e 15 afirmaram possuir três ou mais línguas ¹⁸. O desenvolvimento do plurilinguismo desde cedo nas crianças e nos adolescentes, juntamente com a iniciação em sala de aula ao pluralismo de línguas, culturas e religiões nos parece ser uma perspectiva a seguir. Nessa perspectiva, o aprendizado de idiomas não deve limitar-se a simples exercícios linguísticos, mas proporcionar oportunidades de reflexão sobre outras formas de vida, outras literaturas, outros costumes. O ensino de disciplinas tais como história e geografia também deveria ser reexaminado, a fim de refletir essa exigência. Em vez de concentrar-se em guerras, conquistadores e heróis, por que não apresentar essas matérias aos alunos mostrando-lhes todos os atores da história, os encontros de tradições culturais e as abordagens interdisciplinares? Esse processo poderia conduzir à coprodução de livros didáticos com o objetivo de despertar a consciência da herança comum, da coincidência de valores e de uma visão comum de futuro. Programas de intercâmbio para jovens profissionais (viagens de estudo, estágios, cooperação para o desenvolvimento cultural) poderiam igualmente ser multiplicados; profissionais da educação seriam treinados para ensinar e para estabelecerem exemplos de sensibilidade intercultural.

Os jovens poderiam ser iniciados na noção de complexidade, especialmente no que se refere aos mecanismos de personalidades e culturas, à multiplicidade das formas e dos meios de expressão, à infinita diversidade de personalidades, temperamentos, aspirações e vocações. Apenas por meio da clara compreensão dessa complexidade, é possível que apreendam a noção de relações recíprocas.

A educação deveria, portanto, inculcar um certo sentido de relatividade, diversidade e tolerância, enfatizando a singularidade da experiência humana, a variedade de culturas e o longo registro histórico das inter-relações dos grupos humanos. A identidade constitui uma referência para o relacionamento e não uma fortaleza. Reconhecer isso im-

plica uma abertura mútua, um relacionamento que é, por definição, uma via de mão dupla. Crianças de grupos minoritários (bem como seus pais) devem ser ajudadas a compreender que o apego mais profundo à riqueza espiritual herdada do passado não exclui a noção de que essa herança possa chegar a um acordo com alguns dos aspectos mais inéditos e perturbadores do presente. Elas deveriam ser incentivadas a aprender o idioma dominante como o seu próprio, da mesma forma que a maioria deveria ser incentivada a aprender as línguas das minorias.

Importa lembrar que a educação não deveria se limitar às crianças e aos jovens, mas abranger também os adultos. As campanhas de alfabetização mais eficientes nos países em desenvolvimento são as que tiveram como meta a totalidade das famílias nas zonas rurais: mães, pais e crianças, e às vezes os próprios avós, primos, tias e tios. O princípio da educação permanente, a oportunidade de os adultos voltarem a aprender em qualquer fase de suas vidas, a fim de acompanhar o progresso do conhecimento, deveria constituir um objetivo de todas as sociedades.

Considerações finais

Um dos principais fatores responsáveis pela falta de êxito escolar nos países de periferia, como é o caso de Moçambique, é a falta de um bilinguismo sistemático que utilize um letramento completo, até um nível suficientemente elevado na língua materna, como base de um letramento numa segunda língua. Uma análise rigorosa de todas as experiências poderá mostrar a importância decisiva dessa base, ainda que só ela não seja suficiente.

Muitas vezes, essa realidade não é reconhecida, porque os especialistas preferem a utilização de línguas francas e segundas, para evitar a multiplicação de inversões, considerando o monolinguismo como um fator positivo para a aglutinação das diferentes etnias de um Estado numa Nação e para a “modernização” enquanto proposta de desenvol-

vimento econômico. Esses especialistas, que dominam todas as grandes organizações internacionais, reproduzem o método utilizado pelas classes dirigentes dos Estados nacionais dos países industrializados, que historicamente alcançaram a chamada “civilização” por meio da opressão e da eliminação de línguas, culturas e, não raro, de povos inteiros. Na realidade, esse método, além de ser opressor, revela-se na atualidade pouco eficaz. Todas as pesquisas mostram que, desse modo, essas populações não se unem política e culturalmente, não se desenvolvem economicamente nem são escolarizadas com êxito. Elas continuam marginalizadas e provocando um conjunto de problemas que, em última análise, se procura solucionar por meio de intervenções militares efetivadas por forças nacionais e internacionais. Um povo que tenha segurança, bom nível de vida, liberdade e identidade - ao invés de violência, miséria, repressão e alienação - pode constituir-se como Estado nacional, com identidade nacional, independentemente do fato de o Estado ser mono ou multilíngue, mono ou multicultural. Há muito se sabe que o desenvolvimento econômico não significa modernização. Os Estados industrializados que são apontados como exemplo não solucionaram os problemas resultantes da criação de minorias sociais, culturais e linguísticas, tão marginalizadas hoje como antes. Será possível que, um dia, as elites dos países industrializados e menos industrializados, se não por respeito aos direitos, mas pelo menos pela preservação de si mesmas, escolham outro caminho?

A situação linguística que descrevemos, embora criada pela violência da colonização, prosseguiu pelo novo Estado surgido da independência. Para nós, que somos herdeiros dessa situação, a única solução justa e efetiva parece ser a promoção de um bilinguismo ou de um multilinguismo oral e escrito. Isso implica a transformação da língua de oralidade em língua escrita e a conservação de uma língua estrangeira como segunda língua. Essa segunda língua, sendo língua oficial, terá um papel importante em muitas áreas sociais como a comunicação oficial do Estado, os contatos internacionais etc.

Mas essa transformação não depende somente do trabalho dos técnicos e da existência de meios de comunicação: depende também da evolução dessas culturas acústicas. Nesse sentido, podemos dizer que a causa principal da situação de debilidade em que se encontram essas línguas é a falta de um desenvolvimento econômico e social, como consequência não só da colonização mas também dos erros da política de Estado e da cooperação internacional. Se essas sociedades continuarem reproduzindo-se principalmente sobre a base de sua estrutura tradicional e, além disso, com níveis de estagnação ou até mesmo de regressão, não haverá necessidade nem meios para se transformarem em culturas letradas. Sem dúvida, esses povos já estabeleceram um contato útil com a cultura letrada, de modo que a oferta de um sistema escolar poderá ser adequada, se a escola, ao invés de oferecer um modernismo abrupto sem continuidade com a tradição, for um local onde se organize a passagem entre esses dois tipos de cultura. Isso pode constituir a base para uma valorização da língua local, juntamente com o aprendizado de uma segunda língua.

As diferenças, particularmente as linguísticas, não podem ser vistas como uma penalização mas, pelo contrário, podem se tornar uma forma de enriquecimento mútuo, desde que se trabalhe com elas ao invés de se tentar erradicá-las. Todas as sociedades serão doravante multiculturais - e, portanto, plurilíngüísticas - e todas as culturas deverão ser iguais em dignidade. Em decorrência desses fatos, pedagogicamente, a opção potencialmente mais rica é a da fertilização recíproca. As oposições e resistências a essa perspectiva sempre foram numerosas e fortes (por vezes, brutais), ao longo do tempo.

Na medida em que se privilegia a diversidade e a alteridade, o intercultural situa-se explicitamente na universalidade. Estrangeiro e indígena não são noções intrínsecas, mas relativas uma à outra. Nesse quadro, os conceitos de universal e singular, elaborados pela filosofia alemã do século 19, estão presentes em todos os lugares (universal) e cada cultura (nacional, regional, local, patrimonial) os interpreta à sua

maneira (isto é, de modo singular), diferentemente de todas as outras culturas e sob modalidades específicas.

A luta pelo intercultural se, por vezes, me parece ganha pedagogicamente, contudo, não se torna visível no seio da sociedade global. A xenofobia e o racismo não regrediram, longe disso, e os fechamentos tendem novamente a se sobrepôr às aberturas. O etnocentrismo, que o intercultural se propõe a erradicar, conserva uma força considerável e talvez crescente. Mas, como se sabe, o trabalho educativo exige uma longa paciência e a evolução é lenta: ela é, entretanto, perceptível e, no conjunto, o intercultural traça seu caminho para uma intercompreensão entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHATWIN, Bruce. In: *Patagonia*. Pinguin Books, 1988.

COUTO, Mía. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

CRAVEIRINHA, José. *Karingana ua Karingana*. Lisboa: Edições 70, 1982.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODY, Jacques. *La raison graphique*. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.

HAVELOCK, Eric. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLMAN, C. Hugh; HARMON, William. *A Handbook to Literature*, 5 ed., New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

LE GOFF, Jacques. Memória. História. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. I.

1984. p. 11-50.

MATUSSE, Gilberto. *A construção da imagem de moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*. Lisboa, 1993. Dissertação de Mestrado em literaturas comparadas portuguesa e francesa (séculos XIX E XX). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MENESES, Adélia Bezerra de. Do poder da palavra. In: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 jan. 1989.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1993.

SOARES, Magda Becker. Letramento/Alfabetismo. In: *Presença pedagógica*, n. 10, Belo Horizonte, 1996.

UNESCO. *Special survey on primary education, II. Languages of instruction and establishment of the curriculum*. Divisão de Estatísticas, 1991.

WURM, Stephan. *Endangered languages of the world*. Canberra: UNESCO Publishing, 1995.

NOTAS

¹ Essa conceituação, aplicada de forma genérica às mais de duas dezenas de grupos étnicos moçambicanos, não significa que desconhecamos e/ou desvalorizemos outros sistemas de “escritura”, mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje em sua pintura geométrica facial e nos artefatos de sua cultura material.

² Cf. FRAGO, 1993, p.19. Expressões como *cultura oral*, *cultura ágrafa*, *cultura sem escrita*, *cultura não letrada*, *cultura oralista*, *cultura de oralidade primária*, *cultura de forte tradição oral*, *cultura verbo-motora*, dentre outras, são utilizadas por vários autores com um significado

equivalente ao de *cultura acústica*. Embora, no decorrer de nosso trabalho, possamos utilizar também algumas dessas expressões, parece-nos ser mais adequada a expressão *cultura acústica*. Essa expressão poderá ser entendida como uma simples metáfora para indicar propriedades de uma cultura que se apoia fundamentalmente no som, na oralidade, onde a escrita é pouco utilizada. É uma conceituação muito próxima à utilizada por Walter Ong ao se referir às culturas verbo-motoras, nas quais, por contraposição às da alta tecnologia, as vias de ação e as atitudes face a várias questões dependem muito mais do uso das palavras - e, portanto, da interação humana - e muito menos do estímulo não-verbal (predominantemente visual) do mundo "objetivo" das coisas. Cf. ONG, 1993, p. 72. Eric Havelock utiliza o termo *acústicas*, para se referir às convenções comuns da língua que se acham codificadas em nossos cérebros, que ele considera serem acústicas e não visuais. Cf. HAVELOCK, 1996, p. 59.

³ A concepção de letramento que perfilhamos é a defendida por Magda Soares. Segundo ela, letramento "é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Cf. SOARES, 1996, p. 85.

⁴ MATUSSE, 1993, p. 105.

⁵ Cf. CRAVEIRINHA, 1982, p. 123.

⁶ HOLMAN; HARNON, 1986, p. 401.

⁷ Walter Ong considera monstruoso o uso do conceito "literatura oral", chegando a afirmar que considerar tradição oral como literatura oral é o mesmo que considerar cavalos como automóveis sem rodas. Em vez da expressão "literatura oral", ele sugere a expressão "formas artísticas exclusivamente orais" ou "formas artísticas verbais". Cf. ONG, 1993, p. 20-23. Somos de opinião que Ong, ao fazer esse tipo de crítica, se revela demasiado preso à raiz das palavras. Por isso, não vemos razão para não adotarmos a expressão "literatura oral".

⁸ COUTO, 1992, p. 44.

⁹ Na época em que fui Diretor Provincial de Educação e Cultura na Província de Maputo (1979-1983), trabalhei no Governo Provincial sob a liderança do Governador da Província, General José Moiane, destacado comandante guerrilheiro durante a luta armada de libertação nacional contra o colonialismo português. Esse líder dispunha de um verdadeiro arsenal de provérbios que usava com frequência nas próprias reuniões do Governo Provincial. Numa dessas reuniões, na qual se discutiam as formas de atuação dos membros do Governo nos vários distritos que compunham a Província já então assolada pela guerra de agressão do regime do *apartheid*, me recordo que um Diretor Provincial fez uma intervenção na qual procurava sensibilizar o Governador, para os riscos de atuação dos membros do governo em zonas de guerra. Para o Governador, esse membro do governo estava colocando dificuldades para a realização de uma tarefa, mesmo antes de conhecer e visitar o local que lhe tinha sido indicado. Sua intervenção, feita num tom de grande calma, veio sob a forma de um provérbio:

“Senhor Diretor, não devemos dizer que um saco é pesado, sem que primeiro o coloquemos às costas!”

¹⁰ ONG, 1993, p. 42.

¹¹ GOODY, 1977, p. 112-128.

¹² GOODY *apud* LE GOFF, 1984, p. 12.

¹³ MENESES, 1989.

¹⁴ ONG, 1993, p. 50.

¹⁵ WURM, 1995.

¹⁶ Se precisássemos ser lembrados dessa realidade, bastaria recordar a riqueza da linguagem *yaghan* da Terra do Fogo (que, segundo Darwin, “mal merece ser qualificada de articulada”). “Os yaghans têm uma forma dramática de expristar cada contração de músculos, cada ação possível da natureza ou do homem.” Cf. CHATWIN, 1988.

¹⁷ Muitas plantas medicinais são conhecidas apenas por pessoas imersas em culturas tradicionais, com linguagens que lhes dão nomes específicos. O desaparecimento dessas linguagens e culturas acarreta a perda do conhecimento sobre tais plantas e suas propriedades de cura, a não ser que um linguista ou outra pessoa interessada tenha gravado seus nomes e uma descrição de suas propriedades antes da extinção do idioma. As qualidades de cura do curare ou do quinino, por exemplo, são conhecidas dos índios da América do Sul desde muito antes do contato com os europeus. No norte da Austrália, constatou-se recentemente que doenças como graves úlceras de pele, incapazes de serem curadas por métodos alopáticos, foram rapidamente tratadas com loções à base de plantas batizadas por membros de grupos aborígenes. O sucesso desse e de tratamentos tradicionais similares inaugurou uma ampla busca por outras plantas medicinais, com a ajuda dos povos aborígenes, por meio das palavras por eles empregadas - em suas próprias línguas, que se encontram em vias de extinção.

¹⁸ UNESCO, 1991.

NA PRAIA DO ORIENTE A AREIA NÁUFRAGA DO OCIDENTE ¹: LITERATURA MOÇAMBICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Na última vaga da descolonização – a do continente africano – foram as colônias portuguesas as últimas a chegar à independência. Falar da colonização portuguesa é caracterizar uma época que se configurou por uma longa e violenta relação de dominação por parte da potência colonial sobre os variados povos africanos com quem ela estabeleceu contato. A presença portuguesa em terras moçambicanas sempre tentou fazer dos colonizados, seres privados de história e de cultura, seres a que se negou identidade, subjetividade, racionalidade. Mesmo quando os colonizadores admitiram que era necessário que os moçambicanos fossem “ensinados” e “civilizados”, pudemos ver que tudo isso não passou de mera retórica, que os fatos amplamente desmentiram.

A crença na universalidade e na superioridade da racionalidade ocidental desembocou no etnocentrismo que possibilitou, em termos de pensamento, a estruturação teórica da ação colonial. Os povos não ocidentais, que tentaram evitar serem apelidados de *bárbaros* e que desejaram ter acesso ao uso das conquistas científicas e técnicas da humanidade, foram obrigados de variados modos, frequentemente pela violência, a se adaptarem a esse modelo ocidental. Essa concepção de política em relação aos africanos era própria do pensamento iluminista e, ao mesmo tempo, etnocêntrico.

No combate pela afirmação da identidade do moçambicano, um papel relevante pode ser atribuído à literatura. Como se configurou ela no enfrentamento do embate colonial e posteriormente na construção da Nação moçambicana? É, sobretudo, na fase agônica do co-

lonialismo (1965-1975), que poderemos visualizar melhor o papel inestimável desempenhado pela literatura nacionalista revolucionária enquanto fonte de trabalho para a compreensão da relação entre literatura e formação da identidade nacional em Moçambique. Porque essa literatura é marcadamente política, ela nos permite compreender alguns parâmetros importantes para a construção da nação enquanto Estado-nação.² No pós-independência, a literatura vai procurar afirmar-se buscando participar a seu modo na edificação da moçambicanidade. Nesse sentido, que papel foi reservado à língua portuguesa? De que modo a literatura do pós-independência se relacionou com o poder político?

O “outro” como imagem especular do europeu

A legitimação ideológica da política colonial teve como base a concepção de *outro*, do diferente, que o pensamento ocidental construiu sobre os povos que se situavam fora da racionalidade europeia para lhes impor seus interesses econômicos e políticos.³ Para Miguel Gómez, o universo iluminista – em certa medida desvirtuado pelo colonialismo – foi aproveitado, apesar de tudo, como um suporte teórico da política e da ideologia colonialistas. Isso conduziu a uma concepção etnocêntrica do mundo, abrindo caminho à elaboração de uma visão político-antropológica que negava racionalidade aos povos não ocidentais: “Afirmando-se o caráter universal da cultura ocidental, identificando-se à única civilização possível, não podiam ser reconhecidas pelo ocidente as outras racionalidades, e, em consêquência, as outras humanidades.”⁴

As palavras de Mirian Jorge Warde, referindo-se ao Brasil, podem aplicar-se *ipsis verbi* a Moçambique. Ela afirma que

o Brasil adentrou à história através da Península Ibérica, que nos decretou a existência; não nos descobriu, nem re-descobriu. Instalou-nos como unidade de produção e nos ofereceu à Europa para que de nós se alimentasse. Através dos portugueses e espanhóis, fomos constituídos para que

a Europa pudesse se fazer berço de um novo modo de produção. Mas a modernidade européia não se fez senão pela dispensa dos ibéricos e de nós próprios.⁵

O valor, a eficácia, a força e a aparente veracidade de algo que pudesse ser escrito sobre a África baseava-se muito pouco na própria África. Assim, falar sobre a África era exprimir qualquer coisa que estivesse fora da África e afastada dela: que isso tivesse qualquer sentido dependia mais do Ocidente que da África, e esse sentido era decorrente das várias técnicas de representação⁶ que tornavam a África visível, clara, no discurso que sobre ela se efetivava.

Retendo a essência do que Edward Said expressou quando se referiu ao olhar que o Ocidente tem sobre o Oriente, podemos transpor esse olhar para o continente africano, apresentando o Ocidente como agente e a África como reagente passivo. “O Ocidente é simultaneamente espectador, juiz e júri” de cada faceta do comportamento africano.⁷ O mesmo autor enfatiza que, na Europa do século 19, se edificou uma majestosa construção de erudição e cultura perante elementos que na realidade eram externos (as colônias, os pobres, os delinquentes) cujo papel na cultura era “fornecer uma definição àquilo para o que *eles* não serviam.”⁸ Tal construção teve continuidade no século 20, mantendo-se, portanto, o mesmo olhar sobre a figura do Outro. Vejamos como George Orwell, em 1939, viu o colonizado em *Marrakech*:

Quando se anda por uma cidade como esta - 200 mil habitantes, dos quais pelo menos 20 mil não têm literalmente nada exceto os trapos que vestem - quando se vê como as pessoas vivem e, mais ainda, com que facilidade elas morrem, é sempre difícil acreditar que se está caminhando entre seres humanos. Todos os impérios coloniais estão baseados nesse fato. As pessoas têm caras morenas - e, além disso, têm tantas delas! Será que elas são mesmo feitas da mesma carne que nós? Eles têm nomes, pelos

menos? Ou serão apenas uma matéria morena indiferenciada, tão individuais quanto as abelhas ou insetos ou coral? Eles se erguem da terra, suam e passam fome por alguns anos e depois afundam novamente nos montes sem nome dos cemitérios, e ninguém nota que se foram. E até os túmulos logo se dissolvem na terra.⁹

Esse colonizado é uma figura que provoca o riso ou simplesmente não é mais do que um átomo numa coletividade mais vasta, e no discurso colonizador se apresenta como um tipo indiferenciado, que tanto pode se chamado de africano, quanto de oriental, amarelo ou muçulmano. É apresentado de forma simplesmente estática, quase ideal, não como criatura em processo de realização ou como história sendo feita.

Em última análise, estamos face a uma imagem especular: o europeu, ao tentar reestruturar o Outro (neste caso o africano), acaba desenhando a imagem de seu próprio rosto. Essa forma de ver o outro se configurou como a base de sustentação filosófica que orientou a ação colonizadora de Portugal nos meados do século 19 e durante o século 20, servindo também como suporte ideológico.

A ação ideológica inscreve no tecido social a discriminação racial, a qualidade do “ser negro” como inferior, qualidade que a “ciência colonial prova”.¹⁰ Discriminação racial sobretudo reproduzida na relação entre o segmento “civilizado” e “indígena”, que se inscreve por exemplo nos próprios gestos do colonizado (ao falar com o branco, o moçambicano negro curva-se e jamais alteia o tom de voz além da do seu interlocutor) ou no traçado arquitetônico das cidades divididas em dois espaços de “cores” distintas: a cidade de alvenaria para os brancos e a cidade de palha para os negros.

A literatura moçambicana na busca de um país por inventar

No período colonial, a poesia escrita viria a configurar-se como um elemento de enorme importância, na medida em que “[revelava] a um maior público como que o bater do coração dessa resistência, [ritmava] o desenvolvimento da consciência nacional, um bater interior, por vezes quase inaudível, como afirma Mário de Andrade.”¹¹ Escritores e poetas expressavam sua revolta na própria língua colonial. O poeta mestiço Rui de Noronha, que nasceu em 1909 e morreu com apenas 34 anos, angustiado e confrontado com o cenário de um povo e continente oprimidos, profetiza e deseja que a África “se levante e ande” com as suas próprias pernas (“surge et ambula”):

Desperta. Já no alto adejam negros corvos
Ansiosos de cair e de beber aos sorvos
Teu sangue ainda quente, em carne sonâmbula.

Desperta. O teu dormir é mais do que terreno
Ouve a voz do progresso, esse outro nazareno
Que a mão te estende e diz: - África, *surge et ambula!*¹²

Na busca talvez longínqua da Nação, o poeta urbano moçambicano se expõe, através de palavras conquistadas ao estrangeiro e de imagens simbólicas e da sofisticação das palavras escritas, o modo de se afirmar, contestando.

A literatura produzida em Moçambique toma como referência a ótica do colonizador e busca alcançar o texto que possa retratar com fidelidade, ainda que com enorme carga de sutileza, o orgulho e a coragem de ser e sentir-se moçambicano na tentativa de construir sua própria identidade.¹³ Através de uma prática deliberada, os autores moçambicanos procuram afirmar uma identidade própria. Inseridos num sistema primariamente gerado numa tradição literária portuguesa em contexto de universo discursivo colonial, produzem uma escrita que vai colidir e levar à ruptura com essa referência.

São vários os autores que se inserem na ótica que estamos expondo. Particularmente significativa é a escrita de José Craveirinha¹⁴. Algo de sua poesia parece incorporar uma atmosfera de manifesto onde se combinam as marcas da autoafirmação como africano/moçambicano e as marcas de distanciamento e desvalorização dos traços europeus/portugueses. São muitos os poemas em que Craveirinha expressou as virtudes da cultura moçambicana. Segundo Chabal, ele

tentou transformar a aparente inferioridade cultural dos povos colonizados e subjugados, numa cultura resgatada de criatividade, força e esperança. Pela forma como ele o fez contribuiu com a sua poesia para a 'invenção' de uma literatura moçambicana autônoma e moderna.¹⁵

Este "cidadão fabricante de vaticínios infalíveis" (como o poeta se autodefiniu) tem, em "Grito negro", "o mais explosivamente político poema moçambicano alguma vez escrito antes da independência."¹⁶ O sujeito poético de "Grito negro" proclama:

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão
e tu acendes-me, patrão
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.

Eu sou carvão
e tenho que arder, sim
e queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão
tenho que arder na exploração
arder vivo como alcatrão, meu irmão
até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão
tenho que arder
queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!
Eu serei o teu carvão, patrão!

A identificação da condição social com a nacionalidade levou o poeta a fundir a emancipação social com a emancipação nacional. Gilberto Matusse esclarece que “neste sentido, o profetismo que faz o poeta antever o dia em que as classes pobres ganharão a maioria e a dignidade deve ser lido também como a antevisão da reconquista da moçambicanidade plena.”¹⁷ Esse sentido profético que permite ao poeta dizer que veio “de qualquer parte / de uma Nação que ainda não existe”¹⁸ - que existirá, portanto - revela de imediato sua adesão ao projeto de recuperação de uma nacionalidade que ele sente existir e a que afirma pertencer e à qual pertence necessariamente a poesia que produz.

Em síntese, essa literatura de feição nacionalista produzida pelos vários autores é uma literatura comprometida com Moçambique e com o povo de um país por inventar. Ela antecipa a nação e o Estado moçambicano e, por isso, quando não descrevia e relatava, tornava-se verdadeiramente profética e messiânica.

Novos sons, novos sentidos na língua portuguesa

Devido ao fato de as culturas africanas serem orais, o desenvolvimento da literatura africana só pode ganhar forma através do uso da língua colonial europeia. A utilização da língua portuguesa pela FRELIMO no período colonial não estava isenta de algumas controvérsias. Se, dominado por crises de consciência, havia quem defendesse a rejeição da língua portuguesa, pois exprimindo-se nela acreditariam estar

traindo sua própria língua e seus valores culturais, outros, contudo, entendiam os méritos da língua estrangeira que lhes permitia gritar sua revolta diante desse mesmo invasor e utilizá-la inclusive como instrumento de libertação. Essa segunda posição saiu vencedora do confronto, mas será que de uma vez por todas?

Que tipo de problemas vão enfrentar os escritores nessa procura da afirmação cultural no território agora independente? Um romance de um autor moçambicano é menos moçambicano, porque escrito em português? A língua do colonizador é capaz de traduzir os traços decisivos das culturas estrangeiras? O escritor moçambicano não deveria transformar essa língua para adaptá-la à(s) nova(s) cultura(s) que queria exprimir? Não deveria essa língua transformar-se em *outra língua*, em uma *língua outra*, mistura de sonoridades moçambicanas e portuguesas? Poderá o escritor nessa nova fase, através de palavras (novas ou não), de significantes que ele faz explodir e dos quais faz surgir significações múltiplas, cujos fios puxa para compor a trança, participar também de uma revolução de sons e de sentidos que o colocará em sintonia com o projeto de construção da nação? Trata-se ainda de continuar lamentando a perversidade da colonização que queria apropriar-se da cultura moçambicana e aniquilá-la? Ou trata-se agora de *devorar o devorador*, de apossar-se de vez de sua língua para colocá-la a serviço da construção da identidade nacional moçambicana?

Não é esse o sentido - ou um dos sentidos possíveis - presente no poema "Núcleo tenaz" do moçambicano Jorge Viegas?

Com o poema
abriremos a noite,
julgaremos o medo.
Com o poema
construiremos o homem.
Não o homem definitivo,

enquistado em verdades irrecusáveis,
 em certezas absolutas,
 mas um homem
 em permanente transformação.
 O homem em viagem.
 O homem-interrogação.

Porque o poema é sempre
 (mesmo o das palavras mansas)
 o núcleo tenaz
 duma revolução.¹⁹

Essa nova escritura, produto de uma nova língua, ainda em processo, que se faz e refaz, reinventando-se a cada novo texto, gerando como diz Barthes seus próprios sentidos, seus próprios fios, vai procurar transmitir seus mais profundos sentimentos face à nova realidade que emerge?²⁰

Entendem alguns que o uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável, por exemplo, na literatura, não resolve todas as questões. Outros, como Patrick Chabal, pelo contrário, consideram que afirmações sugeridas por africanos (e outros) segundo as quais o uso da língua colonial é temporário, um mal necessário, resultante imediato das independências e que, portanto, logo que as línguas “indígenas” nacionais estiverem suficientemente desenvolvidas as línguas europeias seriam abandonadas, implicava a ideia de que o uso de uma língua estrangeira, especialmente a colonial, não era desejável nem natural, configurando-se mesmo como o principal veículo de aculturação. Essa é, por exemplo, a posição de Mazriu que considera as línguas dos antigos colonizadores como o principal instrumento de aculturação para “desafricanizar os africanos.”²¹ Contudo, Chabal explicita ainda mais seu pensamento, quando sustenta que

a realidade da África pós-colonial e a experiência de outras áreas anteriormente colonizadas, como, por exemplo, a América Latina e a Índia, confirmam que este argu-

mento é simplista e ilusório - e historicamente mal interpretado - porque assume uma causalidade demasiado rígida entre língua e cultura.²²

Ao aprofundar as complexas relações entre língua e cultura, o autor vai mais longe e procura demonstrar, através de alguns exemplos, como as línguas europeias serão apropriadas pelas culturais locais e recriadas a fim de servirem a necessidades culturais e linguísticas. Para ele, ainda que toda língua habitualmente se origine de uma determinada cultura, o uso de uma língua estrangeira por um povo, cuja cultura tenha outras origens, não é influenciado pelos marcos culturais da língua original.²³ Procurando fundamentar seus pontos de vista, Chabal argumenta que a prova da veracidade do que afirma pode ser encontrada na vitalidade e na originalidade das literaturas latino-americanas, em espanhol e português, um século e meio depois das independências. Ou a prosperidade surpreendente da literatura nigeriana²⁴ em inglês, trinta anos apenas após a independência. Mesmo na Índia, com uma história de culturas literárias muito mais antigas do que as europeias, a literatura em língua inglesa está bem viva e disposta a continuar. Aliás, há quem afirme que a melhor e mais inovadora literatura atual em língua inglesa provém das antigas colônias (Austrália, Canadá, Índia, África do Sul, Nigéria etc.).²⁵

A construção da literatura nacional em Moçambique, como já vimos, utiliza a língua portuguesa, mas equacionando-a com aquilo que podemos, em termos gerais, designar por cultura(s) de Moçambique, um Moçambique que ainda não existia plenamente como nação, e para cuja construção, naturalmente, essa literatura contribuiu. A voz do poeta moçambicano Jorge Viegas expressa a problemática em seu poema "Subversão":

- O pintor subverte a paisagem
- O poeta subverte os planos da linguagem
- O guerrilheiro subverte os homens sem mensagem.

Subverte. Subvertemos.
Subvertidos fomos.
À subversão devemos
A estatura do que somos.²⁶

Mas é Mia Couto²⁷ que desnuda, em seu “Poema mestiço”, esse cruzamento de culturas, essa busca de identidade:

Escrevo mediterrâneo
na voz do índico

penso norte
no sereno azul
do coração a sul

sou
na praia do oriente
a areia naufraga do ocidente

hei-de
começar mais tarde

por ora
sou a pegada a crescer
do passo por acontecer.²⁸

A língua portuguesa é aqui apropriada pelos moçambicanos tendo em vista uma necessidade cultural. Ao contrário do que ocorreu no poema citado, o que se observa, na esmagadora maioria de seus trabalhos, em prosa ou em verso, é que Mia Couto parte para a invenção de uma linguagem. A língua portuguesa, ou melhor, a literatura moçambicana em língua portuguesa, nessas paragens da costa oriental africana, busca preservar influências, ainda que elas se resumam ao grão de areia salvo da derrocada colonial.

José Craveirinha é ainda mais incisivo quando considera que escrever em português, mais do que uma opção, foi um destino:

É só ver de quantas línguas se compõe a língua portuguesa: arabismos, anglicismos, galicismos, de quantas línguas? Qual é o meu escrúpulo de a utilizar? Não tenho escrúpulo nenhum porque não tenho outra alternativa. Não me deram outra alternativa (...) De quantos anos será o nosso retrocesso se optarmos por língua nacional? Temos que inventar tudo. ²⁹

A língua portuguesa era entendida pelos escritores como algo vivo, em permanente mudança, e que funcionava, por isso mesmo, como um lugar para onde iriam convergir os diferentes modos de falar. Para alguns estudiosos, por ser um país com enorme divisão linguística, Moçambique não tinha condições de optar por uma das línguas locais. Segundo Rosânia Pereira, “qualquer opção nesse sentido, num país recente como esse, seria uma forma de continuar a dividir povos.” ³⁰ A opção pelo português foi, por isso mesmo, uma das formas de se manter a unidade nacional. “O português é, no plano linguístico, um elemento de coesão.” ³¹

Literatura e poder político: entre a apologia e o enfrentamento

Com uma situação de guerra, que se alastrou por todo o país, se eram convictos nacionalistas, os escritores dificilmente conseguiram ficar à margem de uma literatura comprometida. No entanto, no caso moçambicano, é ainda muito cedo, segundo Chabal, para avaliar como é que a literatura vai assimilar a experiência dessa guerra. Segundo ele,

seria, todavia, ingênuo não pensar que essa horrível tragédia, um verdadeiro trauma nacional, não afetará o país e a sua cultura pelo menos por uma geração. O relativo silêncio atual poderá refletir o fato de que é ainda muito

doloroso o confronto com as implicações do conflito. Também pode ser devido ao fato de a literatura ter dificuldade especial em lidar com algumas das mais horrosas experiências que o homem teve de suportar. Por agora, estes acontecimentos terríveis estão nas mentes das suas vítimas.³²

A guerra, contudo, colocou a maior parte dos escritores perante enormes perplexidades em sua atividade no campo literário. Alguns deles conseguem afirmar-se mesmo tendo que enfrentar enormes limitações. Analisando a controvérsia da literatura engajada, o escritor moçambicano José Pastor afirma que, como fator ativo da vida social, a literatura é sempre “tendenciosa”, não no sentido pejorativo, mas no sentido bem claro de que ela não é socialmente indiferente. Defendendo que a literatura não pode determinar o caminho de uma sociedade, ele admite, no entanto, que ela tem enormes possibilidades de influenciá-la, graças a seus próprios meios de apropriação estética da realidade e da vida. Conclui que

“ela tem as suas próprias limitações porque seus materiais de comunicação se restringem à língua. É, no conjunto das artes, com os diversos sistemas de signos utilizados, onde encontramos a maior influência sobre a sociedade e a cultura.”³³

Paralelamente, buscavam-se novos caminhos, não só no nível de temáticas, mas também em termos estéticos. A longa citação de Mia Couto, um dos escritores mais destacados da nova geração, a propósito do seu livro *Vozes anoitecidas*, se justifica por sua acuidade:

O que eu tentei neste novo livro foi, sobretudo, a invenção de uma linguagem. A proposta contida em *Vozes anoitecidas* é a de uma maneira moçambicana de contar histórias moçambicanas, usando a língua portuguesa.

Mais do que os temas das histórias, interessou-me fixar algumas das transformações que a língua portuguesa tem vindo a registar em Moçambique. Não considerarei essas transformações como exotismos ou desvios mas como sinais da emergência de uma cultura que se apropriou de uma língua e a vai moldando para que dela se possa servir inteiramente. As alterações da língua portuguesa têm uma lógica que ultrapassa o domínio linguístico e que traduzem uma outra apreensão do mundo e da vida. Os moçambicanos estão a superar a condição de simples utentes da língua portuguesa para ascenderem ao estatuto de coprodutores desse meio de expressão.³⁴

Trata-se de um esforço consciente e deliberado de desconstruir a língua portuguesa para distanciá-la de seu modelo original, de um posicionamento de ruptura e, conseqüentemente, de produção de uma literatura marcadamente moçambicana.

Importa salientar que o fato de a literatura, em geral, estar comprometida com a edificação da identidade nacional, isso não significa necessariamente sua adesão irrestrita ao poder político nem sua desatenção aos fenômenos que desvirtuam a construção de uma nova sociedade. Por isso, alguns escritores não se omitem ao apontar à direção estatal os vários fracassos, quantas vezes atribuídos aos chamados “nossos erros e insuficiências”. Esses não eram mais do que os primeiros sinais, agora tão bem conhecidos, do gradual fortalecimento de uma parcela da incompetente burocracia, defendendo posições de poder e privilégio: uma força social que se, no início, não fosse logo confrontada com determinação, rapidamente se alastraria passando a constituir um entrave à eficaz atuação do Estado. A voz do poeta José Craveirinha denuncia essa nova camada de burocratas, quando afirma, misturando ironia e pesar:

Aos dirigentes máximos poupemos os arditos organigramas.
 Como são hábeis os relatórios das empresas estatizadas
 prosperamente deficitárias ou por causa das secas
 ou porque veio no jornal que choveu demais
 ou por causa do sol ou porque falta no trator um parafuso
 ou talvez porque um polícia de trânsito não multou Vasco da Gama
 ao infringir os códigos na rota das especiarias de Calicute.

(...)

Quem é que disse que não lamento vê-los penosamente saindo dos
 “Ladas”

com as suas poses e as incalejadas mãos deles sem aguentarem se-
 quer

abrir-se a porta e assentados esperarem que o motorista irrevoga-
 velmente

dê a volta ao mundo do fatalismo e cumpra hereditariamente essa
 tarefa?

Mas quem é que disse que não tenho pena?

Mas quem foi que disse que não sinto este drama? ³⁵

Apesar de a burocracia não ser uma classe, em virtude de sua
 posição política e seus interesses corporativos, ela age como uma classe,
 ou mais precisamente como uma fração de classe, visto que exerce sua
 autoridade em nome da aliança da classe dirigente.

Se o autodiscurso da FRELIMO se apresentou como ineren-
 temente legitimador de seu papel singular na construção da Nação, o
 discurso sobre a FRELIMO, ou melhor, sobre o projeto de edificação
 da identidade nacional, produzido pela *intelligentsia*, sobretudo pelos
 escritores, é também significativo. Os escritores, por meio de seus
 simbolismos literários, deram seu contributo para a edificação da ima-
 gem da nova nação, da moçambicanidade que se pretendia construir.
 Embora, em geral, o discurso dos escritores não tivesse como objetivo
 legitimar o poder político, ele acabava por beneficiá-lo. O campo da
 literatura configura-se, assim, em Moçambique como em outros paí-
 ses, como um componente central da identidade cultural do Estado-

nação, apesar de evidentemente ser muito mais do que isso. Nessa perspectiva, a moderna literatura é melhor entendida historicamente como uma das mais importantes formas de produção cultural através das quais um Estado-nação pode ser identificado. É nesse sentido que se fala de literatura russa, italiana ou norueguesa, como referência simultânea a uma literatura específica de um dado país e a uma tradição cultural própria. Colocada dessa maneira, a questão parece simples pelo fato de já conhecermos o que é a Rússia, a Itália ou a Noruega, pois aceitamos que esses países tenham uma tradição cultural “nacional”.

A situação em Moçambique, como em outros países do Terceiro Mundo, fruto de situações coloniais, é diferente. Enquanto na maioria da Europa e de algumas partes do mundo colonizado a nação era anterior ao Estado-nação, no caso da África e da América Latina, o Estado foi anterior à nação, o que significa dizer que, na África e na América Latina, foi o Estado (colonial) que deu forma aos Estados-nação, completamente artificiais, sem raízes “naturais”, ou antecedentes.

Não menos importante é a forma como alguns autores, como Ungulani ba ka Khosa, procuram incorporar, em seu trabalho ficcional, o imaginário tradicional. Em seu livro *Ualalapi*, ele desmitifica as versões correntes da História de Ngungunhane. Na versão colonial, o imperador de Gaza (região de Moçambique) é apresentado como covarde e traidor, enquanto a versão revolucionária lhe atribui, sem qualquer margem de dúvida, o estatus de herói. O texto de Khosa “convida a refletir sobre a validade de uma outra cultura, transmitida oralmente, a qual contém também, obviamente, as suas doses de parcialidade – e é, em certa medida, uma forma diferente de olhar para a História de Moçambique dos últimos cem anos.”³⁶ O que está presente no livro de Khosa é uma leitura da História feita através do imaginário tradicional, procurando explicar as tragédias que se abatem sobre o país, como tendo origem no desrespeito ao código de valores

tradicionais. O próprio autor procura esclarecer sua opção por esse recurso, salientando todo esse “manancial da nossa cultura, que foi esquecido, e que nos primeiros anos da independência de Moçambique era rotulado até como mera superstição.”³⁷ Na realidade, o autor faz uma crítica ao discurso e à prática do novo poder que, inspirando-se em determinadas doutrinas ideológicas, procura fazer tábua rasa dos valores do mundo tradicional.

Essa busca da identidade nacional através do domínio literário é designada por Matusse como “a construção de uma imagem de moçambicanidade.” Essa construção é

uma prática deliberada através da qual os autores moçambicanos, inseridos num sistema primariamente gerado numa tradição literária portuguesa em contexto de semiose colonial, movidos por um desejo de afirmar uma identidade própria, produzem estratégias textuais que representam uma atitude de ruptura com essa referência. Esta imagem consoma-se fundamentalmente na forma como se processa a recepção, adaptação, transformação, prolongamento e contestação de modelos e influências literárias.³⁸

A moçambicanidade na literatura emergiu pois como decorrência de um estranhamento e como busca de uma identidade própria no nível da nação. Dessa busca, ganha a nação moçambicana e, em decorrência, acaba se beneficiando o próprio poder político, que incorpora a seu projeto o universo simbólico produzido pela literatura.

De qualquer forma, o universo estético marca sua presença no fenômeno da identidade nacional, através dos sentimentos de beleza, variedade, dignidade e ternura originados pela disposição habilidosa de formas, conteúdos, sons e ritmos com os quais as artes podem evocar o “espírito” da nação. Sem dúvida, isso ajuda a explicar porque tantos poetas, compositores, pintores, escultores e outros artistas moçambica-

nos encontraram na idéia da identidade nacional tamanha grandeza inspiradora para si próprios e sua arte.

Na realidade, a literatura se coloca também o desafio de fazer a ponte entre o passado e o futuro. O poeta moçambicano Armando Artur expressa exemplarmente o diálogo entre o passado e o presente quando escreve:

Agora não professo
nem sussurro ao vento
os segredos que reinvento.
Remo na transumância dos dias.
O sonho, esse discípulo
da noite dissipada
inspira-me à peregrinação.
agora não tenho fronteiras,

mas quando o exílio da memória
me retém no espelho dos dias
ao sentido original das coisas
regresso, porque é necessário
ser contemporâneo do tempo.
Agora, sim, professo:
viver e abraçar os rumores
do presente. ¹⁹

Em nosso modo de ver, a mudança social só pode ser entendida como uma renovação de tradições. As tradições, enquanto estruturas de cultura historicamente constituídas de certa humanidade, representam recursos primeiros das situações e dos sujeitos. É por essa razão que é necessário superar as visões dicotômicas entre tradição e modernidade, que remetem o tradicional para o passado perdido de cada história. A adequação concernente ao futuro passa pelo diálogo criativo com as tradições, a menos que se aceite sofrê-las como obstáculos es-

truturais. As tradições, é bom lembrar, são também valores, saberes, equipamentos, técnicas etc., utilizáveis transformativamente. A perspectiva mais desafiadora parece ser aquela assente numa estratégia de desenvolvimento que aceita os condicionamentos estruturais não de forma passiva, mas procurando identificar o sentido desses condicionamentos e os nós em que é possível atuar, de forma a evitar desestruturações que poderão tornar-se incontroláveis e perversas.

A aproximação com o passado pode ser feita por vários caminhos ou com os mais variados objetivos. Neidson Rodrigues, apoiando-se em Isaiah Berlin, aponta-nos alguns desses caminhos e as razões pelas quais o homem recorre ao passado histórico:

- em primeiro lugar, porque há um forte desejo de exaltar os feitos da tribo, da nação, da raça, da igreja, da classe, do partido, porque se acredita que só aos antepassados foram revelados os verdadeiros objetivos da vida, do certo e do errado e sobre o modo como se deve viver. Articulado com isso, ocorre um sentimento de valor coletivo, a necessidade de se conhecer e transmitir aos outros o tipo de sociedade tal como ela hoje se configura e configurou o conjunto das relações através das quais se realizou o gênio coletivo;
- há também a busca de uma ética no passado, porque se acredita que ele pode fornecer exemplos genuínos de virtude e vício e do que se deve incorporar ou rejeitar;
- procura-se igualmente um padrão na história, a construção paulatina de um plano que sirva a objetivos universais;
- para outros, a busca do passado visa apenas a satisfazer uma enorme curiosidade, tomando a aquisição do conhecimento um valor intrínseco, desvinculado do presente ou do futuro;
- e há aqueles que procuram conhecer como a geração atual chegou ao que é hoje, quem foram os antepassados, que realizações produziram, que lutas travaram, para que ajudem a entender e a encontrar no presente, evidências que possam sinalizar a realização de ações que de algum modo estão sendo construídas.⁴⁰

Considerações finais

No período pós-colonial, começou a despontar uma cultura urbana, em grande parte popular, em pleno desenvolvimento. Pintura, escultura, música, dança, teatro e literatura revelaram sua pujança e criatividade profundamente enraizadas no universo moçambicano.

Os intelectuais, especialmente os escritores, muitos deles sem deixarem de exercer seu papel crítico face ao poder, não abdicaram, contudo, de se envolverem com sua arte na construção da moçambicanidade. A literatura moçambicana está dando seu contributo para a edificação de uma imagem diferente do homem moçambicano no mundo, derivada de uma história social e cultural distinta daquela que segue “modelos e estruturas cosmopolitas”, mas diacronicamente aberta ao processo de mudança. Ela parece esforçar-se por aprender a ler o substrato antropológico moçambicano em suas dimensões cultural, econômica e política, determinando as idéias e ações daqueles que são os sujeitos de sua própria história e que refazem conscientemente sua realidade social, condicionada e distorcida por numerosos mecanismos de determinação e influência internacional.

A participação da literatura, no processo legítimo de construção da identidade nacional, não pode ignorar e subestimar todas as clivagens internas e os desequilíbrios do sistema internacional. Só assim se poderá romper com o processo de edificação da identidade nacional assentado numa linha “ideológica mistificadora”.

Falar do valor da literatura, para a construção da nação, não implica ignorar a natureza complexa do Estado moçambicano, a estrutura do poder dentro das organizações dos corpos administrativos, as diversidades e clivagens culturais e o interesse dos grupos no poder. Todos esses fatores determinam o funcionamento produtivo ou reprodutivo da própria literatura. Portanto, no campo literário, qualquer procura de alternativas nos parece ter de enfrentar explicitamente os fatores globais – tanto nacionais como internacionais – que são determinantes para a

construção de uma literatura profundamente enraizada em solo moçambicano.

O que se apresenta hoje, através de uma série de dados assinalados por acadêmicos, políticos e artistas, é a emergência de uma cultura – política, social, artística – autóctone em vias de se forjar a partir de várias mestiçagens presentes no tecido social moçambicano. A elaboração de um novo modelo político exige, ao mesmo tempo, o questionamento de crenças sociais e culturais, hábitos e instituições ainda solidamente incrustados nas práticas e nos espíritos da maioria dos adultos. Essa é uma tarefa difícil, a ser realizada por gerações e não em poucos anos. A literatura, ainda que de forma modesta, está contribuindo para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. Consciência histórica, identidade e ideologia na formação da nação. In: *A construção da Nação em África*. Bissau, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1989. p.65-75.

AUGUSTO, Antônio. *O ensino primário em Moçambique*. Coimbra: Associação Portuguesa para o Progresso das Ciências, 1957.

CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega, 1994.

COUTO, Mia. Entrevista. In: *Tempo*, Maputo, 12 ago. 1986.

GÓMEZ, Miguel Buendía. *A educação moçambicana, a história de um processo: 1962-1984*. 1993. 307f. Tese (Doutorado) – FAE/USP, São Paulo.

HAMILTON, Russel G. *Literatura africana, literatura necessária: II-Moçam-*

bique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Lisboa: Edições 70, 1984.

LISBOA, Eugênio. Visibilidade e invisibilidade do “outro” na poesia de José Craveirinha. In: *Atlas do I Simpósio Interdisciplinar sobre a alteridade nas culturas de língua portuguesa - o outro*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1987. p.486-492.

MACHEL, Samora. *Discurso da sessão de abertura da conferência constituinte da ONP*. Maputo, 1981.

MATUSSE, Gilberto. *A construção da imagem de moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*. 1993. 182f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Comparadas Portuguesa e Francesa, séculos XIX e XX) – Universidade Nova de Lisboa/FCSH, Lisboa.

MAZRIU, Ali A. & WAGAN, Teshome. Conflito entre educação e cultura na África Oriental: análise de uma região. In: VERHINE, Robert. (org.) et al. *Educação: crise e mudança*. São Paulo: EPU, 1989.

MENDONÇA, Fátima; SAÚTE, Nelson. *Antologia da nova poesia moçambicana*. Maputo: AEMO, 1989.

MOUTINHO, Mário. *Introdução à etnologia*. Lisboa: Estampa, 1980. p. 21-29. ONP. Programa e Estatutos. Maputo: Minerva Central, 1981.

ORWELL, George. Marrakech. In: *A collection of essays*. New York, Doubleday Anchor Books, 1954.

PASTOR, José. Entrevista. In: *Tempo*, n. 956, Maputo, 05 fev. 1989. p. 49-51.

RODRIGUES, Neidson. Os desafios da racionalidade ocidental. In: *Impulso*, ano 6, n. 112, Piracicaba, São Paulo, 1993. p. 63-82.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como inversão do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAÚTE, Nelson. O escritor moçambicano e a língua portuguesa. In: *Jornal de letras, artes e idéias*, n. 392, Lisboa, 09 jan. 1990.

SILVA, Rosânia Pereira da. *Mecanismos de subversão na literatura moçambicana: "Vozes anoitecidas" de Mia Couto*. 1994. 179f. Dissertação (Mestrado) – PUC de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UEM (Universidade Eduardo Mondlane). *História de Moçambique*, v. 2, Maputo: Tempo, 1983.

WARDE, Mirian Jorge. História e modernidade ou de como tudo parece em construção e já é ruína. In: *Cadernos ANPED*, n. 44. Campinas: Papyrus, 1993. p. 11-23.

NOTAS

¹ A citação do título foi extraída de "Poema mestiço", de Mia Couto.

² Patrick Chabal salienta que "um dos aspectos mais dignos de atenção da perspectiva nacionalista/revolucionária foi a necessidade de 'abolir' a referência ao sentido de etnicidade, regionalismo e tribalismo na questão da identidade. Embora essa postura nacionalista contra os particularismos tenha sido comum na África pós-colonial, ela tomou uma forma extrema no caso de Moçambique, aparentemente por boas razões históricas. E as conseqüências de tal política foram, por vezes, graves." Cf. CHABAL, 1994. p. 52.

³ É relevante a análise histórica que Mário Moutinho desenvolveu sobre a visão do "outro" no pensamento ocidental, a qual, a partir do século 15, interagiu com os diversos processos de colonização. Cf. MOUTINHO, 1980. p. 21-29.

⁴ GÓMEZ, 1993, p. 37.

⁵ WARDE, 1993, p. 46.

⁶ A representação pode ser entendida como um conteúdo formalizado cujo significado foi aprendido pela imaginação. A representação envolve um conjunto de signos, ou seja, palavras, imagens e gestos. A história, enquanto narrativa, opera de forma permanente com representações. São essas que, em princípio, governam a sociedade. Em torno de acontecimentos passados e presentes, constantemente estão se estabelecendo representações que projetam um campo de ação. No entanto, a questão que importa esclarecer é se pode existir uma representação verdadeira de qualquer coisa, ou se todas as representações se estabelecem em primeiro lugar na linguagem e só depois na cultura, nas instituições e no ambiente político do representador. Edward Said defende a última alternativa o que implica que a representação está interligada com uma pluralidade de coisas além da “verdade”, que é em si mesma uma representação. Para ele, “metodologicamente, isso deve levar-nos a ver as representações (ou desfigurações - a diferença é, na melhor das hipóteses, uma questão de grau) como parte de um campo comum de atuação definido para elas não apenas por um tema comum, mas por uma história, uma tradição e um universo de discurso comuns. Nesse campo, que nenhum estudioso pode criar sozinho, mas que cada estudioso recebe para depois encontrar nele um lugar para si mesmo, o pesquisador individual faz a sua contribuição. Essas contribuições, mesmo para os gênios extraordinários, são estratégias de redistribuição de material nos limites do campo; mesmo o estudioso que desenterra um manuscrito perdido produz o texto ‘encontrado’ em um contexto já preparado para ele, pois este é o real significado de *encontrar* um novo texto.” Cf. SAID, 1990, p. 277. É também nessa linha de argumentação que Barthes se posiciona. Ele considera que as representações, tal como todas as operações de linguagem, são deformações.

⁷ SAID, 1990, p. 18.

⁸ Idem, p. 234.

⁹ ORWELL, 1954, p. 187.

¹⁰ “Verificou-se, primeiramente por estimativa de observação e, depois, pela aplicação de testes mentais, que o nível intelectual médio das crianças indígenas era muito inferior ao dos europeus.” In: AUGUSTO, Antônio. *O ensino primário em Moçambique*. Coimbra: Associação Portuguesa para o Progresso das Ciências, 1957. p. 10.

¹¹ ANDRADE, 1989, p. 293.

¹² Cf. UEM. *História de Moçambique*. 1993, p. 295.

¹³ SILVA, 1994, p. 26.

¹⁴ Mulato, filho de pai português e mãe negra, Craveirinha é considerado unanimemente o maior poeta moçambicano, com uma produção literária que vem do período colonial e se prolonga no pós-independência.

¹⁵ CHABAL, 1994, p. 56.

¹⁶ Idem, p. 57.

¹⁷ MATUSSE, 1993, p.98.

¹⁸ XIGUBO, p.18.

¹⁹ MENDONÇA; SAÚTE, *op. cit.*, p. 194.

²⁰ Em 1978, na cidade da Beira, a segunda maior do país, um pequeno núcleo composto principalmente por jovens, fundou “Diálogo”, uma folha literária que saía semanalmente no jornal *Notícias da Beira*. Num de seus números, os organizadores escreveram: “a posição dos escritores (e dos aspirantes a escritores) em Moçambique é de tal modo aderente ao processo revolucionário, que praticamente tudo o que nos tem chegado às mãos, com um mínimo de qualidade literária, tem sido publicado, sem exclusão de temas ou assuntos.” (citado por HAMILTON, Russel G. *Literatura africana, literatura necessária: II- Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições 70, 1984. p. 83).

²¹ MAZRIU, 1989, p. 34-35.

²² CHABAL, *op. cit.*, p. 17-18.

²³ *Idem*, p. 18.

²⁴ O argumento de que o contato com a cultura metropolitana aprisiona o desenvolvimento criativo da literatura africana parece não ter sentido. Veja-se o caso do Whole Soyinka, famoso escritor nigeriano e prêmio Nobel de Literatura, que em muitas ocasiões afirmou que seus estudos na Universidade de Leeds foram um aparte necessário de sua formação como escritor. Seu profundo conhecimento da literatura inglesa e de outras literaturas proporcionaram-lhe maior fôlego como escritor e provaram ser um incentivo para sua criatividade como escritor africano. O mesmo se aplica ao senegalês Leopold Senghor ou ao escritor cabo-verdiano Corsino Fortes.

²⁵ *Ibidem*, p. 18.

²⁶ Cf. MENDONÇA, Fátima; SAÚTE, Nelson. *Antologia da nova poesia moçambicana*. Maputo: AEMO, 1989, p. 193.

²⁷ Mía Couto é um escritor moçambicano, branco, com trabalhos nas áreas de poesia, conto e romance. Ele afirma: “Eu não reivindico que sou um africano completo. Não, eu sou uma pessoa misturada, eu sou moçambicano mas com toda essa carga de diversidade, eu não estou mascarado de negro, não tenho tribo. Se para ser moçambicano é preciso ter uma tribo, então eu não sou. Mas se para ser moçambicano é preciso ter outra coisa, que é aquilo que está escrito pela FRELIMO etc., então eu posso sê-lo sem complexos.” Cf. CHABAL, *op. cit.*, p. 289.

²⁸ MENDONÇA; SAÚTE, *op. cit.*, p. 318-319.

²⁹ SAÚTE. 1990, p. 4-5.

³⁰ PEREIRA, *op. cit.*, p. 57.

³¹ *Idem*, p.57.

³² CHABAL, *op. cit.*, p.36.

³³ PASTOR, 1989, p. 49.

³⁴ COUTO, 1986, p. 46.

³⁵ Extrato do poema de José Craveirinha “Saborosas tanjarinas d’Inhambane”. In:

MENDONÇA; SAÚTE, 1993, p. 215.

³⁶ MATUSSE, 1993, p. 135.

³⁷ *Jornal de letras, artes e idéias*, n. 466, 11/jun./1991, p. 5-6.

³⁸ MATUSSE, op. cit., p. 64.

³⁹ Poema "Agora (não) professo". In: MENDONÇA; SAÚTE, *op. cit.*, p. 37.

⁴⁰ RODRIGUES, 1983, p. 70.

ATLÂNTICO NEGRO: NA ROTA DOS ORIXÁS

Introdução

O documentário *Atlântico negro: na rota dos orixás* (54 min, 1998) do diretor brasileiro Renato Barbieri foi filmado no Maranhão, na Bahia e no Benin (país situado na costa ocidental da África) e revela as afinidades culturais e históricas existentes entre Brasil e África, sobretudo no campo das religiões dos *voduns* e dos *orixás*. Renato Barbieri registra, com rara sensibilidade, a africanidade ancestral presente em terreiros de Salvador, a qual virou candomblé, e do Maranhão, onde a mesma influência gerou o Tambor de Minas. O filme nos mostra as danças sagradas e rituais de orixás, nos antigos reinos *iorubás* de Keto e *jejes* de Abomey.

O documentário faz também referências ao que era a África antes da chegada dos portugueses. Se se quiser comparar os reinos africanos de Benin, Congo, Monomotapa, dentre outros, com a civilização europeia da época, constata-se um nível civilizacional bastante avançado em termos de organização política, sistemas de produção, arte e arquitetura.

O documentarista não deixa de trazer à tela a problemática da escravatura e da tragédia que lhe foi inerente. De forma didática, através de entrevistas e mapas, Barbieri mostra-nos as rotas e os principais lugares da África (Daomé - atual Benin -, Senegal, Nigéria, Congo, Angola e Moçambique) de onde vieram escravos para o Brasil. Com clareza, são revelados os fatos que propiciaram o tráfico: as guerras entre reinos africanos. Posteriormente, os traficantes utilizavam os escravos

como mão-de-obra barata num dos mais gigantescos e terríveis episódios de violência cometidos contra seres humanos. Os dados estatísticos relativos ao tráfico de escravos bem como os mecanismos de violência física e simbólica utilizados contra eles são espantosos. Tais dados revelam que esse comércio durou cerca de 350 anos, tendo quatro milhões de negros vindo para o Brasil (muitos foram para Cuba, Venezuela e Caribe). Não menos surpreendentes eram os mecanismos utilizados pelos traficantes visando destruir toda uma cultura. Com efeito, os negros eram obrigados a percorrer 5 km até ao porto de embarque. Em seguida, eles eram obrigados a dar voltas – os homens davam nove voltas e as mulheres, sete - em torno da *árvore do esquecimento*, a fim de ficarem sem capacidade de reagir, de se rebelar para, em suma, esquecerem sua cultura. Como se fosse possível tal destruição cultural! Um fato curioso revelado no documentário é o que diz respeito à maior fortuna mundial da época, que pertencia a um traficante de escravos baiano, Francisco Félix de Souza, mais conhecido por Chachá.

Contudo, um dos aspectos mais interessantes do documentário é a análise da presença da cultura brasileira na África, mais concretamente no Benin. O olhar de Barbieri incide sobre o retorno de centenas de antigos ex-escravos do Brasil ao Benin, em consequência de sua deportação após a grande revolta de 1835 na Bahia. Seus descendentes – tanto os dos brasileiros como os dos antigos escravos – são conhecidos até nossos dias como os “brasileiros” ou ainda, nas línguas locais, como *agudás*. É sobre o universo dos *agudás* que nos iremos deter com mais profundidade.

Os agudás: “brasileiros” do Benin

O Benin atual, que deve sua configuração aos meandros da geopolítica colonial europeia, reúne várias etnias. O país é uma jovem nação constituída de cerca de vinte grupos socioculturais que geraram entidades homogêneas do ponto de vista linguístico e cultural e que são pos-

suidoras de uma base territorial. Os “brasileiros” não constituem um grupo “sociocultural” nos moldes dos demais. Eles não possuem, de fato, nem língua (tendo o uso do português desaparecido por imposição da colonização francesa) nem território próprio. Entretanto, eles possuem um *status* diferenciado nessa sociedade, sendo facilmente reconhecidos por seus sobrenomes de origem portuguesa, para ficar apenas no que é mais evidente. Infelizmente, não há meios de se saber com precisão quantos eles são, mas estima-se que representem nunca menos de 5% da população total do país, considerando-se evidentemente as mulheres casadas, que perderam o sobrenome de origem ao se casarem, e seus filhos.

O certo é que, do outro lado do Atlântico, a paisagem humana da região do Benin modificou-se profundamente com o retorno dos antigos escravos do Brasil, em consequência da deportação de centenas de participantes da grande revolta de 1835 na Bahia. Assim, regressaram ao Benin milhares de descendentes de antigos ex-escravos vindos da Bahia, de Pernambuco e Maranhão, que acabaram encontrando o caminho de volta à sua terra ancestral até o começo de nosso século. Esses antigos escravos eram de origens diversas e, uma vez na África, se organizaram socialmente a partir da experiência de vida adquirida no Brasil, assimilando-se assim aos brasileiros já estabelecidos na região.

Seus descendentes – tanto os dos brasileiros como os dos antigos escravos – são conhecidos até os nossos dias como os “brasileiros” ou ainda, nas línguas locais, como *agudás*. Não se trata, entretanto, de uma comunidade brasileira como as colônias libanesa ou japonesa que podemos encontrar no Brasil, mais ou menos integradas à sociedade. De certa maneira, ser “brasileiro” no Benin de hoje equivale a ser, por exemplo, *fom* ou *mina*. Ou seja, trata-se de uma diferenciação étnica, o que quer dizer que se trata de uma identidade social, entre as outras que compõem o Estado nacional beninense. De fato, os “brasileiros” do Benin fazem parte dos grupos humanos que são definidos por Weber¹ como grupos étnicos

que alimentam a crença subjetiva em uma comunidade originária fundada sobre as semelhanças de hábitos ou de costumes, ou dos dois, ou sobre lembranças da colonização ou da migração, de maneira que esta crença se torna importante para a propagação da vida em comunidade – pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não no plano objetivo.

O antigo escravo retornado do Brasil, embora continuasse sendo um africano, ao chegar à África não era mais aquele indivíduo filho de fulano, casado com sicrana, natural de tal aldeia e súdito de tal rei. Na verdade, todos os seus laços familiares e sociais tinham sido cortados pela escravatura, o que fez dele, uma vez de retorno, uma espécie de africano genérico – para utilizar o conceito de Darci Ribeiro ² a propósito dos índios já inseridos na sociedade brasileira. Outro aspecto importante a ser considerado é que esse africano volta, normalmente, ao porto onde fora embarcado para o Brasil e acaba ficando por ali mesmo, já que sua aldeia ou seu meio social de origem estão completamente mudados, se é que não desapareceram de todo.

Há também os casos, bastante numerosos, daqueles que foram vendidos por sua própria família ou por facções políticas rivais, o que por si só já constitui uma forte razão para que o africano de retorno não queira ou não possa se reinstalar em sua aldeia natal. Como explica Kátia de Queiroz Mattoso, ³

havia o hábito de se desvencilhar das cabeças mais problemáticas da aldeia, daqueles que infringiam as leis da comunidade roubando ou cometendo adultério; eram também vendidas as crianças consideradas como bocas inúteis, difíceis de alimentar em período de crise, ou os endividados, ou ainda os vencidos na guerra e os filhos de mães diferentes da do herdeiro quando da morte do rei pai.

A importância política da presença brasileira na região desde o começo do século 19 pode ser também convenientemente ilustrada pelo papel desempenhado por Dom Francisco Félix de Souza, o todo poderoso traficante baiano que se tornou vice-rei com o título de Chachá, no único golpe de Estado da história do reino do Daomé (atual Benin), quando o rei Andadozan foi destituído por seu irmão, o futuro rei Guêzo, em 1818. Nessa época, a maioria dos brancos residentes no país era constituída de brasileiros ou portugueses que se dedicavam ao comércio, principalmente ao tráfico de escravos.

Os agudás têm três religiões: católica, muçulmana e o culto aos voduns e orixás.

Eles mantêm vivas as tradições brasileiras: as maneiras de vestir, o uso da língua portuguesa, as operações comerciais, os nomes de origem portuguesa como Cosme, Pereira e Sabino. As principais profissões são as de alfaiate, barbeiro, marceneiro e construtor de casas.

Na arquitetura, que Barbieri designa como luso-tropical, são os *agudás* que têm papel de destaque. Essa arquitetura manifesta-se, por exemplo, na construção de uma mesquita encomendada aos *agudás* pelos muçulmanos e que resultou em algo híbrido: uma típica construção baiana à qual foi acrescentado um minarete.

O Brasil está presente na cultura dos *agudás* através daquela que eles consideram sua festa mais importante: a Festa do Senhor do Bomfim, que se celebra em janeiro, exatamente como na Bahia. Em Porto Novo, uma das cidades do Benin onde é mais forte a presença dos “brasileiros”, a festa começa na véspera da missa, com um verdadeiro desfile de carnaval, todo mundo fantasiado e duas grandes bandeiras brasileiras na função de abre-alas. O Brasil também se faz presente através do Carnaval, onde se desfila com a bandeira do Brasil, e na comemoração do Dia de Iemanjá. Essas datas festivas são celebradas nos mesmos dias em que elas ocorrem no Brasil.

Foi principalmente por intermédio dos brasileiros – em consequência direta do tráfico de escravos – que essa região teve acesso, de

forma sistemática, a bens manufaturados, como as armas de fogo, e a uma língua de expressão universal, para citarmos alguns exemplos. É, aliás, bastante sintomático que a capital do Benin guarde, até hoje, a denominação de Porto Novo, de origem portuguesa, em detrimento de seus dois nomes tradicionais. Porto Novo transformou-se no exemplo atual mais marcante da contribuição cultural dos antigos escravos retornados, uma vez que ali está o mais importante patrimônio da arquitetura “brasileira” no Benin.

No plano econômico, os “brasileiros” contribuíram bastante para o desenvolvimento da agricultura e do comércio nessa região do Golfo do Benin. Muito antes, em 1845-46, o viajante inglês John Duncan já tinha se mostrado vivamente impressionado pelo nível de organização da comunidade “brasileira”, como atesta este seu relato de viagem: ⁴

A parte portuguesa de Uidá (Ouidah ou Ajudá), onde se estabeleceram os “brasileiros emancipados” ultrapassa, sob qualquer ponto de vista, a parte inglesa e a francesa. Isto pode ser atribuído à superioridade de seus conhecimentos em agricultura e em economia doméstica e conforto. Um grande número de pequenas fazendas se encontra em boa condição de produtividade; eles são muito mais asseados nas suas vestes e nas suas pessoas do que aqueles que nunca partiram como escravos. Eles vivem também com conforto e possuem casas bem construídas e bem mobiliadas, ao passo que os outros chafurdam na ignorância e na pobreza e vivem em casebres precários e sujos.

O campo num raio de 10 ou 12 milhas em torno de Uidá é muito interessante; o terreno é bom, e em vários locais é cultivado por pessoas retornadas do Brasil, como já disse. Soube que muitos dentre eles tinham sido expulsos do Brasil por estarem envolvidos com uma tentativa de revolução entre os escravos, que se rebelaram contra os seus senhores.

Eles são de longe o povo mais trabalhador que encontrei. Várias belíssimas fazendas, a seis ou sete milhas de Uidá, são muito produtivas. As casas são limpas e confortáveis, e estão situadas nos pontos mais belos que se pode imaginar. É muito agradável de encontrar assim de surpresa uma casa onde você é recebido à maneira europeia, e instado a aceitar um refresco. Verifiquei, depois de pesquisar, que invariavelmente estas pessoas tinham sido escravos. O que parece demonstrar que para este país a escravatura teve os seus bons e os seus maus aspectos.

A construção da identidade étnica dos *agudás*

A implantação na região do Benin, entre os séculos 18 e 19, de uma cultura de origem realmente brasileira e que conseguiu levar uma vida própria e independente até nossos dias é um dos fenômenos de construção identitária mais interessantes no campo antropológico.

Mas de que modo se constrói a identidade étnica? Ela se constrói a partir da diferença,⁵ ou seja, em relação ao outro. Como enfatiza Manuela Carneiro da Cunha,⁶

“o que se ganhou com os estudos sobre a etnicidade foi a noção precisa de que a identidade é construída de maneira situacional e por contraste, ou seja, que ela constitui uma resposta política a uma determinada conjuntura, uma resposta articulada com as outras identidades envolvidas, com as quais forma um sistema.”

A construção da identidade baseia-se, portanto, em uma estratégia de valorização das diferenças e, nesse aspecto, como veremos ao longo deste trabalho, a situação é muito clara: os antigos escravos retornados consideram os autóctones como selvagens, e continuam sempre vistos por eles como escravos que imitam as “maneiras do branco”. No seu conjunto, os antigos escravos – qualquer que seja sua origem – só tinham em comum entre si o fato de terem sido escravos no Brasil,

de falarem português, de terem “maneiras de branco” e de se dizerem católicos. É então com os brancos, no caso, os brasileiros de há muito estabelecidos na Costa, que eles vão se identificar e estabelecer alianças. E como “brasileiros” serão considerados.

Foi justamente a partir da experiência de vida adquirida no Brasil, comum a todos eles, que os antigos escravos conseguiram assimilar-se aos *agudás* e, assim, compartilhar seu lugar na sociedade local. Essa experiência lhes permitiu, sobretudo, se inserirem na economia junto aos que davam as ordens, e não simplesmente como força de trabalho. No momento em que o confronto entre a cultura tradicional e o capitalismo em expansão adquiriu contornos mais nítidos na região, eles estavam capacitados a assumirem o papel de senhores e a impulsionarem a economia, ao lado dos comerciantes e dos traficantes brasileiros. Esses últimos os acolheram muito bem e os utilizaram para desenvolver seus negócios. A reunião desses dois grupos – um composto pelos comerciantes e traficantes brasileiros ou portugueses e outro pelos antigos escravos retornados – desenhou o perfil da comunidade *agudá* tal qual ela é hoje.

Um dos aspectos mais importantes a destacar nesse grupo social é, sem dúvida, a maneira exemplar com que esses antigos escravos conseguiram se inserir na própria sociedade que os havia excluído. Eles eram libertos no Brasil, mas não na África, onde eram considerados pela maioria da população como escravos. Ora, foi justamente em sua própria condição de escravos, ou seja, na experiência da escravatura no Brasil, que eles foram buscar a matéria-prima para construir uma nova identidade coletiva que lhes permitiu ter uma função social e econômica, numa condição de plena cidadania, na mesma sociedade que os havia rejeitado.

A origem, a religião e a língua são, geralmente, considerados os principais pontos de apoio para a constituição de um grupo étnico. De fato, para conseguir se inserir na sociedade local, os ex-escravos valorizaram sua “estada” no Brasil, único ponto comum a todos eles, que ti-

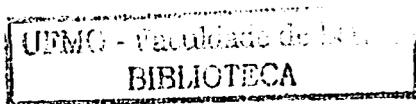
nham na verdade as mais diversas origens étnicas. É como se a escravidão fosse tomada como o ponto de partida para uma nova vida, como se ela fosse miticamente escolhida como a nova origem comum. Dessa forma, é justamente a cultura adquirida no Brasil que comanda o processo. A língua portuguesa e a religião católica são utilizadas para compor a nova identidade coletiva, que é na verdade a identidade dos brasileiros já estabelecidos na região.

A inserção dos ex-escravos na sociedade global, enquanto cidadãos, se dá, então, por meio da identificação deles com os membros da colônia brasileira, fato reconhecido por todos os atores sociais envolvidos, que chamam indistintamente tanto uns quanto outros de *agudás*. De modo que podemos afirmar que os antigos traficantes e os ex-escravos superaram socialmente a contradição, em princípio insuperável, entre suas condições sociais iniciais para constituírem juntos um grupo social suficientemente forte, capaz de consolidar as vantagens econômicas e sociais já adquiridas pelos primeiros brasileiros estabelecidos na região.

Ser *agudá* atualmente no Benin é compartilhar uma memória comum relativa a um conjunto de realizações e a uma maneira de ser “à brasileira”.

Os *agudás* – neste momento compostos pelos descendentes de negreiros, pelos escravos retornados, por seus descendentes e seus escravos – estão na origem de praticamente toda a atividade econômica moderna e da penetração da cultura ocidental na região. Aliás, eles representavam na época o futuro, já que a cultura europeia – ou seja, suas “maneiras de branco” – acabaram por se impor a todos.

A análise do processo de construção da identidade étnica dos *agudás* no Benin nos permite compreender como eles se inscreveram entre os principais atores da transição entre as sociedades tradicionais e a constituição de um Estado “moderno”. É nessa perspectiva que devemos, na minha opinião, avaliar a amplitude de sua contribuição no domínio cultural, econômico e social.



O principal aspecto a se destacar é que a bricolagem de uma nova identidade étnica permitiu a inserção social dos antigos escravos retornados na qualidade de cidadãos de plenos direitos. Na verdade, essa inserção foi possível, de um lado, porque a sociedade em seu conjunto estava em processo de evolução no sentido da própria cultura trazida por eles e, de outro, porque a admissão desses excluídos era absolutamente necessária para tornar possível e mais efetiva essa evolução. Os *agudás* primeiramente foram os intermediários entre as sociedades tradicionais e a cultura ocidental, para se tornarem logo os intérpretes dos autóctones junto ao poder colonial e vice-versa. Misturados e imbricados com as sociedades tradicionais por meio do casamento, sempre a cavalo entre várias culturas, eles têm desempenhado ainda o papel de intermediários no interior dos diferentes grupos étnicos autóctones, inscrevendo-se sempre como um dos principais atores do processo de construção de um Benin moderno.

Considerações finais

A antiga Costa dos Escravos, sobretudo o Benin, parece constituir o único exemplo no mundo de implantação de uma cultura de origem realmente brasileira que conseguiu levar uma vida própria e independente. De fato, a presença brasileira foi tão forte nessa região, entre os séculos 18 e 19, que poderíamos falar de uma colonização informal.

Tendo em vista que esses descendentes de brasileiros e de antigos escravos retornados não mantêm relações com o Brasil há praticamente um século, seja no plano familiar, seja nos planos político ou administrativo, é o caso de se perguntar como eles conseguiram preservar essa identidade étnica diferenciada e por que não se diluíram no conjunto da população.

O documentário de Renato Barbieri revela, ainda, o contraponto cultural da presença da África no Brasil. Com efeito, não se deve esque-

cer que nos porões dos navios que vinham para as Américas não vinha apenas força-de-trabalho, mas também costumes, tradições, visões de mundo. Assim a presença da África manifesta-se na consciência brasileira, nas cores, nas gestualidades, na forma de falar a língua portuguesa, nas danças, nas comidas, na religiosidade. No campo específico da religião, Barbieri mostra-nos que, com os negros que chegaram ao Brasil, vieram vários cultos e religiões como a crença nos *orixás* (religião muito ligada à família, à comunidade), o *vodum*, que é um anjo da guarda da comunidade (seja ela a família ou o rei) e o *exum*, que é um intermediário entre as pessoas. Por isso, até hoje, as religiões afro-brasileiras são ligadas à natureza. Muitos terreiros de candomblé (só no Maranhão são mais de 2000) são ilhas da África no Brasil.

Mas o que os brasileiros conhecem da África? Hoje, só se conhece a África pelas tragédias (fomes, secas, guerras...), ignorando-se sua rica e diversificada cultura.

No filme de Barbieri, surge a indagação: “O que o Atlântico negro uniu?” Uniu povos e culturas do mesmo continente, que se manifestaram na troca de mensagens e presentes apresentados no documentário e que emocionam os líderes religiosos e suas respectivas comunidades de ambos os lados do Atlântico.

Que lição tirar do fenômeno da globalização? “Só se salvará na globalização, quem conseguir preservar sua identidade”, diz-nos um antropólogo brasileiro entrevistado por Barbieri. E ele finaliza com uma advertência: “Nesse sentido, o conhecimento da África é fundamental para o Brasil, num processo de revalorização das tradições africanas e das origens dos brasileiros. Quem deixar a África de lado, nunca irá conhecer o Brasil a fundo.”

É difícil não concordar com essas afirmações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Negros, estrangeiros – os escravos libertos e sua volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MATTOSO, Katia de Queiroz. *Ser escravo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1982.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Théories de l'ethnicité*. Paris: PUF, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VERGER, Pierre. *Flux et reflux de la traite de nègres entre le Golfe du Bénin et Bahia de Todos os Santos du XVII^e. Au 19^e. Siècles*. Paris/La Haye: Mouton & Co, 1968.

WEBER, Max. *Economie et Société*. Paris: Pocket/Plon, 1995.

NOTAS

¹ WEBER, 1995, p. 130.

² RIBEIRO, 1995, p. 318.

³ MATTOSO, 1982, p. 30.

⁴ VERGER, 1968, p.604.

⁵ POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1995, p. 41.

⁶ CUNHA, 1985, p. 206.

ACÇÕES AFIRMATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE

Não é possível colocar dois homens na mesma corrida, tendo um deles ficado acorrentado durante séculos, dar a largada e acreditar que ambos tenham as mesmas chances de vencer a prova.

Lyndon Johnson

Introdução

Nesses últimos anos, a ciência, graças ao avanço da genética, fez uma gigantesca descoberta: as raças não existem. Em outras palavras, a única raça é a raça humana. A letra original da Internacional comprovou-se verdadeira. Assim, os homens de ciência apenas comprovaram de maneira cabal aquilo que os comunistas já sabiam e cantavam em suas canções revolucionárias.

O problema é que alguns passaram a se utilizar dessa descoberta para dizer que não se pode falar mais em luta antirracista. Afinal, não se pode falar de algo que não existe. Nessa hora, me vem o famoso ditado espanhol: “No creo en las brujas, pero que las hay, las hay”.

O racismo é uma ideologia e como toda ideologia se materializa em práticas sociais. A constatação, por mais importante que seja, de que não existem raças, não é suficiente para eliminar o preconceito de cor e as consequências nefastas ocasionadas por ele. O racismo tem bases bastante profundas, seculares, assim como a simples confirmação da igualdade entre homens e mulheres não garante à mulher uma efetiva

igualdade de condições nem elimina o machismo.

Lênin dizia: “se os axiomas geométricos se opusessem aos interesses dos homens, certamente se tentaria abatê-los”. A constatação científica de que homens e mulheres, negros e brancos, homo e heterossexuais são iguais não tem o dom de, por si só, acabar com a discriminação que pesa sobre eles. Pois, ao contrário dos axiomas geométricos, eles se opõem a interesses bastante poderosos.

Somente os iluministas – e seus herdeiros, os socialistas utópicos – acreditavam que tudo era uma questão de convencimento e que, pela razão, todos chegariam um dia à verdade. No entanto, não foi por meio de convencimento que a elite racista dos Estados Unidos e da África do Sul tiveram que aceitar a integração dos negros à sua sociedade. Nenhuma verdade científica (ou bula papal) levaria os reacionários a aceitarem compartilhar pacificamente seu poder e seus privilégios com o povo trabalhador.

Assim, torna-se importante fazer uma breve radiografia sobre a questão racial no Brasil e ao mesmo tempo situar em que ponto se encontra o debate sobre as ações afirmativas no país. Com esse propósito, minha análise tomará como ponto de partida o modo como ocorre o racismo no Brasil. Em seguida, abordarei a questão das políticas públicas de combate à pobreza e à perpetuação da exclusão, bem como as políticas de ação afirmativa nos Estados modernos. Finalmente, farei algumas considerações em torno de objeções apresentadas pelos opositores das cotas, apresentando o resgate da autoestima dos afrodescendentes como uma questão crucial.

Como ocorre o racismo na sociedade brasileira

As elites que dirigem este país desde seu nascimento, nunca se preocuparam com os “deserdados da sorte”, razão porque, agora, as resistências são imensas quando algo novo surge no horizonte. A possibilidade de enfrentar temas sociais causa nas elites uma profunda

insatisfação. Mas o trágico é quando parte dos excluídos acabam defendendo as posições das elites, “desarmados” que estão por séculos de inculcação ideológica.

Os exemplos que mostram como ocorre o racismo na sociedade brasileira são numerosos, mas vejamos o caso dos salários. Quando se compara o salário dos negros com o salário dos brancos, a diferença é muito grande. E a justificativa dada a respeito é que isso ocorre porque os negros têm um nível educacional inferior.

Comparem-se os salários de pessoas do mesmo estrato social. Quando chega no estrato inferior, que é o trabalhador rural não qualificado, ele verifica que os brancos ganham 100% mais do que os negros. Todos são trabalhadores rurais, não qualificados, analfabetos; portanto, a educação não está interferindo na diferença. Mas o branco ganha o dobro do que ganha o negro. Então, o que é isso a não ser racismo? ¹

Nesse país, 84 milhões de brasileiros são tratados de forma inferior, têm os piores empregos e os piores salários, são barrados ao longo da vida inteira por barreiras fortes, poderosas e invisíveis a olho nu.

Sem as ações afirmativas as barreiras raciais nunca serão derrubadas, a distância nunca será diminuída, permanecendo a mesma há 50 anos, o que mostra que não foi adotada, nesse período, nenhuma política de promoção, nenhuma política social para reduzir a diferença.

Outro aspecto a se ter em conta é que, nesse momento, uma das características centrais da humanidade é a intensa circulação planetária. Segundo a UNESCO, a taxa de migração internacional aumenta rapidamente a cada ano: seu “Relatório da Migração Internacional de 2002” aponta que o número de emigrantes duplicou desde os anos 70. Cerca de 175 milhões de pessoas vivem longe de seu país natal e uma pessoa emigrante, em cada dez, vive nos países industrializados. Se não

forem elaboradas políticas específicas em relação a grupos historicamente marginalizados e se os meios de comunicação não assumirem suas responsabilidades, eles estarão contribuindo para reforçar as atitudes reacionárias contra a população negra e os migrantes vindos de outros países, favorecendo a intensificação do racismo e da xenofobia. Portanto, a questão do preconceito e do racismo não é um problema para ser resolvido somente pelos negros, mas é um problema global, além de ser uma questão histórica de toda a sociedade brasileira. Ou seja, o racismo é sempre um problema de relações entre grupos raciais distintos: se existe racismo é porque alguém o usa em proveito próprio, esse não é um problema só da vítima. Um exemplo disso é que, no Brasil, segundo o IBGE, 97,7% de negros e pardos de 18 a 25 anos não tinham acesso ao ensino superior em 1999.

Quantas décadas mais ficaremos esperando? Esse povo sofrido ficou 500 anos esperando sua oportunidade e, quando ela surge, frequentemente se escutam vozes pedindo aos negros que tenham paciência, que não sejam apressados, que as mudanças devem ocorrer gradualmente, ou, como se dizia durante a ditadura militar, *“primeiro é preciso fazer crescer o bolo, para depois distribuí-lo”*. Só que a distribuição nunca chega. A menos que as cotas pudessem ser adotadas em dois níveis de ensino, proposta que nem o próprio movimento negro apresentou até agora.

Exceto alguns escassos nomes da área do esporte e da música (únicas áreas em que a elite brasileira aceita a visibilidade do negro), são muito poucos os empresários negros, os políticos negros, enfim, os negros com poder numa sociedade constituída por quase 200 milhões de pessoas.

A mídia também tem sua parte de responsabilidade na manutenção do racismo, o qual não se reproduz por meio dela (nem, via de regra, em outros âmbitos da sociedade brasileira) através da afirmação aberta da inferioridade ou da superioridade de raças, através da marca da racialização ou de mecanismos explícitos de segregação. O racismo

tampouco se exerce por normas e regulamentos diferentes no tratamento de brancos e negros e no tratamento de problemas que afetam a população afrodescendente. As dinâmicas de exclusão, invisibilidade e silenciamento são complexas, híbridas e sutis, ainda que sejam decididamente racistas. Além de ser um caso exemplar dos mecanismos de reprodução das relações raciais, a mídia desempenha um papel central e único na produção e na manutenção do racismo. Através dos meios de comunicação, especialmente dos meios de massa, como a televisão e o rádio, as desigualdades raciais são naturalizadas, banalizadas e muitas vezes racionalizadas. Em grande medida, através da mídia de massa, as representações raciais são atualizadas e reificadas.²

As políticas públicas de combate à pobreza e à perpetuação da exclusão

Nas universidades, salvo entre os centros de pesquisa especializados nas questões raciais, os estudos tradicionalmente privilegiaram o enfoque das diferenças econômicas e “de classe” para explicar as desigualdades entre brancos e negros.³

No âmbito das políticas públicas, programas de combate à “pobreza” sistematicamente substituíram políticas de reconhecimento das desigualdades de recorte racial. As desigualdades raciais, contudo, resistem a sucessivos planos econômicos, crises e ritmos de desenvolvimento e mostram-se quase intransponíveis. Até mesmo quando progressos são registrados para toda a sociedade, como é o caso do aumento geral de anos de escolaridade, a distância entre negros e brancos se mantém surpreendentemente inalterada.

Portanto, é muito comum no Brasil afirmar-se que a discriminação dos negros e pardos não se dá por motivos raciais, mas sociais. No entanto, o componente racial se mostra claramente social, pois quando negros e mestiços ascendem socialmente, tendem a enfrentar uma situação extremamente discriminatória de remuneração.

A educação, um elemento escasso, é o mais importante dos bens que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado, que alega não poder fornecê-la a todos na forma considerada ideal, isto é, em caráter universal e gratuito. No entanto, esse mesmo Estado institucionaliza mecanismos sutis, proporcionando às classes privilegiadas aquilo que alega não poder oferecer aos demais cidadãos.

O Estado financia, com recursos que deveriam ser canalizados para instituições públicas, a educação dos filhos das classes de maior poder aquisitivo, por intermédio de diversos mecanismos. Isso se dá principalmente pela renúncia fiscal, cujas beneficiárias são as escolas privadas. Certo, não seria justo negar às elites (supostas ou verdadeiras) o direito de matricular seus filhos em escolas seletivas. O direito de escolher uma escola diferenciada para os filhos constitui uma liberdade fundamental a ser garantida pelo Estado. O que é questionável é o compartilhamento do custo desse luxo com toda a coletividade: por meio dos tributos, dos quais essas escolas são isentas, das subvenções diversas que lhes são passadas pelos governos das três esferas políticas, pelo abatimento das respectivas despesas no montante devido a título de imposto de renda. Esses são alguns dos elementos que compõem o formidável mecanismo de exclusão, que tem nos negros as vítimas preferenciais. Essa forma de exclusão orquestrada e disciplinada pela lei produz o extraordinário efeito de contrapor, de um lado, a escola pública republicana – aberta a todos, que deveria oferecer ensino de boa qualidade a pobres e ricos –, a uma escola privada, elitista, discriminatória e largamente financiada com recursos que deveriam beneficiar a todos. Esse é o primeiro aspecto da exclusão.

O segundo aspecto ocorre na seleção do ensino superior. Aí, todos já sabem, os papéis se invertem. O ensino superior de qualidade no Brasil está quase inteiramente nas mãos do Estado. E o que faz o Estado nesse domínio? Institui um mecanismo de seleção que vai propiciar a exclusividade do acesso, sobretudo aos cursos de maior prestígio e aptos a assegurar um bom futuro profissional àqueles que se benefi-

ciaram do processo de exclusão acima mencionado. O vestibular, mecanismo pouco útil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de excluir. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de modo a permitir que os recursos públicos destinados à educação sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos. Em suma, trata-se de uma subversão total de um dos princípios constitutivos do Estado moderno.

As políticas de ação afirmativa nos Estados modernos

É importante destacar que considero as cotas apenas um dos modos de implementar as políticas de ações afirmativas. Reduzir as políticas de ações afirmativas às cotas é um artifício perigoso e desqualificador de um projeto sério de inclusão.

As ações afirmativas definem-se como políticas públicas voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material e para a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Assim, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

O princípio da igualdade perante a lei é a pedra que sustenta as sociedades democráticas e modernas. As ações afirmativas não vão revogá-lo. A igualdade perante a lei sempre conviveu com o tratamento diferente aos desiguais. Na área tributária, há a regressividade, por exemplo: a alíquota para os mais ricos é maior. As transferências de renda são para quem tem renda abaixo das linhas de pobreza e miséria. As mulheres estão sub-representadas na política e, para tentar vencer isso, há a cota de 30% nas candidaturas para cargos públicos. No comércio internacional, existe o princípio do tratamento diferenciado para os países mais pobres. Para Leitão,⁴

há muito tempo, o Direito convive com os dois princípios, como complemento um do outro. Um garante o outro. Tratar da mesma forma os desiguais acentua a desigualdade. O princípio da igualdade perante a lei é apresentado na discussão como um truque. Não há conflito entre ele e o outro princípio civilizatório do tratamento diferenciado aos desiguais. Quem quer defender o princípio da igualdade perante a lei deveria fazer um manifesto contra, por exemplo, a aberração de prisão especial para criminosos com curso superior.

A Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1968, dispôs que ações afirmativas devem ser

tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de Direitos Humanos e de liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados seus objetivos.⁵

A consagração normativa das políticas de ação afirmativa representa um momento de ruptura na evolução do Estado moderno. Com efeito, como assinala Rocha,⁶

em nenhum Estado Democrático, até a década de 60, e em quase nenhum até esta última década do século XX se cuidou de promover a igualdade e a vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios pelos quais se superassem todas as formas de desigualdade injusta. Os negros, os pobres, os marginali-

zados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade, etc., continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Não obstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são, à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política.

O pluralismo que se instaura em decorrência das ações afirmativas trará inegáveis benefícios para os próprios países que se definem como multirraciais, os quais assistem, a cada dia, ao incremento do fenômeno do multiculturalismo. Para esses, constituiria um erro estratégico inadmissível não oferecer oportunidades efetivas de educação e trabalho a certos segmentos da população, pois isso pode revelar-se, a médio prazo, altamente prejudicial à competitividade e à produtividade econômica do país. Portanto, agir afirmativamente será também uma forma de zelar pela pujança econômica.

As ações afirmativas cumpririam também o objetivo de criar as chamadas “personalidades emblemáticas”. Noutras palavras, elas constituiriam um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Com essa conotação, as ações afirmativas atuariam como mecanismo de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas dos sistemas jurídico, político, econômico e social, concebidos para mantê-los em situação de excluídos.

Importa referir que, se a teoria das ações afirmativas é praticamente desconhecida no Brasil, a sua prática, no entanto, não é de todo

estranha à vida administrativa brasileira. Nas três últimas décadas, têm sido implementadas medidas especiais que não são consideradas como discriminação. Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, ou Lei no 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.⁷

Mais recentemente, no Brasil, instituíram-se sem grandes problemas cotas para mulheres na política. Mas quando se fala de cota para negros, frequentemente se ouve: “Ah, não! O que é isso? Isso é privilégio”. Mas poucos acham absurdo ter 8 % de negros na Universidade Federal da Bahia, quando existem 80% de negros na população do Estado.⁸

Não deixa de ser igualmente curioso que sejam recebidas com a maior simpatia, pela população em geral, as propostas de educação intercultural bilíngue para os índios, as quais, inclusive são previstas na LDB; a garantia de mercado de trabalho para os portadores de necessidades especiais, como a reserva de vagas legalmente asseguradas em concursos públicos; ou mesmo as reivindicações de idosos e homossexuais por maior respeito e espaço de expressão. Mas quando se trata de cotas para negros, a situação é totalmente diferente, e um arsenal de argumentos é apresentado para impedir que elas se concretizem. Vejamos algumas dessas alegações.

Algumas objeções apresentadas pelos opositores das cotas

Quem é negro no Brasil?

Há ainda um debate de que não se sabe quem é negro no Brasil. Contudo, todos, sem exceção, sabem quem são os negros brasileiros.

É claro que não é possível fazer a distinção, e não apenas no Brasil (...) a idéia de que é viável estabelecer critérios precisos para delimitar as raças é simplesmente ridícula, como foram ridículos os critérios pseudocientíficos usados pelos nazistas. Infelizmente, e aqui está o problema, o fato de que os critérios que vigoram serem extremamente equivocados, não impede que eles existam e sejam aplicados diariamente no Brasil. Como sabe todo negro revistado no ônibus, enquanto vê os brancos serem ignorados pela PM.⁹

Dizer que alguns “falsos negros” poderão aproveitar-se do sistema das cotas chega a ser um posicionamento pouco sério. Ou é falta de argumentos mais qualificados ou é racismo mesmo. Com todo o quadro de exclusão, todo o peso de ser negro ou negra no Brasil, quem quererá ser negro?

Sistema de cotas: fomentador de preconceito e discriminação?

Só considero que um sistema de cotas pode ser considerado discriminatório, se ele for instituído para todo o sempre. Mas, por um determinado período histórico (o tempo de 40, 50 ou 60 anos ou outro período qualquer a definir, após ampla discussão pela sociedade brasileira), ele terá toda a razão de ser. Ao fim desse tempo, desse “empur-

rão”, e após se terem verificado inegáveis progressos na situação política, econômica, social e cultural da população afrodescendente, então seria suprimido o sistema de cotas. Não vejo como corrigir um erro histórico de tamanhas proporções a não ser através desse mecanismo. Aliás, a promoção social (não estou falando da eliminação do racismo e do preconceito, pois esse é um processo bem mais demorado), através do sistema de ações afirmativas de variada natureza, tem demonstrado, em cerca de meio século de sua aplicação, grande eficácia em outros lugares (Estados Unidos, Índia, Malásia, antiga União Soviética, Israel, Nigéria, Alemanha, Colômbia, Canadá, África do Sul...). Por que a elite brasileira não estuda essas experiências?

Ela admira quase tudo o que vem dos Estados Unidos. Por que não procura analisar o que foram as ações afirmativas nesse país? Como é sabido, as empresas internacionais adotam, há tempos, metas para aumentar a diversidade de seus funcionários, executivos e gerentes. Na opinião de Leitão,¹⁰ esse

é um objetivo desejável no mundo multiétnico e que se quer menos racista e menos injusto. Órgãos públicos americanos usam nas suas contratações mecanismos para aumentar a representatividade das várias partes da sociedade. Governos diversos usam incentivos para determinadas políticas como parte dos seus critérios de seleção de fornecedores nas compras governamentais. Nada há de errado e novo nessas políticas. O que há é que, pela primeira vez, fala-se em usar esses mecanismos para promover a ascensão dos negros no Brasil. O país tem um horror atávico a discutir o tema. Já se escondeu atrás de inúmeros sofismas. Acreditava estar numa bolha não racial, um país diferente, justo por natureza.

Outra questão é a que diz respeito ao fato de poderem vir a ocorrer situações de preconceito e discriminação dos estudantes afrodescendentes que entrarem pelo sistema de cotas. A discriminação, a

meu ver, virá, sobretudo, dos alunos que entraram pelo vestibular tradicional. Os afrodescendentes poderão ser vistos por alguns como “incompetentes e incapazes”, porque precisaram das cotas para conseguir entrar na universidade. Talvez a principal discriminação irá ocorrer, principalmente, nos cursos considerados de elite, como medicina, engenharia, direito e economia. Mas o tempo e a convivência poderão atenuar o problema.

No entanto, considero importante que esses futuros alunos tenham apoio financeiro para a compra de livros e outros materiais, para transporte e alimentação. Importa igualmente que sejam criadas disciplinas que seriam ministradas em aulas extras, abertas a todos os estudantes que apresentarem dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas. Se esse apoio não ocorrer, seguramente a iniciativa será desastrosa. Isso daria mais força ainda aos que se opõem ao sistema de cotas.

Concordo com o argumento de que não podem ser adotadas políticas que incentivem o racismo. Como questiona Leitão,¹¹

Quem discordaria disso? Esse argumento usado contra as quotas é um dos mais perversos truques. As políticas de ação afirmativa não vão criar o racismo. Não se cria o que já existe. O Brasil tem um fosso enorme, resistente, entre brancos e negros e é esse fosso que se pretende vencer. Sem o incentivo à mobilidade, o Brasil carregará para sempre as marcas da escravidão. Ela tem se eternizado por falta de debate e de políticas dedicadas a superar o problema.

A questão do mérito

É muito comum ouvirmos (entre os que são contra o sistema de cotas na universidade) que “é preciso colocar na Universidade um sujeito competente para ser um profissional competente para a sociedade. Cotas são antidemocráticas. São dois méritos diferentes, e quem

não tem mérito não vai acompanhar o curso”. O que se poderia dizer é que essa questão do mérito é, no mínimo, polêmica, para não dizer equivocada. Diria mesmo, como o faz Santos, diretor-executivo da Educafro, uma ONG que oferece cursos pré-vestibulares para estudantes negros de baixa renda que

o mérito passou a ser uma vergonha nacional. O mérito foi a maior armação impingida pela classe dominante. Porque um grupo [os pobres] não tem acesso ao ensino de qualidade, já está definido quem está planejado para vencer. A mãe Brasil, injustamente, tem dado a seus filhos ricos a melhor escola e tem deixado na pior seus filhos pobres. Em seguida, a mãe Brasil tem a ousadia de fazer um vestibular que mede o mérito.¹²

Santos desafia a academia, os políticos e os especialistas a apresentarem outros instrumentos com comprovada eficácia para a inclusão de negros nos cursos superiores.

Será que os alunos com melhores resultados nos vestibulares são os que têm melhor desempenho nos cursos? O professor norte-americano Seth Racusen, que defendeu tese de doutorado sobre discriminação racial no Brasil no Departamento de Ciência Política do Massachusetts Institute of Technology (MIT), em Boston, duvida da capacidade de os vestibulares definirem o mérito dos estudantes:

“Não é verdade que alguns estudantes têm bons resultados nesses testes, enquanto outros podem se dar melhor ao desempenhar outras tarefas, como provas orais, debates, poesia, drama? Nos Estados Unidos, testes padronizados em geral colocam os estudantes afroamericanos, latinos e pobres em desvantagem. Então o problema pode ser o teste.”¹³

Considerar o acesso de pessoas negras à Universidade via cotas como comprometedor do nível acadêmico equivale a sacralizar a infalibilidade do vestibular como método de seleção. A crise na universidade ou no ensino em geral é antiga, e o ingresso de negros, por exemplo, não fará o nível da academia cair. Se esse nível caiu, a causa é outra. Basta observar ainda hoje a universidade, especialmente a pública, para se encontrar antigos problemas estruturais.¹⁴ Entretanto, é corriqueira a reclamação docente de que o nível de conhecimentos e a capacidade interpretativa dos alunos caem a cada ano. Qual é, enfim, a qualidade acadêmica que a juventude, majoritariamente branca e bem preparada para obter aprovação no vestibular, tem assegurada? Enfim,

“não dá para colocar em competição grupos desigualmente preparados, respondendo às mesmas perguntas feitas por um sistema de vestibular criticável bem antes de qualquer discussão, séria ou não, sobre ação afirmativa (cota é apenas uma parte disso).”¹⁵

Importa referir que as ações afirmativas não ignoram as qualificações e o mérito, como querem afirmar alguns, mesmo quando tomam medidas radicais como as cotas, porque:

- já existem muitos negros(as) qualificados(as), aptos(as) a assumirem postos de trabalho nunca antes assumidos;
- bastante questionável é o debate em torno da meritocracia que atrás referimos. Meritocracia faz parte do ideário liberal puro, que incentiva a livre competição a partir da idéia de que todos são iguais perante a lei, portanto, todos teriam as mesmas condições para competir. Quem sempre teve privilégios por causa da cor da pele (branca) que mérito terá em ocupar sempre os lugares de destaque?

O que importa deixar bem explícito é que os jovens negros não devem se envergonhar por entrarem na Universidade através das cotas, pois cotas raciais sempre existiram no Brasil. Não fosse assim, os que estão presentes nas universidades, nos altos cargos, nos meios de co-

municação, na arena política etc., não seriam majoritariamente brancos. A cota racial neste país pertence somente aos brancos. Os negros estão lutando para democratizar essa cota. Eles querem sua parte. E os brancos procuram convencer os negros de que eles estão errados, por estarem querendo privilégios, como se os grandes privilegiados durante séculos não tivessem sido eles mesmos, os brancos.

Uma questão crucial: o resgate da autoestima dos afrodescendentes

São vários os objetivos que se pretendem alcançar com as ações afirmativas:

- concretizar a igualdade de oportunidades (ideal);
- induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero;
- coibir a discriminação no presente;
- eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e se revelam na discriminação estrutural;
- implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores;
- criar as chamadas personalidades emblemáticas para servirem de exemplo às gerações mais jovens, convencendo-as de que poderiam investir em educação porque teriam espaços.

Mas é preciso muito mais, como construir um programa com metas visando a:

- promover o incremento da participação de pessoas qualificadas (negros e mulheres) em todos os níveis e áreas de emprego, reforçando as oportunidades de serem contratados ou promovidos;

- ampliar oportunidades educacionais em todos os níveis, e principalmente no nível superior, de modo a expandir os horizontes de formação e envolver os negros em áreas das quais são tradicionalmente excluídos;
- estimular as empresas a buscarem pessoas de raças e gêneros excluídos para comporem seus quadros com fins de promoção ou qualificação profissional;
- direcionar, no orçamento público, verbas específicas para programas de habitação, saúde etc. voltados para negros;
- combater os estereótipos racistas;
- construir imagem positiva do povo negro por meio de campanhas desencadeadas nos veículos de comunicação de massa.

Nas discussões sobre as ações afirmativas, raramente se discute uma questão de extrema importância: o modo como elas podem contribuir, nessa fase histórica, para o resgate da autoestima dos afrodescendentes. “Como afirma a psicanálise, o indivíduo constitui-se a partir de um modelo ideal, perfeito ou quase, constituído pela idealização dos pais ou seus substitutos e pela representação de ideais coletivos.”¹⁶

Como se constrói o ideal de ego entre afrodescendentes nascidos em sociedades onde ser branco é a palavra de ordem, dado que branco é representado como bonito, rico, inteligente e bem sucedido?

A construção de um ideal de ego branco estabelece como regra básica a negação, o expurgo de toda e qualquer mancha negra. Ela determina que se busque eliminar sinais de negritude: alisar os cabelos, prender o nariz com pregador de roupas para que afine, sentir vergonha do corpo e não se olhar no espelho negando, para além do corpo biológico, o corpo erógeno.

A construção do ideal de ego, iniciada em casa, prossegue na escola, no trabalho e nos espaços de lazer, em obediência sempre ao mesmo modelo – racista e capitalista – fundado na dupla opressão de classe e cor e, no caso das mulheres, na tripla opressão que inclui, além das anteriores, também a de gênero.

Ingênuo seria supor a existência, num país plurirracial, de dois “imaginários coletivos”, um de eurodescendentes e outro de afrodescendentes, com expressivas diferenças entre si. O não reconhecimento da beleza, da dignidade e do poder negro e a crença na suposta superioridade branca são, infelizmente, compartilhados por todos, num mesmo grupo social, o que contribui para tornar ainda mais difícil a ruptura das relações de dominação.¹⁷

À guisa de conclusão

O Brasil se coloca de forma tão subordinada dentro da economia global que, para as elites brasileiras, se faz necessário que os negros não tenham consciência nem orgulho de serem negros. Nesse sentido, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, os quais tendem a se perpetuar. Esses efeitos revelam-se na chamada “discriminação estrutural”, espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados.

Por essas razões, defendo as cotas bem como quaisquer políticas e programas que ajudem na aceitação da multirracialidade e da diferença. Possivelmente, essa seja a questão-chave do século 21.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Betina; SILVA, Adriana Vera. A hora da verdade. *Primeira leitura*, n.12, p. 14-18, fev. 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HENRIQUES, Ricardo *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. IPEA, 2001.

LEITÃO, Miriam. Teses e truques. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 14 jul. 2006. Coluna Panorama Econômico, p. 20.

_____ Como o racismo opera na imprensa. In: *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 42-50.

NUNES, Miro. Por que temer a reparação dos sofrimentos? *Observatório da imprensa*. 01 jun. 2004.

RAMOS, Silvia. Introdução. In: RAMOS, S. (org.) *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 6-9.

RIBEIRO, Ronilda I. Identidade do afrodescendente e sentimento de pertença a *networks* organizados em torno da temática racial. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (orgs.) *Brasil: um país de negros?* 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 235-252.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista trimestral de Direito Público*. p. 25-34, 1996.

SANTOS, Davi. A polêmica das cotas está apenas começando. *Primeira leitura*, n. 675, 14 fev. 2003.

SILVA JR, Héldio. *O racismo cordial*. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~clipping/0001132_v.htm>. Acesso em: 15 out. 2005.

SILVA, Maria Aparecida. Ações afirmativas para o povo negro do Brasil. In: *Racismo no Brasil*. Petrópolis: ABONG, 2002. p. 49-57.

UNESCO. Disponível em: <<http://portal.unesco.org/culture>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

NOTAS

- ¹ LEITÃO, 2002, p. 42.
- ² RAMOS, 2002, p. 8-9.
- ³ Idem, p. 6.
- ⁴ LEITÃO, 2006, p. 20.
- ⁵ SILVA, 2002, p. 120-121.
- ⁶ ROCHA, 1996, p. 57.
- ⁷ SILVA JR., 2005.
- ⁸ LEITÃO, 2002, p. 47.
- ⁹ SILVA, 2002. p.109-110.
- ¹⁰ LEITÃO, 2006, p. 20.
- ¹¹ LEITÃO, 2006, p. 20.
- ¹² BERNARDES; SILVA, 2003, p. 99.
- ¹³ BERNARDES; SILVA, 2003, p. 99.
- ¹⁴ NUNES, 2004.
- ¹⁵ NUNES, 2004.
- ¹⁶ RIBEIRO, 1999, p. 236.
- ¹⁷ RIBEIRO, 1999, p. 238.

OLHOS AZUIS : CONTRA O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Jane Elliott é a personagem principal do documentário *Olhos azuis*, exibido no Brasil no Canal GNT da TV a cabo, e que é uma releitura de outro documentário, intitulado *The Eye of the Storm (O olho da tempestade)*. Esse primeiro documentário, datado de 1968, e também produzido por Jane Elliot, professora norte-americana nascida em 1933 em Riceville¹, mostra um exercício que ela realizou numa sala de aula e que mudou sua vida.

Durante muito tempo, Elliott teve apoio de seus superiores no campo educacional, de modo que a notícia da propagação do exercício, acabou levando-a a ser convidada para entrevistas na televisão, onde repetia o mesmo exercício como formação profissional para adultos.

Mas, nos anos 1980, seus superiores sentiram que era difícil para ela continuar a desempenhar por longo tempo um duplo papel: ela foi autorizada a aposentar-se e transformar-se numa professora da diversidade de tempo integral. Ela ensina o significado da discriminação, como se manifesta, e como pode mudar as pessoas. Viaja agora frequentemente, dando palestras pelos EUA e no exterior. Em algumas de suas intervenções, conduz seu exercício também com os adultos presentes nas audiências². Jane Elliott começou seu exercício tomando como base a discriminação racial, mas agora usa esse recurso para destacar também o sexismo, as diferenças de idade e a homofobia. Atualmente é uma ativista contra o preconceito, com maior incidência no preconceito racial. Ela mesma diz que só vai descansar quando acabarem o preconceito e o racismo no mundo.

Vendo como seus alunos de olhos castanhos agiam como típicos “americanos brancos arrogantes, dominadores e autoritários” mesmo sem instruções para fazê-lo, ela chegou à conclusão de que o racismo pode ser ensinado. Nem todos os brancos são racistas, mas todos os negros sofrem discriminação.

Às vezes, ela é citada como um marco da ciência social. A poderosa editora McGraw-Hill considera-a como fazendo parte de um seleto grupo de educadores-chave, junto com Confúcio, Platão, Aristóteles, Horácio, Maria Montessori e outros 24. Contudo, Elliott continua provocando controvérsia. Um intelectual afirmou que ela é “orwelliana”. Um colunista de um jornal de Denver chamou-a de “demônio.”³

O documentário *Olhos azuis*⁴ tem sido exibido nas televisões de vários países, como Austrália, Japão, Brasil, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Suécia, Rússia, Trinidad, Barbados, Noruega, Dinamarca, Bélgica, Holanda, Irlanda do Norte, Arábia Saudita e na ex-Iugoslávia.⁵

O pano de fundo de *Olhos azuis*: o racismo nos EUA

O espectro do racismo voltou a assombrar o sul dos Estados Unidos onde, desde setembro de 2006, um incidente incendiou os ânimos de uma pequena comunidade rural.⁶ É que três jovens estudantes negros ousaram sentar-se à sombra de uma árvore que, implicitamente, estava reservada apenas aos brancos. No dia seguinte, três forcas apareceram, penduradas na árvore, tendo os três jovens acusados de colocá-las recebido apenas três dias de suspensão na escola. Desde então, a violência interracial tem marcado o cotidiano do povoado de Jena, a pequena localidade rural do sul dos Estados Unidos, Louisiana, com cerca de 3 mil habitantes (dos quais 85% são brancos e 15% negros).

“Jena repousa sobre um barril de pólvora racial muito perto de explodir”, alerta a delegação local da American Civil Liberties Union (UCLA), uma associação de defesa dos direitos civis. Essa afirmação é

contestada pelo presidente da câmara local, Murphy McMillan, para quem as questões raciais “não são um problema importante na região”.

No entanto, de acordo com Mark Potok, responsável pelo Southern Poverty Law Center, organismo especializado na localização de grupos racistas, os conflitos raciais são frequentes nos Estados do sul do país, onde sentimentos de exclusão estão profundamente enraizados no tecido social. “Há muitos lugares no sul dos Estados Unidos onde quase nada mudou, mesmo após a ilegalização da segregação”, diz Potok.

Apesar de um dos elementos do conselho executivo da escola ter pedido a expulsão dos jovens que colocaram as forcas em Jena, o diretor do estabelecimento, Roy Breithaupt, puniu-os com apenas três dias de suspensão. Após essa decisão, a violência propagou-se rapidamente. Em novembro, uma ala central da escola foi incendiada. Poucos dias depois, um estudante negro foi soado quando chegava a uma festa, onde todos os convidados eram brancos. Logo a seguir, um jovem branco ameaçou disparar contra três adolescentes negros numa loja. Em dezembro, um grupo de alunos negros agrediu um colega branco que saía do ginásio. A vítima sofreu ferimentos leves e os seis agressores foram expulsos da escola.

Acusados, entre outras coisas, de tentativa de homicídio, os seis jovens poderão ser condenados a penas que podem ir a até cem anos de prisão. O adolescente que agrediu o negro na festa foi apenas acusado de agressão, não tendo sido apresentada qualquer acusação contra o que sacou da pistola. Já os três negros que ficaram sob a mira da arma, e reagiram violentamente alegando legítima defesa, foram detidos e acusados de danos, agressão grave e roubo.

Eddie Thompson, ministro branco, afirma que “Esta cidade está coberta de racismo. Suas opções em Jena dependem de em qual parte você cresce”. Noutras palavras: dependem da cor de sua pele.

Jena High School é um lugar onde brancos e negros são obrigados a ficar juntos. Eles jogam no mesmo time de futebol, principal

atração da cidade. “No refeitório, porém, os brancos sentam-se em um canto, e os negros no outro”, disse Dustin, que é branco, enquanto visitava sua antiga escola.

Até a reação dos candidatos presidenciais do Partido Democrata foi restrita. Barack Obama teve que se defender dos ataques de Jesse Jackson, que o acusou de não ser “negro” o suficiente. A acusação é absurda, até porque ignora que Obama é um novo tipo de político negro. Ele não evita criticar o que vê como falhas na comunidade negra, como a hostilidade contra a educação, a irresponsabilidade de jovens pais negros e a cultura machista do *hip hop*, com sua glorificação do materialismo e da violência.

Para Jane Elliott, ⁷

os brancos não estão cientes de que o racismo não diz respeito apenas àqueles que usam vestes brancas e que queimam cruzes. É um sistema em que os votos dos negros não precisam ser levados em conta. Evidencia-se na recusa em abrir postos de votação nos locais onde a maioria dos eleitores são negros. Combate as ações afirmativas mesmo nos Estados em que foram bem sucedidas. Constrói mais prisões do que escolas e garante que essas prisões estarão cheias de negros. Estes são problemas enfrentados pelos negros em todo este país. É o número crescente de crianças negras que frequentam escolas segregadas. É a presença de brancos nas companhias aéreas e nas instituições financeiras. É a programação da televisão que mostra os negros como bandidos e os brancos como suas vítimas.

Segundo um estudo da associação Urban League, os negros têm três vezes mais probabilidades de serem presos: 24,4% dos negros detidos em 2005 nos Estados Unidos acabaram na prisão contra 8,3% dos brancos. As sentenças aplicadas aos primeiros são, em média, 15% mais longas pelos mesmos crimes ou delitos. A maior disparidade observa-se nas agressões com agravantes: em média, os negros passam quatro

anos na prisão, enquanto os brancos ficam três anos presos. Jovens negros são apenas 16% da população dos EUA, mas quase 40% dos presos em sua faixa etária.⁸

De acordo com o conselho americano, em 2002, 39,2% das mulheres brancas e 32,6% dos homens brancos graduaram-se da faculdade. Somente 18,2% de mulheres afro-americanas e 18% de homens afro-americanos graduaram-se na faculdade. E a situação piora, se a pele do indivíduo for negra. Somente 9,7% cento de mulheres latino-americanas e 8,3% de homens latino-americanos graduaram-se da faculdade. “Não somos justos, motivamos e educamos uma minoria de nossos cidadãos. Não motivamos e não estamos educando todos os cidadãos.”⁹

O exercício com crianças

O exercício que nos é mostrado no documentário *Olhos azuis* tinha como objetivo explicar aos alunos da quarta série porque Martin Luther King, que fora escolhido há pouco tempo como “Herói do Mês” da turma, havia sido assassinado. Elliot dividiu a turma em dois grupos: os de “olhos castanhos” e os de “olhos azuis”. Para assegurar a clareza da divisão – dado que algumas cores de olhos poderiam não se enquadrar nesses dois tipos de cores, ela usou colares colocados à volta do pescoço das crianças de “olhos castanhos” classificadas como “inferiores” (as outras agiriam como “superiores”).

“Eu escolhi uma característica física sobre a qual o seu possuidor não tivesse nenhum controle e atribuí elementos negativos a esta característica”. Elliot escolheu a cor dos olhos porque, durante a Segunda Guerra Mundial, a cor dos olhos foi um dos elementos que os nazistas determinaram para que alguém fosse enviado ou não para as câmaras de gás.

Em seguida, Jane Elliot faz uma explicação pseudocientífica sobre o modo como a cor das pupilas definem as características das pessoas: aquelas pessoas que têm olhos azuis revelam-se mais inteligentes, mais rápidas, mais bem sucedidas do que as pessoas de olhos castanhos,

que eram falsas, preguiçosas e estúpidas. Contudo, no exercício, as crianças negras, previamente instruídas, discriminaram as brancas, que não sabiam que tudo havia sido combinado. Determinou-se que aqueles que tinham olhos azuis eram burros e preguiçosos e que não se podia confiar neles. Suprimiram-se alguns de seus direitos básicos, como tomar água no bebedouro e repetir o lanche no recreio. Com frases duras e atitudes que a fazem parecer a pior pessoa do mundo, Elliot consegue que os participantes de “olhos azuis” sintam na pele o que é sofrer um preconceito.

Muito rapidamente, com base nessa nova divisão, esse pequeno microcosmo reinventa as relações de força e os conflitos se desencadeiam. As crianças de “olhos castanhos” tornaram-se arrogantes, e foram-se tornando desagradáveis para com seus colegas de “olhos azuis” que se tornaram rapidamente acovardados e tímidos, mesmo aqueles que anteriormente tinham uma ascendência sobre a turma.

Mas o que realmente espantou Jane foram os resultados acadêmicos. As crianças pertencentes ao grupo “olhos castanhos”, que eram constantemente valorizadas pela professora, melhoraram seu aproveitamento, realizaram as operações matemáticas e as tarefas de leitura que antes estavam fora de seu alcance. As de “olhos azuis” sofreram regressões, tropeçando em perguntas simples.

Tranquilizemo-nos pois, no meio da experiência, há um golpe teatral: a professora declara ter cometido um erro, os papéis se invertem muito rapidamente (troca de colares) e são agora os “olhos azuis” que passam a desempenhar um papel de superioridade intelectual. Contudo, as crianças não hesitam agora em vingar-se, mostrando-se tão maldosas quanto seus colegas que anteriormente estavam numa posição favorecida!

Foi tudo filmado, e é impressionante ver a cara de desolação das crianças de “olhos azuis”, sendo tratadas como os pais delas tratavam os negros, e ao mesmo tempo a alegria dos “olhos castanhos” por serem superiores. Após um debate, a professora permite que todas as crianças

analisem o que se passou. Se, durante um único dia de exercício não é possível, como é obvio, eliminar o preconceito, pode-se constatar que são fortes as possibilidades de diminuir, nessas crianças, suas formas mais graves.

Jane Elliot acaba de criar estereótipos: associa a um elemento físico estável (aqui, a cor dos olhos) os traços de personalidade, como a inteligência, para uns, e a lentidão e passividade, para outros. Ela é a detentora do saber, o adulto responsável, e as crianças acabam por acreditar no que estão vivenciando e não se vêem mais como participantes de um jogo.

No final, o mais interessante são os resultados: no recreio, as crianças de “olhos azuis” não brincam com as de “olhos castanhos”, mesmo com aquelas que na véspera eram suas melhores amigas. Mais impressionante é verificar como as crianças do grupo em posição superior se mostram cruéis e injustas para com suas colegas do grupo desfavorecido. Um dos garotos agride seu colega simplesmente porque ele o chamou de “olhos castanhos.”

Elliot repetiu a experiência com suas novas classes no ano seguinte. Na terceira vez em que realizou a experiência, em 1970, as cenas foram filmadas. Como consequência, os pais racistas desses meninos e meninas de “olhos azuis”, irados, utilizaram a imprensa para atacar Jane Elliot. A produtora do documentário recebeu, na época, diversas represálias.

A maioria dos conterrâneos de Jane Elliot não gostou do exercício. Acharam um absurdo que crianças de terceira série sofressem por menos de um dia aquilo que os negros sofrem durante uma vida toda. Não admitiram que fosse criado um estereótipo, um rótulo, um *preconceito*, para os seus amados filhinhos brancos. Não suportaram a dor de ver seus filhos sofrendo por causa de uma cor intrínseca. É interessante que a cidade de Riceville é conhecida nos EUA como a cidade dos lindos bordos. No outono, as árvores se cobrem de folhas amarelas, verdes, douradas, alaranjadas e vem gente de todo o país apreciar esse espetá-

culo da natureza. Os habitantes de Riceville sentem o maior orgulho dessa diversidade colorida de suas árvores, mas não suportam a diversidade na cor da pele! No documentário, Elliot aponta para a igreja que se enche todos domingos. Elliot suspende a fala emocionada, mas não é difícil imaginar o que perpassa seu pensamento. O que rezarão a maioria dos habitantes que frequentam a igreja de Riceville aos domingos? Provavelmente, pedirão a Deus que não permita que negros venham a viver naquela comunidade!

Irônico, não? No que diz respeito à América bem pensante, sua moral não pode continuar aceitando falsas razões para os comportamentos brutalmente racistas! Não pode continuar a agir na base de preconceitos e estereótipos, ignorando a realidade! Jane Elliott tem sido contestada, mas ela continua multiplicando essa experiência com adultos (e o curioso é que os resultados são os mesmos!!).

Em 1970, portanto quatorze anos mais tarde, o documentário *Frontline: uma classe dividida* registra um pequeno encontro com os antigos alunos da terceira série. Agora adultos, os ex-alunos de Elliot prestam atenção ao documentário e conversam sobre a lição e o impacto que aquela experiência teve em suas atitudes, marcando positivamente suas vidas!

É a primeira oportunidade que Jane Elliot tem para descobrir quanto de sua lição seus alunos tinham retido. Fragmentos de filmes de suas primeiras aulas e as entrevistas com os alunos (agora adultos) confirmam que as experiências de Jane Elliot os tornaram mais politizados e sensíveis aos problemas do racismo: “Ninguém gosta de ser considerado inferior. Ninguém gosta de ser odiado, provocado ou discriminado”, diz uma das antigas alunas. Outra aluna diz:

“Você ouviu pessoas falar de forma preconceituosa sobre aqueles que são diferentes e como gostariam de os expulsar do país. Nessa hora tenho vontade de tirar o colar que trago no meu bolso e colocá-lo em volta do pescoço desse preconceituoso.”

Em sua casa em Riceville, Elliot recorda como a experiência que ela planejou na sala de aula, para comemorar o dia em que Martin Luther King foi assassinado, transformou sua vida. O exercício de Jane - que repetiu com classes subsequentes todos os anos - não a tornou popular com muitos dos pais de seus alunos. Segundo ela, depois que sua experiência foi divulgada por uma rede nacional da televisão, a população da cidade começou a fazer ligações telefônicas com ameaças, agrediram seus filhos, cuspiram neles e boicotaram o pequeno restaurante de seu pai, levando-o à falência. Muitos pais recusaram ter seus filhos ensinados pela “amante de negros”. Questionada se ela perdoaria aqueles que agrediram e humilharam seus filhos, Jane cita um provérbio judeu, a máxima do perdão: “Eu só posso perdoar o mal que me fizeram. Não posso perdoar o mal que fizeram a outros. Isso, só eles poderão fazê-lo. O mal que fizeram a meus filhos, só eles poderão perdoá-lo.”

O exercício com adultos

O documentário *Olhos azuis* resume 28 anos da experiência de Jane Elliott em escolas, universidades e corporações. O exercício que ela já tinha feito com crianças é agora realizado com adultos. Ela reúne um grupo de 40 participantes (professores, policiais, diretores de escola e trabalhadores sociais em Kansas City - negros, hispânicos, brancos, mulheres e homens). Em apenas algumas horas, sob o humilhante regime de Elliott, assistimos ao modo como profissionais adultos se tornam submissos e infantis, tropeçando nas perguntas mais simples.

Através de uma dinâmica de grupo, ela nos chama a atenção para o preconceito e a discriminação racial sofrida pelos negros nos Estados Unidos, desde pequenos até a velhice, sendo tratados como “boy”, isto é, “garoto”, “moleque”, pelos brancos racistas. Esse tratamento só tende a minar a autoestima dos negros desde crianças: força-os a se sentirem sempre infantis, nada responsáveis e pouco capazes, como cidadãos.

Partindo de premissas falsas, Jane Elliot cria uma realidade virtual que acaba por influenciar o comportamento das pessoas. Segundo ela, as pessoas com olhos azuis são menos capazes que as pessoas de olhos castanhos:

Escolhi os olhos porque a mesma substância que determina a cor da pele determina a cor dos olhos. Se você tem muita melanina no cabelo, pele e olhos, você tem cabelos, pele e olhos escuros. Se tiver pouca melanina, terá cabelos, pele e olhos claros. Os primeiros seres humanos do planeta surgiram perto do Equador, na África, há 280 milhões de anos. Eles precisavam de muita melanina para protegê-los dos raios do sol. É a função da melanina. Quando as pessoas foram imigrando para o Norte, recebiam uma incidência menor de luz solar e seus corpos produziam cada vez menos melanina. Por isso, as pessoas do Norte têm menos melanina na pele, cabelos e olhos. O clareamento do cabelo e da pele não afetou o cérebro, mas o clareamento dos olhos expôs o cérebro a mais luz e isso causou danos ao cérebro. Por isso, pessoas de olhos azuis são mais burras.

Além da questão étnica, ela passa a incluir outros elementos, como a sexualidade e o comportamento. Logo de início, com o auditório lotado, ela diz:

Se algum branco quiser receber o mesmo tratamento dados aos cidadãos negros em nossa sociedade, levante-se. (...) Ninguém se levanta. Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo. Vocês não querem isso para vocês. Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros.

Desde o início, ela trata mal as pessoas de olhos azuis, colocando nelas um colar e as deixa esperando dentro de uma sala mal ventilada, com poucas cadeiras e sem comida. Para a experiência dar certo, as pessoas de olhos castanhos devem afirmar a posição de Jane, discriminando

fortemente as pessoas de olhos azuis. E não são necessárias grandes ofensas. Pedir, por exemplo, para a pessoa repetir uma palavra diversas vezes por não tê-la pronunciado corretamente já a coloca em dúvida sobre a própria inteligência.

Uma das técnicas utilizadas para supostamente provar essa teoria é a distribuição de testes de inteligência para pessoas de olhos azuis, a fim de comparar os resultados com os de negros e imigrantes. O teste, elaborado por um negro, possui várias questões inerentes à cultura negra, que obviamente os de olhos azuis serão incapazes de responder. Isso provaria o quão burros, ignorantes e desinteressados sobre outras culturas eles são. No documentário, Jane Elliot faz uma crítica contundente aos testes de inteligência, aos livros didáticos norte-americanos, ao ensino de História tendencioso, com mapas e dados estatísticos duvidosos.

A professora consegue ser tão ríspida que várias pessoas choram quando são humilhadas por perguntas retóricas e uma série de questionamentos que as levam a se considerarem completamente incompetentes. Jovens sorridentes, com conceitos aos quais se agarravam, imaginando-os corretos, desmontam ao perceberem como é receber o mesmo tratamento. Muitas pessoas não aguentaram a provação, simplesmente saíram da sala antes de mesmo de começar o *workshop*. Isso tudo só ilustra ainda mais o que acontece no mundo real. A cada vez que alguém deixa a sala, uma frase é repetida a todos: “No mundo real, não se pode simplesmente sair pela porta.”

O fato é que, após um dia sendo tratados como burros, incompetentes, incapazes e inferiores, as pessoas começam a ter a autoestima abalada, perdem a motivação e a alegria e acabam cometendo mais erros do que normalmente cometeriam.

Jane lembra o tempo todo que mesmo os atos mais simples, como o de dizerem que todos são iguais, ou que não enxergam a cor das pessoas, são atos puramente racistas, e mesmo quem tem amigos negros está impregnado dessa discriminação.

Há muitas frases de Jane que poderiam ser frisadas. Vejamos algumas delas:

Você se sentiu nauseado esta manhã com um exercício de 2h e 30min. Será que isso explica o fato de os homens negros morrerem 10 a 15 anos antes dos brancos? E de muitos terem problemas de pressão alta, coração e outros problemas de saúde...que os levam à morte prematura? Isso não tem nada a ver com a violência? O problema é que a maioria das pessoas que discriminam os outros nunca foram discriminados... Não conhecem a dor, o sofrimento do dia a dia, a luta...

Esse exercício nos interpela. E o espectador mais seguro de suas convicções é conduzido a interrogar-se sobre como ele mesmo se comportaria em situação similar.

Esse método de choque vale, sobretudo, pela experiência vivida pelos participantes, que vivenciam os efeitos muito concretos da discriminação, aprendendo, talvez, no final, a relativizar seus preconceitos. Trata-se de uma espécie de terapia de grupo bastante violenta, em suma, cuja eficácia decorre muito da personalidade de Jane Elliott, espécie de figura madrasta, autoritária e frágil, que se apoia em técnicas de manipulação mental para demonstrar seus pontos de vista.

O exercício proposto por Jane Elliot permanece como uma fonte de ideias para animadores de grupo e constitui uma surpreendente introdução à problemática da luta contra o racismo, como um dos fenômenos que mais apaixonaram a Psicologia Social desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Trata-se não só de uma verdadeira demonstração dos preconceitos e do racismo, mas também da percepção da discriminação pelas próprias vítimas, de sua tomada de consciência e dos problemas que daí resultam (baixa autoestima etc.), do essencialismo (crença popular de que as diferenças superficiais entre dois grupos refletem diferenças mais profundas, de tipo biológico), da submissão às autoridades e técnicas de persuasão que têm, obviamente, a inquietante propriedade de encerrar os indivíduos, normalmente do-

tados de razão, numa dinâmica que lhes escapa totalmente.

Patrícia Pinheiro, ao referir-se à discriminação sofrida pelos negros, interroga-se sobre outros tipos de discriminações que ocorrem cotidianamente em nossa sociedade:

Quanto sofrem os pobres, mesmo brancos, ao estudarem numa escola de classe média ou classe alta porque tiveram alguma bolsa de estudo ou porque a mãe trabalha lá? Quanto sofre o pobre porque não tem roupas de melhor qualidade para ir à festa com os colegas de escola? Quanto sofre a dona de casa que não teve acesso à escola e não sabe sequer ler os nomes dos produtos no mercado? Quanto sofre o homem que não sabe escrever seu nome e é identificado pela marca de seu dedo com tinta azul? Esses são apenas alguns exemplos de discriminação que praticamos e/ou sofremos diariamente. Conscientemente e simplesmente continuamos fazendo de conta que não temos nada com isso.¹⁰

Elliot afirma que “as pessoas que cresceram e se socializaram na América foram condicionadas para serem racistas. Nós vivemos em dois países, um preto e um branco”.

Uma palavra especial deve ser dita em relação à abertura do documentário e à trilha sonora que vai pontuando *Olhos azuis*. Patrícia Pinheiro ressalta a belíssima abertura com o discurso de Martin Luther King, a bandeira americana tremulando e uma trilha perfeita – um *blues*, tocado por um negro. Aliás, os *blues* acompanham todo o documentário, nas roucas vozes que, frequentemente, expressam lamentos quase chorosos. Os negros americanos têm tradicionalmente usado a música e a linguagem musical como forma privilegiada de resistência à opressão. O *gospel* surgiu como reação à opressão da escravidão, enquanto o *blues* expressava uma resposta ao racismo institucional, de tal forma que ambos refletiam o sofrimento produzido pela opressão e pela resistência a ela. Por isso, nada mais adequado que esses gêneros musicais para serem a trilha sonora do documentário.

Jane Elliot entrevistada: um aprofundamento de suas ideias

Numa entrevista concedida em 2002, Jane Elliot aprofunda algumas de suas ideias. Questionada sobre o que tem aprendido com sua experiência em *Olhos azuis*, Elliot afirmou que aprendeu que a discriminação e seus efeitos são os mesmos, não importa onde você a encontre. Segundo Elliot, ela alcançou os mesmos resultados quer o exercício tenha sido feito em Berlim, na Holanda, nos E.U.A., na Austrália ou em Curaçao. O mais interessante é que alcançou, com os adultos na Escócia e na Austrália, em 2002, os mesmos resultados do exercício inicial com as crianças em Riceville, em 1968.

Indagada sobre o que foi relevante para os alemães que participaram da experiência, Jane afirmou que para eles o problema não é a questão de a pessoa ser negra, mas os preconceitos que sempre estiveram presentes na Europa Ocidental e agora ressurgem. Muitos europeus, como muitos norte-americanos, negam que são racistas, ao mesmo tempo em que continuam a discriminar os negros ou outras formações étnicas.

Questionada se não é difícil fazer ao longo de tanto tempo esse papel de pessoa cruel, humilhando as pessoas e fazendo-as se sentirem inferiores, ela afirmou:

É muito, muito difícil. Fazer esse exercício por três ou cinco horas representa, para mim, a negação de tudo aquilo em que acredito. Cada vez que o faço, eu fico com uma enorme enxaqueca. Eu odeio absolutamente realizar este exercício. Mas mais do que odiar o exercício, odeio ainda mais a necessidade de ainda ter que o realizar em pleno ano de 2002. E o pior é que o exercício é tão necessário hoje como o era em 1968. Porque nós estamos condicionando ainda as pessoas neste país e, certamente, em todo o globo, no mito da superioridade do branco. Nós estamos constantemente dizendo que não há mais racismo neste país, mas a maioria dos que fazem esta afirmação são brancos. Os brancos pensam que nada está acontecendo porque não está acontecendo com eles. Invariavelmente,

quando eu faço uma apresentação em qualquer lugar neste país, esta questão emerge. As pessoas dizem que são os brancos que hoje estão sendo discriminados neste país. Eu digo, “Tudo bem. Então cada pessoa branca neste auditório que gostaria de ser tratada como são tratados os negros levante o braço, por favor!” Presto atenção e fico à espera. E os únicos sons que se ouvem no auditório são aqueles provocados pelos negros porque giram suas cadeiras para ver quantos brancos estão levantando os braços. Nenhum branco levanta o braço. Então eu digo, “você sabem o que vocês acabam de admitir? Apenas que vocês sabem o que está acontecendo, sabem que é errado, e que vocês não gostariam que isso acontecesse com vocês. Porque você está disposto a aceitar que isso aconteça com os outros? A maior obscenidade é você negar o que está acontecendo.”

Ao ser-lhe perguntado como tem sido a reação dos negros que participam no seu exercício, Elliot responde que, no verão passado, uma mulher negra numa empresa do Midwest americano, após ter ouvido sua apresentação, bateu com vigor na mesa e lhe disse: “Pela primeira vez na minha vida me senti eu própria. Sou eu mesma; não é a minha imaginação”. Nós nos convencemos, e tentamos convencer os negros, de que eles estão imaginando o racismo que experimentam, que são paranoicos...

Mas os brancos têm consciência da discriminação a que os negros estão submetidos? Jane acredita que os brancos têm sentimentos, pensam e se expressam como se não houvesse discriminação contra os negros, até o dia em que experimentam o mesmo tratamento que os negros vivem diariamente. Entretanto, o medo de que essa discriminação possa acontecer aos brancos está na origem de parte dos comportamentos racistas que se veem hoje na sociedade americana.

Indagada se tem conhecimento de alguma pesquisa quanto ao impacto sobre os jovens das experiências que ela faz, Elliot revela que não sabe os resultados a que outros chegaram com esses estudos. Entretanto, ela diz que sabe que depois que fez o exercício em Riceville,

por aproximadamente quatro anos, um professor associado da Universidade de Iowa do Norte veio à cidade e fez um exame atitudinal com todos os alunos da escola local e de uma comunidade circunvizinha, da 3ª à 6ª séries, visando a um estudo comparativo de suas atitudes em relação ao racismo. Quando compilou os resultados do exame, constatou que não somente os alunos que tinham frequentado suas aulas na 3ª série mas todos os alunos da escola de Riceville tinham atitudes menos racistas do que os alunos da comunidade circunvizinha.

Questionada se existem hoje professores que, como ela, estão fazendo estas experiências com seus alunos, Elliot afirma que sim. Segundo ela,

torna-se necessário parar de inculcar em nossos alunos a opinião de que somente os brancos estão certos, a opinião de que há somente uma maneira correta de fazer as coisas, a opinião de que os homens são superiores às mulheres, a opinião de que os Estados Unidos têm e sempre tiveram a resposta correta a cada pergunta e que nós somos uma superpotência porque Deus está do nosso lado (...) 20% das pessoas de Riceville estão até hoje furiosas com o exercício que fiz em 4 de abril de 1968 (...) Quando eu fiz exame de meu primeiro curso social da instrução dos estudos no nível de faculdade, o professor disse-nos: “Quando você começa um trabalho ensinando, recorde que você não deve ensinar coisas que contrariem os valores locais. A comunidade que está pagando seus salários através de seus impostos tem o direito de exigir que suas crianças aprendam o que essa comunidade acha que devem aprender”. Ou seja, se você for ensinar em uma comunidade racista, você não deve ensinar oposição ao racismo. Eu pensei que isso era errado na época e hoje continuo pensando que é errado.

Finalizando, Jane afirma que acha interessante que os pais cujos filhos tinham frequentado suas aulas não parecerem ter problemas com ela, mas sim com aqueles que não tiveram os filhos em sua sala de aula. Ela acha que seus problemas decorreram, por um lado, do fato de eles

terem sido informados erroneamente por outros professores sobre o que ocorria em suas aulas e, por outro lado, porque não compreenderam o objetivo do exercício. Alguns deles até hoje não compreendem a experiência. Naquele dia, Elliot foi chamada de “amante de negros” por 20% da população de Riceville. Ela diz estar grata aos outros 80%. Entretanto, embora esses 80% não tenham protestado sobre o que ela fazia, nenhum deles protestou sobre o que fizeram a ela ou a seus filhos. Elliot cita Edmund Burke: “A única coisa necessária para que o mal se perpetue é que os povos bons não façam nada”. Ela acredita que é covardia alguém curvar-se à intimidação racista.

Submissão, profecias que se autoconfirmam e vitimização

Há três questões importantes relativas a *Olhos azuis*.

A primeira questão espantosa, quando se vê o documentário, é a rapidez da submissão com que os participantes, quer de um lado, quer do outro, aceitam e interiorizam o papel que lhes é proposto. Também é pouca a resistência face aos abusos de poder repetidos pela animadora do exercício que evidentemente mostra um talento impressionante para eliminar qualquer rebelião e ridicularizar alguns contestadores chegando, ao mesmo tempo e muito rapidamente, a fazê-los esquecer que aquilo é um exercício artificial e lúdico. O mal-estar do participante - como o do espectador - emerge rapidamente. Em menos de um quarto de hora, a situação não é mais percebida como um jogo, uma brincadeira, mas como algo que se está vivendo, simplesmente vivendo, e penosamente para os que têm o azar (momentâneo) de ter a íris menos favorecida de melanina. Os sorrisos dos discriminados transformam-se em tristeza, seguidos de lágrimas, e constata-se que, se as capacidades de revolta do ser humano não são grandes, as possibilidades de enquadrar suas reações e de as encurralar num determinado papel não o são menos.

Somos levados a pensar evidentemente nas experiências de Mil-

gram¹¹, sobre a proposta de autoridade livremente realizada, com a diferença que Jane Elliott utiliza abertamente o papel da infantilização para desestabilizar e manipular seus participantes, enquanto Milgram se satisfazia em desresponsabilizar o assunto num quadro muito mais neutro.

No final, o resultado não é tão diferente: num contexto em que tudo é hierarquizado, qualquer ser social parece ser “empurrado” a inibir, de boa ou má vontade, seus bons impulsos e seu sentido moral em proveito de diretivas externas, por mais que elas emanem de uma entidade que tem tido êxito em se fazer aceitar como autoridade.

Outro detalhe importante é que, ao longo de toda a sua experiência, Jane efetuou testes escolares com dois grupos de crianças e os resultados são previsíveis, mas chocantes. Quer estejam no grupo dos olhos azuis ou no dos olhos castanhos, as crianças do grupo desfavorecido têm desempenho mais fraco em relação a seu nível inicial. No que diz respeito ao grupo favorecido, o desempenho, pelo contrário, aumenta.

Na Psicologia Social, chama-se a isso de profecias que se autoconfirmam (ou “efeito Pigmalião”¹²), segundo as quais qualquer desempenho tende a confirmar o que dele se espera, quer seja ele positivo ou negativo: as crianças valorizadas, consideradas mais inteligentes, acabam produzindo o que se espera delas. E as crianças vistas como preguiçosas não têm força para superar a condição em que foram colocadas e acabam por se tornar conforme o esperado! O bê-a-bá das técnicas de motivação (ou de perseguição moral) é aplicado com uma evidência muito pedagógica às crianças que, de uma sessão a outra, de acordo com o lado bom ou o lado mau em que se encontram, sentem-se incapazes de efetuar uma operação na qual teriam êxito sem qualquer problema.

Num curto espaço de quinze minutos, crianças que inicialmente tinham sido encantadoras, cooperativas, maravilhosas, reflexivas, viram crianças tristes, cheias de vícios, pequenos discriminados. De forma inesperada, Elliot criou um microcosmo da sociedade em uma sala de aula

da terceira série.

Jane Elliott provou – muito além do que tinha imaginado – quanto a discriminação é assumida no subconsciente, pelo opressor e pelo oprimido. Não tinha dito aos alunos para se tratarem diferentemente, apenas que eles eram diferentes, e as crianças desenvolveram os comportamentos característicos da discriminação. Jane Elliott sentiu que procederam desse modo porque já tinham absorvido o comportamento discriminatório de seus pais e de outros adultos. Ela provou também um lado positivo: que o racismo pode ser desaprendido tão rapidamente como se aprende. Além disso, a educação também encontrou uma maneira excelente de demonstrar o que é se sentir discriminado.

Pode-se fazer uma aproximação entre essa experiência e as de nossos “jovens dos subúrbios”, categorizados como problemáticos, e que não aproveitam a magnífica instrução que lhes é dada, porque a única coisa que se espera deles é o pior resultado.

Pode-se igualmente compreender como a instituição escolar pode ser vista como uma empresa de reprodução das relações sociais, incluindo sua dimensão étnica.

O terceiro mecanismo notável dessa experiência de vitimização, com o qual Jane Elliott parece brincar, mais ou menos conscientemente, é o de conduzir os olhos castanhos no sentido do jogo tal como ela o definiu, o de assegurar sua empreitada de inferiorização momentânea de seus colegas de olhos azuis. Ela obtém o espírito de vingança, colocando sistematicamente os primeiros numa postura de vítima, ao fazer considerações mais ou menos relevantes sobre as discriminações das quais os olhos castanhos são/seriam vítimas no mundo real.

Talvez um dos aspectos mais discutíveis do método de Elliot é que ele é aplicado às crianças “americanas brancas” que mudarão de papel durante a experiência, vivenciando as posições dos que discriminam e dos que são discriminados.

Realizada num microcosmo onde os olhos azuis são todos bran-

cos e os olhos castanhos são majoritariamente negros, a experiência parece girar em torno de uma espécie de processo, no qual uns e outros parecem estar mais bloqueados do que nunca em seus respectivos papéis: num campo os brancos que discriminam, no outro, os negros eternamente vitimizados, ainda que temporariamente em posição catártica.

A “branquitude” no liberalismo e a igualdade invertida

Uma parte significativa dos cidadãos norte-americanos inscrevem a “branquitude” onde quer que vão. Podemos não ver essa “branquitude” inscrita porque a cor da pele e outras características não discursivas pairam na periferia da consciência ordinária. Somente o racista se fixa diretamente na cor e julga um indivíduo de acordo com ela. Mas o liberal está errado quando pensa que podemos construir princípios formais de justiça independentemente das realidades sociais. Não vivemos e trabalhamos em um vácuo, mas sim num espaço que estabelece nosso *status* e nosso poder, em parte, por meio da cor. Precisamos construir nossos princípios de igualdade moral a partir de uma conscientização da estratificação da sociedade, e não na ignorância dela. Esse é o erro do liberalismo.

Quando a personagem afro-americana no romance de Jane Smiley reflete sobre a vida no *campus* de sua universidade liberal branca, ela sente um mal-estar geral. Os professores e estudantes brancos são amigáveis, ela tem amigos negros e, ainda assim, “quando pensava no *campus*...ela estava ausente. Não havia qualquer espaço em que uma pessoa negra deveria estar. Envergonhada como deveria estar por isso, que parecia ser o efeito final DAQUELA VEZ na escola”, explica o narrador.¹³ “AQUELA VEZ” refere-se a um incidente relativamente sem importância no refeitório da escola, quando um garoto branco a chamou daquela “palavra com P”. Esse único evento isolado pode ter sido inofensivo por si só, mas no clima racial dos Estados Unidos, ele acarreta associações e provoca danos, os quais não começaram nos Estados

Unidos mas há centenas de anos, na África, continuando a assombrar até hoje o espaço social norte-americano.

No mundo real, e não no mundo ideal, negritude e “brancura” não são opções de cor, mas algo imbuído com todo tipo de significado, cobrindo todos os aspectos da vida: desde a aparência de inocência até a atividade física; desde suposições-padrão a respeito de inteligência até nossa disposição de dar ao outro um voto de confiança; e, em particular, desde hipóteses a respeito de recursos morais até conclusões a respeito da validade da subordinação de alguém.

No mundo não ideal, a crença – genuína e sincera – de que as pessoas de certa raça ou etnia são tão confiáveis, inteligentes ou moralmente profundas quanto “nós” somos não é o mesmo que confiar nessas pessoas, maravilhar-se com sua inteligência e ser guiado pela sabedoria moral e intelectual delas. Essas experiências fazem da pessoa que pertence a esse grupo étnico uma parte de nossa vida e história pessoal. Isso rende conhecimento, a respeito de nós mesmos e dos outros, que não poderíamos obter de outra forma. A crença por princípio, por si só, não nos ampara contra atitudes racistas, conscientes ou não, no cotidiano.

É bastante fácil expressar o ideal de igualdade. Num momento fugaz, Martin Luther King capturou esse ideal da forma mais eloquente, quando falou em viver numa nação na qual as pessoas “não [fossem] julgadas pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter”.

Embora a maioria das pessoas (sejam brancas ou negras) que vive em uma sociedade governada por brancos alegue defender o ideal de igualdade e por isso expresse indiferença à igualdade invertida (sociedade governada por negros), poucos (sejam brancos ou negros) estão preparados para ela. As próprias circunstâncias da vida alimentam a ilusão, por parte da maioria, de que ela está preparada de fato para a igualdade invertida. Por que? Porque a maioria das pessoas que vivem em uma sociedade governada por brancos não tem razão alguma para achar que, durante suas vidas, sua própria sociedade será governada por ne-

gros – tal eventualidade, supõem elas, é altamente improvável. Consequentemente, seu blefe moral nunca é descoberto, mesmo quando suas expressões de compromisso público com esse ideal estejam massageando seus egos. Isso se parece com o prometer fazer algo, sob a condição de que a pessoa a quem se fez a promessa também faça algo, quando se sabe muito bem que essa pessoa não tem como fazê-lo. Ganha-se um pouco de crédito moral por se comprometer com a ação, embora se esteja sendo insincero desde o princípio.

No mundo não ideal, o conhecimento moral sobre nós mesmos tem um preço, pago na moeda da experiência. No que se refere à igualdade, a maioria de nós, que vivemos em sociedades ocidentais, continua a escrever cheques em branco. Ou, se eu estiver correto, a maioria de nós está aberta à ideia de igualdade invertida, porque, afinal, sabemos que nunca teremos que vivê-la, e muito menos escolher vivê-la. Daí, o espantoso trabalho de Jane Elliot.

Considerações finais

Em conclusão, estamos perante uma experiência que questiona a noção de livre arbítrio e, ao mesmo tempo, suscita um otimismo relativo no sentido de que, parafraseando Jane Elliot, o racismo é construído. E aquilo que é construído, também se pode ser desconstruído...

Por último, se o método Elliot flerta perigosamente com os limites da ética, ele ganhará talvez mais em ser observado, do que provado diretamente. Pelo menos, ele não deixa de ser uma singular metáfora, tanto pelo exemplo como pelo absurdo, pelos desafios e também pelos desencantos que os movimentos antirracistas enfrentam hoje.

A experiência de Jane Elliot é especialmente relevante na atualidade. Demonstra de forma irrefutável que, mesmo não estando sendo submetidos à discriminação jurídica e aos discursos do ódio, as baixas expectativas e o comportamento desmotivador podem ter efeitos devastadores na autoestima de grupos minoritários. O grupo dos olhos

castanhos lembra aos poderosos brancos que eles se submetem a *stress* similar, não apenas por algumas horas em uma experiência controlada, mas diariamente em suas vidas. E Elliott mostra que o sexismo, a homofobia e os preconceitos relativos à idade trabalham da mesma maneira.

Jane acerta em lançar não de exemplos e fatos, transformando-os em fortes argumentos contra racistas enrustidos. Não adianta falar que suas origens não são arianas ou que já sofreram outro tipo de racismo, pois um branco de origem negra pode se passar como branco, assim como um homossexual pode passar por heterossexual, mas um negro leva a essência de sua discriminação na própria pele e não pode fugir disso.

O mais interessante na “técnica” da professora é que, para educar contra o racismo, ela usa a mesma técnica que mantém a discriminação na sociedade: o condicionamento. Em determinado momento, Elliot pode nos remeter a Skinner fazendo experimentos com seus ratinhos, condicionado-os a sentir o que ela quer que eles sintam e a pensar o que ela quer que eles pensem.

Certamente poderia ser uma fonte de crítica essa atitude de Elliot. Apesar de acreditarmos numa educação progressivamente consciente como o caminho para se construir um cidadão crítico, alguns processos mais rápidos podem ter sua eficácia. Nesse caso, o mais lento condicionamento sempre será mais rápido do que a mais avançada educação. As pessoas em geral ainda não estão preparadas para receberem uma educação antirracista, portanto, a solução mais simples é condicioná-las contra isso, assim como foram condicionadas para agirem de forma racista durante toda a vida.

Exagerar na dose de discriminação durante a experiência foi essencial para Elliot condensar em pouco tempo a humilhação que uma pessoa discriminada sofre durante toda a vida. Apesar de não resolver de forma definitiva o problema, com certeza ela obtém o resultado almejado já que afirma: “se conseguir mudar uma pessoa naquela sala, a

experiência foi válida”.

Por fim, Elliot convida-nos a refletir sobre os seguintes pontos:

Quando se voltaram contra os negros, eu não era negro e não fiz nada.

Quando se voltaram contra os homossexuais, eu não era homossexual e não fiz nada.

Quando se voltaram contra as mulheres, eu não era mulher e não fiz nada.

Quando se voltaram contra mim, já não havia ninguém para me defender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A PÁGINA da educação, n.168. Espectro do racismo ressurge na Luisiana. Disponível em:

<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5448>>. Acesso em: 16 jun.2007.

ELLIOTT, Jane. Interview 2002. Disponível em:

<<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/crusade.html>>. Acesso em: 16 jun. 2007.

NICHOLS, Bill. *Representing reality: issues and concepts in documentary*. Indiana: University Press, 1991.

PINHEIRO, Patrícia. *Análise do documentário Olhos Azuis*. Belo Horizonte: PUC/IEC 2002, p. 1-4.

PBS/FRONTLINE. Disponível em:

<<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/faq.html>>. Acesso em: 16 jun. 2007

SCHMITZ, Gregor Peter. *Violência de Louisiana promove debate sobre o racismo no sul dos EUA*. Disponível em:

<<http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/derspiegel/2007/09/27/ult>

[2682u556.jhtm](#)>. Acesso em: 27 set. 2007.

SIMPSON, Steven W. Guest. *Brown eyes, blue eyes: teaching tolerance in America*. 2002. Disponível em:

<http://seattletimes.nwsources.com/html/opinion/2002152644_mlk17.html>. Acesso em: 16 jun. 2007.

SMILEY, Jane. *Moo*. New York: Ivy Books, 1998.

SMITHSONIAN MAGAZINE. Lesson of a Lifetime 2005. Disponível em: http://www.smithsonianmagazine.com/issues/2005/september/lesson_lifetime.php. Acesso em: 16 jun. 2007.

NOTAS

¹ Riceville é uma pequena cidade “branca”, cristã, do Estado de Iowa, nos Estados Unidos, que na década de 60 tinha uma população de cerca de 1.000 habitantes.

² PBS/Frontline, 2007.

³ *Smithsonian Magazine*, 2007.

⁴ O gênero cinematográfico *documentário* visa convencer o espectador de alguma tese, conceito ou ideia. Bill Nichols (1991, p. 6) aponta o papel central do discurso, da palavra, à qual, de certa forma, as imagens ficam subordinadas. Isso significa que o discurso “sério” que orienta o filme tem origem na área do conhecimento da temática escolhida pelo diretor. A centralidade do discurso se expressa tanto pela narração quanto pelo encadeamento das imagens. A banda sonora (*blues*) organiza o sentido do documentário *Olhos azuis*, aqui narrado pela própria personagem principal (Jane Elliott) mas, geralmente, é narrado por uma voz cujo emissor não é identificado e que confere legitimidade ao conteúdo expresso. Não é por acaso que esse tipo de filme faz sucesso na escola. Os professores reconhecem a prevalência da palavra e transformam a análise do filme numa fala sobre o que o filme “falou”, afirmando seu conteúdo.

⁵ PBS/FRONTLINE, 2007.

⁶ *A página da educação*, 2007.

⁷ ELLIOT, 2007.

⁸ SCHMITZ, 2007.

⁹ SIMPSON, 2007.

¹⁰ PINHEIRO, 2002.

¹¹ Em 1963, na Universidade de Yale, Stanley Milgram organizou uma das primeiras experiências de Psicologia Social sobre o conceito de submissão à autoridade. Ele pedia a um indivíduo para enviar descargas eléctricas cada vez mais fortes a uma pseudocobaia, obrigando-a a responder a perguntas cada vez mais difíceis. Os resultados são edificantes... Respaldados por uma autoridade científica, 65% dos indivíduos aumentarão a dose até à "morte" da pseudocobaia, continuando a lhe enviar choques mesmo após o momento em que ela começou a simular coma..

¹² Nome do rei escultor da mitologia grega, que se apaixonou por uma de suas esculturas e se casou com ela quando conseguiu transformá-la em mulher.

¹³ SMILEY, 1998, p. 402.

DOAÇÃO
Data: 11/04/2015
Em: 30 110 1.000,00
R\$ 30,00

Educação e cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos traz uma série de artigos que projetam representações, ideias, signos e imagens da cultura acústica, rica e enigmática que Miguel Lopes decifra como um escultor cuidadoso que tem à sua frente o desafio de esculpir obra de essencialidade cética, sagrada e profana ao mesmo tempo.

É assunto que interessa a todas as ciências humanas, mormente à História e aos historiadores brasileiros, que já conhecem sobejamente os tempos de curta e longa duração da civilização paterna e mediterrânea através do mestre Braudel. Contudo, para nossa melancolia e um quê de constrangimento, ainda não tivemos a coragem ética e a sensibilidade de atravessar oceanos à procura desta mãe raiz e fundadora que é a África.

Cruzar os oceanos em busca da memória e da história com razão e encantamento é o que faz o tempo todo Miguel, ele próprio artífice e integrante da equipe de políticas públicas para a educação de Moçambique, à época do emblemático e revolucionário Samora Machel.

Ítalo Calvino nos impactou com seu Palomar, personagem inquieto e perplexo diante da hegemonia do efêmero e da fragmentação do real. Miguel Lopes, ao contrário, conhecedor da cultura do desencantamento, das ambiguidades e contradições da pós-modernidade, transita entre os mares como um Swann africano atento, que não se perde na volta, em busca de um tempo visto, experimentado e rememorado. Almejo que aproveitem e se deleitem com essa viagem marítima desmistificadora e ampliadora de horizontes. O timoneiro conhece bem os caminhos e as rotas.

Prof. Dr. Carlos Vinícius Costa de Mendonça
Departamento de História da UFES

