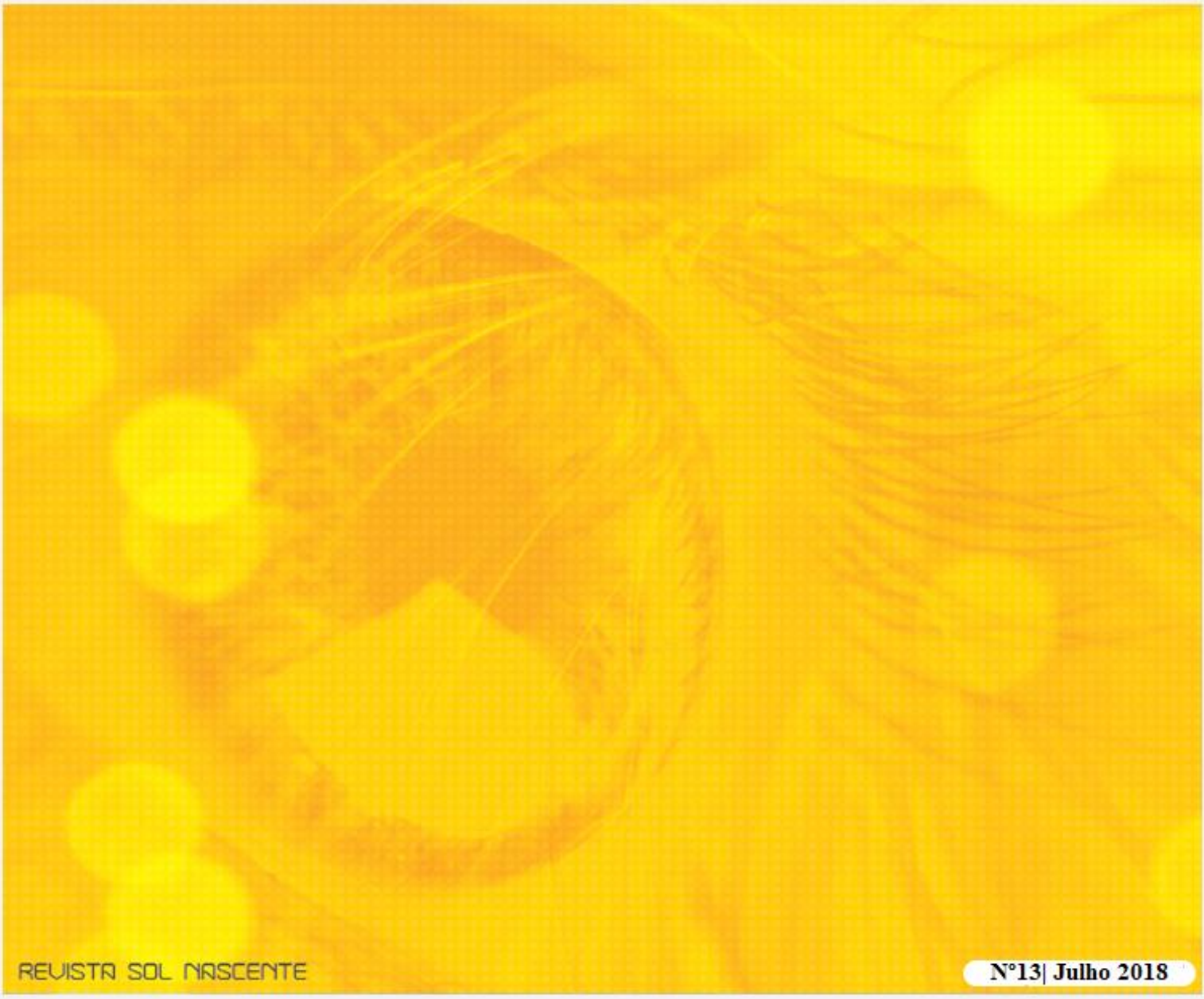
CISN CENTRO DE INVESTIGAÇÃO SOL NASCENTE



Nº13 – JULHO 2018|ISSN: 2304-0688

investigacao.solnascente@ispsn.org

inaciovalentim82@ispsn.org

irene.moises@ispsn.org

fatima.sousa@ispsn.org

CONSELHO DE REDACÇÃO

Director: Inácio Valentim (ISPSN) Angola

Secretária de Redação: Fátima Sousa Rodrigues (ISPSN) Angola

Editor: ISPSN – Instituto Superior Politécnico Sol Nascente

Arranjos Técnicos: Ivan dos Reis Andrade (ISPSN) Angola

Herménia Capita (ISPSN) Angola

CONSELHO CIENTÍFICO

Adelino Sanjombe (ISPSN) Angola

Adriano Catiavala (ISPSN) Angola

Agemir Bavaresco (PUCRS) Brasil

António Gómez Ramos (UC3M) Espanha

António Matos Ferreira (CHER-UCP) Portugal

António Mendes Sambalundo (UJES) Angola

António Paquissi (ISCED-ISPSN) Angola

Beatriz Cecilia López Bossi (UCM) Espanha

David Boio (ISPSN) Angola

Diane Lamoureux (LAVAL) Canada

Dulce Inakulo de Sousa (ISPSN) Angola

Eduardo Vera Cruz (UL) Portugal

Fabrício Pontini (PUCRS) Angola

Feliciana A. Salica Hossi (ISPSN) Angola

Félix Duque (UAM) Espanha

Fernando Rampérez (UCM) Espanha

Hélder Chipindo (UJES/ISPCaála) Angola

Hugo Bento de Sousa (Médico) Portugal

Inácio Valentim (ISPSN-CFCUL) Angola

Irene Inakulo Moisés (ISCED-ISPSN) Angola

Ivone Moreira (IEP - UCP) Portugal

José Pedro Serra (FLUL) Portugal

José Saragoça (Universidade de Évora) Portugal

José Zeferino (ISPSN) Angola

Lucas Nhamba (UJES) Angola

Manuel Simão (UAN) Angola

Marcelino Chipa (IFTS-ISPSN) Angola

Miguel Morgado (IEP - UCP) Portugal

Olga Maria Pombo Martins (UL - CFCUL) Portugal

Pedro Cassiano (ISPSN) Angola

Renata Karina Reis (USP) Brasil

Simão Esperança (UJES) Angola

Tadeu Weber (PUCRS) Brasil

Tarcísio Memória Eculica (ISPSN) Angola

CONSELHO DE ASSESSORES

Manuel Martins (ISPSNG) Angola

António Miranda (Politólogo) Cabo Verde

Pablo Gómez Manzano (U.Valparaíso-UC3M) Chile

Jorge Manuel Benítez (UNA-UAM) Paraguai

Lola Blasco Mena (UC3M) Espanha

Miguel Ángel Cortés Rodriguéz (Salamanca) Espanha

Nuno Melin (UL. CFCUL) Portugal

Pamela Colombo (CSIC) Espanha

Raimundo Tavares (Advogado) – Cabo Verde

Vicente Muñoz-Reja (UAM) Espanha

EDITORIAL

AS LEIS DA PERIFERIA E A CIDADE FILOSÓFICA

Nos últimos tempos temos vivido um surto gritante de insegurança na cidade. A preocupação com a questão da segurança ultrapassou aquela de encontrar um emprego, aliás, razão mais do que suficiente, porque só os vivos podem trabalhar, só aqueles que estão em boas condições físicas podem trabalhar. A periferia criou novas leis e é na base destas leis que todo o mundo vive: a lei do medo, a lei do estar-sem-estar, enfim, a lei do aprisionamento na liberdade. Parece que a periferia tomou conta da cidade, porque provavelmente poucas vezes ela foi escutada sem o entardecer do verniz. O infractor é visto como periférico e como delinquente e esquecemos que a própria cidade pode ser periférica a partir do momento que não responde às expectativas da cidade. Nenhum cidadão espera do político (salvo aquele que é tremendamente ingénuo) a honestidade, a integridade ou honradez, porque também ele sabe que não tem todas estas qualidades, aliás, não tem e parece que não lhes preocupam tanto, desde que os seus problemas sejam resolvidos. E, é isso que ele espera do político. Espera que este resolva os seus problemas e a insegurança é um destes problemas que ele espera que o político resolva. A não resolução do problema também conduz à cidade na linguagem periférica, naquilo que não é o centro, não está no centro e não faz o centro, não é tão importante quanto o centro. Nunca nos perguntamos se os verdadeiros delinquentes são aquelas pessoas que violam as leis da cidade de modo explícito, porque invadem as nossas casas, porque apropriam-se dos nossos bens dentro e fora de casa. Provavelmente não sejam os verdadeiros delinquentes. Porque os piores delinquentes podem ser aqueles que não têm a consciência trágica, não têm consciência infeliz, como diz Spinoza. Dormem, mas dormem porque não pensam nos outros, porque não se revêem nos outros e porque criaram uma legitimidade própria para a sua forma de violência e nisto se parecem com os proponentes da violência periférica. De modo que, só o genealogista pode salvar a cidade das suas duas violências: a violência daqueles que estão estampados como violentos e a violência daqueles que dormem apesar de serem tremendamente violentos. O genealogista é o filósofo, diz o Nietzsche de Foucault e de Deleuze, mas não aquele filósofo que aceita que todo o mundo olhe para ele como aquele que reflecte nas coisas ou que medita nas coisas, como se as outras áreas do saber não reflectissem, não meditassem. O genealogista é aquele

que traz um começo, que "cria um começo" e que reinventa um começo a partir da dor e da cura. A cidade deve ser filosófica não para fazer aquilo que já foi feito, aquilo que já foi criado. O genealogista não pode aceitar os conceitos que servem apenas para o" limpar e fazer brilhar" numa falsa luminosidade. O genealogista deve dar a cidade o entendimento do **entristecimento**. O genealogista enquanto educador não traz apenas a reflexão e a contemplação, traz sobretudo para a cidade o entristecimento porque vem para dizer aos outros aquilo que eles não querem ouvir, vem para dizer aquilo que mais ninguém diria. É por isso que a resposta filosófica deve ser dura contrariamente às outras áreas do saber, porque é uma resposta que consiste no entristecimento. A filosofia como educação encara um entristecimento, **mas um entristecimento alegre** porque conduz à libertação. Ela oferece-nos a possibilidade de perguntarmo-nos, o que somos, o que fazemos e se a nossa resposta for honesta connosco mesmo poderemos fazer um bom trabalho para a cidade. **O genealogista é um incomodador**, só pode incomodar **e só deve incomodar para a libertação**, tem que proporcionar aos outros um comportamento de Lisias de *Fedro*. Ter vergonha do que se pensa saber.

Por último, dizer que esta 13ª edição contém alguns artigos publicados na revista **OPINIÃO FILOSÓFICA** da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), traz as mais variadas reflexões no âmbito académico-científico.

A este respeito o Professor Flaviano Kambalu reflecte sobre o conceito de pessoa, a sua complexidade e a sua relação com a unidade africana. Tenta encontrar os princípios e os fundamentos metafísicos que podem sustentar a possibilidade da união.

O Dr. Nlando Faustino reactualiza ao histórico pensador das independências (à sua maneira) Frantz Fanon. Através da obra "Os condenados da terra" de Fanon, faz uma leitura desconstrutivista da colonização vista como uma oportunidade para a civilização. Recusa com Fanon, a ideia de que a "colonização igual a civilização e paganismo igual a selvageria" e defende precisamente a ideia da despersonalização imanente do processo colonializador.

Por sua vez, Inácio Valentim lança a interrogação sobre a educação e o processo educativo liberal em África. Discute a ideia da possibilidade de educar e com quem ser educado.

Os Doutores Abel da Silva e Irene Moisés Ináculo pensam a educação desde a perspectiva não universitária a partir do cunho da lei. Procuram compreender e destacar a negatividade de uma intervenção excessiva dos elementos não autorizados no processo educativo.

Inácio Valentim

ÍNDICE

EDITORIAL 4

ARTIGOS 7

FILOSOFIA

O CONCEITO DE PESSOA E A METAFÍSICA DA UNIDADE AFRICANA 8

FLAVIANO LOURENÇO KAMBALU

HISTÓRIA

A COLONIZAÇÃO, UMA REFERÊNCIA HISTORICIZANTE DO DISCURSO SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DE ÁFRICA: UMA PROVOCAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DE FRANTZ FANON 20

NLANDU MATONDO FAUSTINO

PEDAGOGIA

«O QUE É APRENDER» E COM QUEM APRENDER NUMA EDUCAÇÃO LIBERAL EM ÁFRICA? 44

INÁCIO VALENTIM

EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NÃO UNIVERSITÁRIO ANGOLANO. DESAFIOS E PERSPECTIVAS 62

ABEL JOSÉ DA SILVA

IRENE JAMBA INAKULO MOISÉS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO 72

ARTIGOS/PAPERS

FILOSOFIA

O CONCEITO DE PESSOA E A METAFÍSICA DA UNIDADE AFRICANA

FLAVIANO LOURENÇO KAMBALU [a]

Resumo

A vocação à unidade é uma característica natural da pessoa humana porquanto esta é essencialmente livre, relacional e dialogante. A África é um complexo e heterogéneo mosaico de povos, línguas, raças, culturas, etnias e religiões, cujo fundamento metafísico de origem representa uma unidade indivisível na realidade histórica. O fundamento metafísico de origem é importante porquanto em todos os campos tudo o que une os seres humanos é mais forte do que o que os separa. Nisto, o diálogo é necessário para superar os preconceitos e desentendimentos históricos, as divisões, intolerâncias e fundamentalismos que infelizmente se vão intensificando na actualidade. O diálogo, conducente à unidade, não obriga, mas se move no respeito da liberdade da pessoa e da soberania de cada Estado. Enfim, trata-se de um diálogo sincero e fecundo que reconhecendo toda a legítima diversidade promove o respeito, a concórdia e a colaboração.

Palavras-chave: Pessoa humana, África, Fundamento Metafísico, Fundamento Metafísico e Diálogo.

Abstract

The vocation to unity is a natural feature of the human because it is essentially free, relational and dialoguing. Africa is a complex and heterogeneous mosaic of peoples, languages, races, cultures, ethnic groups and religions, whose metaphysical foundation of origin represents an indivisible unity in historical reality. The metaphysical basis of origin is important because in all fields everything that unites human beings is stronger than what divides them. In this, dialogue is necessary to overcome the historical prejudices and disagreements, the divisions, intolerances and fundamentalisms that unfortunately are intensifying at the present time. The

[a] Doutor em Filosofia. Religioso Saletino e Decano da Faculdade de Direito da Universidade Katiavala Bwila, Benguela – Angola

dialog, leading to the unit, doesn't oblige, but moves in respect of freedom of the person and of the sovereignty of each State. At last, it is a sincere dialog and fruitful that acknowledging all the legitimate diversity promotes respect, harmony and collaboration.

Keywords: The Human Person, Africa, Metaphysical foundation, Metaphysical foundation and Dialogue.

Premissa

No actual contexto de crescente e incisiva globalização é difícil subtrair-se ao dever ou à necessidade de prestar conta de si mesmos. Neste clima cultural também a unidade africana é chamada a justificar-se, ou seja, a justificar o seu direito de continuar a ser. À primeira vista poderia parecer que a sua justificação não seja hoje um problema, visto que é cada vez mais difuso o uso do termo unidade e da expressão união africana. Mas urge reflectir nesta unidade à luz da filosofia para lhe compreender o seu verdadeiro significado.

Aprendemos com Nicola Abbagnano que «nada do que é humano é estranho à filosofia […] aliás esta é o mesmo homem que se interroga a si mesmo e procura as razões e o fundamento do seu ser».[1] Esta é a filosofia na sua adesão à existência humana e ao mesmo tempo na sua amplitude em relação aos problemas do homem. Não de um homem que vive no *Úrano* mas do homem concreto que na sua vida experimenta ânsias e insuficiências, alegrias e esperanças, tristezas e angústias.[2] Portanto, todas as coisas são susceptíveis de reflexão filosófica, inclusive a própria unidade africana exige filosofar.

De facto, filosofar é examinar a realidade, e isso, de um modo ou de outro, todos fazemos constantemente. Ao se tentar resolver os problemas globais, sociais ou pessoais, é impossível se abster da racionalidade. Entretanto há uma gama de situações onde a razão não pode avançar por falta, ou excesso de dados, o que impossibilita decisões objectivas. Entra em cena então a parte subjectiva humana, mais especificamente a Intuição, como meio de direccionar nosso foco de entendimento e apontar caminhos a serem trilhados pela racionalidade.

Só que, actualmente, a filosofia passa por uma perda de identidade. Existe uma verdadeira inflação do termo filosofia e, como toda a inflação, é sintoma de queda de valores, de crise difusa e profunda. Hoje o termo filosofia indica muitas vezes coisas difíceis, próprias do hiperurânio e não o homem que, não aceitando passivamente as informações fornecidas pela experiência imediata, desenvolve uma postura de questionamento próprio sobre a realidade, interroga-se a si mesmo e metodológica e ordenadamente procura as razões e o fundamento

[1] N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia* I, UTET, Torino 1963, p. XVII.
[2] Cf. CONCÍLIO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, n. 1.

do seu ser, buscando, como faziam os gregos, um instrumento fundamental e o único racionalmente possível, para a solução dos problemas da vida.

A confusão com relação à filosofia, e a desinformação geral, que permeia mesmo o meio académico, chega a ponto de permitir o surgimento de propostas quiméricas no sentido de se eliminar a Filosofia. Entretanto, ciência alguma pode se ocupar da macro realidade. O empirismo não pode ser aplicado à civilização humana, à mente, ao total. Quem estabelece a comunicação entre todos os segmentos do conhecimento continua a ser a filosofia. Cremos ser este o quadro em que se deve inserir a reflexão sobre a unidade africana, que aqui fazemos partindo da metafísica do termo pessoa.

Tal reflexão se torna urgente sobretudo se olharmos para os problemas que cada vez mais vão desafiando a unidade do continente africano. Há uma verdade, hoje admitida por quase todos e até pelos mais preconceituosos arqueólogos, de que a humanidade e a civilização desenvolveram-se na noite dos tempos no berço deste continente gigantesco chamado África[3].

Temos consciência de que a África é um imenso continente com situações muito diversas; um complexo e heterogéneo mosaico de povos, línguas, raças, culturas, etnias e religiões, mesmo dentro das mesmas fronteiras políticas. Embora esta imensidão nos aconselhe a não fazer generalizações na avaliação dos problemas não nos impede de buscar e propor soluções aos problemas inerentes à falta de unidade que a nosso ver pode podem assentar sobre o conceito de pessoa.

1. Breve excursus histórico-filosófico do conceito de pessoa

1.1 A densidade semântico-etimológica do termo pessoa

A densidade semântica do termo pessoa formou-se no tempo graças ao contributo cultural de muitos filões de reflexão. O conceito de pessoa tem, pois, um percurso rico, quanto complexo. De recordar que na antiguidade greco-romana não se encontra bem claro o conceito de pessoa. Todavia, seria incorrecto pensar que o conceito de pessoa tenha nascido nos nossos dias.

Etimologicamente, e segundo algumas pesquisas atentas, os primeiros indícios do termo pessoa encontram-se no âmbito da cultura etrusca. De facto, o termo *phersu*, utilizado nos ritos em honra de *Phersepona* e que significaria máscara[4] passou a significar o indivíduo

[3] Cf. Carlos SERRANO – Maurício WALDMAN, *Memória d'África. A temática africana em sala de aula*, Cortez Editora, São Paulo 2008[2], p. 75. Cf. Também, Luigi TRANFO, *Africa. La transizione. Tra sfruttamento e indifferenza*, E.M.I., Bologna 1995, p. 269; Pedro F. MIGUEL, *África. Uma visão global*, Viverein, Roma 2013, p. 11.

[4] Cf. Maurice NÉDONCELLE, *Prosopon et persona dans l'antiquité classique. Essai de bilan linguistique*, in «Revue des sciences religieuses» XXII (1948) 277-299; A. MILANO, Persona in teologia, Dehoniane, Napoli 1984, pp. 16-71.

mascarado, a personagem que o actor representa no drama, ou seja, o indivíduo humano, moral e social[5].

Nesta senda do indivíduo mascarado, Edith Stein observa que visto que nas comédias e nas tragédias se representavam personagens famosos, o nome pessoa foi imposto para significar sujeitos que tinham um papel na sociedade, por isso, alguns definem a pessoa como «uma hipóstase marcada por uma qualificada conexão com a sua dignidade» [6].

Não encontra fundamento adequado a etimologia proposta por Boécio, que liga pessoa ao verbo personare, aludindo à amplificação da voz de quem fala por detrás da máscara. Assim, pessoa é, segundo Boécio, «decta est volvatur sonus» [7]. Também não é correcto afirmar que pessoa seja a contracção de per se una, como quereria a proposta de Alano di Lilla[8].

1.2 O percurso evolutivo do conceito de pessoa

Com Cícero e Séneca, a evolução do conceito de pessoa deu passos importantes sem, contudo, chegar à definição hodierna.

Do segundo século em diante, o conceito de pessoa entra no uso corrente, na onda do esforço de clarificação exigida pelas controvérsias teológicas sobre o dogma trinitário. Porém, foi com Boécio que o conceito de pessoa adquire o actual conteúdo teórico. E isto no contexto da clarificação conceitual sobre as questões teoréticas que emergiam da doutrina sobre a Trindade.

Segundo Boécio «persona est rationalis naturae individua substantia» (pessoa é substância individual de natureza racional) [9]. Boécio elabora esta definição, servindo-se do património filosófico grego e latino. De facto, ele sistematiza os conceitos latinos de persona, natura e substantia, estabelecendo uma equivalência com os vocábulos gregos πρόσωπον, οὐσία, ὑπόστασις que na oscilação terminológica do tempo eram usados de maneira equívoca e confusa.

Com Boécio, a natura toma definitivamente o lugar de οὐσία, entendida como essência, e substantia passa a traduzir o grego ὑπόστασις[10]. São poucos os filósofos que, no medievo, não

[5] Cf. Maurice NÉDONCELLE, *Prosopon et persona dans l'antiquité classique. Essai de bilan linguistique*, op. cit., pp. 298-299.
[6] Edith STEIN, *Essere finito e essere eterno. Per una elevavazione al senso dell'essere*, Città Nuova, Roma 1988, p. 380.
[7] S. BOEZIO, *Liber de duabus naturis*, III; PL 64, 1344.
[8] Cf. Enrico BERTI, *Il concetto di persona nella storia del pensiero filosofico*, in AA.VV., *Persona e personalismo. Aspetti filosofici e teologici*, Fondazione Lanza, Padova 1992, p. 43.
[9] S. BOEZIO, *Liber de duabus naturis*, III; PL 64, 1343.
[10] Cf. Claudio MICAELLI, *"Natura" e "Persona" nel "Contra Eutychen et Nestorium" di Boezio: Osservazioni su alcuni problemi filosofici e linguistici*, in Luca OBERTELLO (a cura di), *Atti del Congresso Internazionale di*

tinham encontrado a definição de Boécio satisfatória, porque essa interpretava a realidade que se tentava definir, precisando-lhe o significado.

Esta definição, pessoa é substância individual de natureza racional que, durante o medievo, faz cultura e caracteriza a tradição teológica latina, surge sob o impulso das disputas contra os nestorianos, os quais sustentavam que, em Cristo havia duas naturezas e duas pessoas em união permanente e moral; e contra os monofisistas que sustentavam a existência em Cristo de uma só natureza, a divina[11].

Na definição de Boécio, o termo pessoa tem um sentido mais específico e refere-se à estrutura fundamental e metafísica do indivíduo, ou seja, à substância individual dotada de uma natureza racional. Quer dizer, nem todos os seres naturais são pessoas, mas apenas aqueles substanciais.

Por isso, a pessoa é substância individual. É individual porque tem características que a distinguem dos outros indivíduos da mesma espécie; características que não são definíveis nem comunicáveis aos outros. É substância porque é existente em si, por si e em nenhum outro. Dizer substância individual significa, portanto, dizer que a pessoa não tem necessidade, para existir, de aderir a um outro ser, e contém no seu quid alguma coisa de incomunicabilidade, que divide com nenhum outro[12].

A pessoa é igualmente de natureza racional. O seu conhecer não é impresso na matéria, nem é limitado por essa. Dizer natureza racional significa, por isso, que a pessoa não só exerce as actividades conexas à natureza, mas tem a capacidade de desenvolvê-las, capacidade possuída por natureza, ou seja com o nascimento[13]. A pessoa é, pois, o gau mais elevado de ser substancial, porque essa é consciente do seu ser substância individual.

Toda a pessoa é, portanto, antes de mais um indivíduo. Mas ao mesmo tempo, muito mais que indivíduo, porque não é uma personagem, mas uma substância individual, que possui em si uma certa dignidade em razão da sua racionalidade. Por isso, não basta afirmar que a pessoa é

Studi Boeziani (Pavia 5-8 ott. 1980), Herder, Roma 1981, p. 336.

[11] Fruto destas disputas é a obra de Boécio *Liber de persona et duabus naturis contra Eutychen et Nestorium*, cujo objectivo imediato foi aquele de combater as heresias de Eutique e Nestório. De recordar, porém, que desde os primeiros séculos do cristianismo o conceito de pessoa oferece grande importância –com Tertuliano, os Padres Capadócios, S. Agostinho e S. João Damasceno – nos interrogativos teoréticos que emergiam da Revelação e nas controvérsias teológicas acerca do dogma trinitário. Tais controvérsias se concluíram com a fórmula das *três pessoas* ou hipóstases na única substância, oúsía ou natureza divina. Os Padres da Igreja, separando de maneira definitiva o conceito de πρόσωπον [da referencia à personagem] trágica ou cómica, deram fôlego a um aprofundamento do conceito de *pessoa* também na reflexão filosófica (cf. Gregorio DI NISSA, *La grande catechesi*, CIttà Nuova, Roma 1982, p. 51; Gregorio NAZIANZENO, *I cinque discorsi teologici*, CIttà Nuova, Roma 1986, p. 175).

[12] Cf. San Tommaso D'AQUINO, *Questiones disputatae, De potentia*, q. 9, a. 2; ID., *Summa Theologiae*, I, q. 29, a.

[13] Cf. E. BERTI, *Il concetto di persona nella storia del pensiero filosofico*, op. cit., p. 48.

algo de individual e nem mesmo que é uma substância ou uma natureza, para defini-la do ponto de vista metafísico.

Visto que a individualidade é acidente, isto é, pertence àquilo que existe como perfeição e é característica de um sujeito, e enquanto a substância e a natureza indicam o que é próprio da espécie, ocorre a substância individual de uma natureza racional, para que exista pessoa. Ocorre, portanto, que se refira a uma substância individualizada de um ser racional, para que exista pessoa do ponto de vista metafísico. Somente um ser racional pode corresponder à dignidade de pessoa, porque pessoa é, enfim, um ser em si, que não pode ser substituído por um outro e que é capaz de operações próprias e racionais.

Revisitando o pensamento precedente e partindo do esquema e da fórmula de Boécio, São Tomás elabora a sua definição de pessoa como «subsistens in rationali natura» [14].

Com a fórmula subsistens in rationali natura, São Tomás evidencia não só o aspecto comum – pressuposto universalmente aceite da pessoa – assim como expresso pela substância individual da definição de Boécio, mas evidencia sobretudo aquele individual, isto é, o existente considerado na acepção mais própria, ou seja o seu ser único e irrepetível. De facto, na definição de Boécio a substância individual, parece ser concebida como individualidade. A individualidade, porém, é determinação da coisa e não ainda do quem; é uma conotação natural da pessoa e não da mesma pessoa.

São Tomás condensa o conceito de pessoa nos termos subsistente e racional para indicar o que de mais nobre e perfeito há no universo; e por isso afirma: «persona significat id quod est perfectissimum in tota natura, scilicet subsistens in rationali natura» [15].

Pessoa é a natureza racional que existe num indivíduo concreto. Por isso, somente aquilo que é subsistente numa natureza racional pode ser chamado pessoa. E é o subsistir de maneira individual na natureza racional que confere a dignidade à pessoa, ou seja, «quia magnae dignitatis est in rationali natura subsistens ideo omne individuum rationalis naturae dicitur persona» [16].

De tudo isto emerge que a nobreza da pessoa humana não é a abstracta razão – como parece indicar a natureza racional da definição de Boécio – mas a racionalidade possuída por um subsistente, ou seja, de um ser concreto. E este em virtude de um actus essendi próprio, que confere actualidade à substância e às suas determinações. Tudo isto que a pessoa sabe, quer e faz, brota do próprio acto em virtude do qual é aquilo que é.

[14] Cf. S. Tommaso D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 29, a. 3. c.
[15] *Ibidem.*
[16] *Ibidem.*

Da elaboração de São Tomás compreende-se essencialmente o carácter racional da pessoa; racional enquanto capaz de ser consciente do próprio ser[17]. A pessoa é todo o indivíduo de natureza racional, livre, atravessado por tradições e culturas, responsável, relacional, inteligente, volitivo, dialogante e por isso, fundamento de unidade entre indivíduos e povos.

2. Do conceito da pessoa à construção da unidade africana

Antes da conquista das independências os colonos procuravam inflamar as diferenças fechando as colónias em si mesmas, num clima de reserva ciumenta, de distância e quase de desconfiança. Com as independências os encontros entre países antigamente colonizados se multiplicaram e o clima tornou-se de abertura e de colaboração. E com a criação da Organização da Unidade Africana (OUA), que veio desempenhar o papel extremamente precioso de lugar de encontros, de órgão de diálogo e de troca de experiências entre Chefes de Estado e de Governo africanos, o esforço para a unidade se exprimiu de modo mais visível.

Contudo, a vocação à unidade é uma característica natural da pessoa humana porquanto esta é essencialmente livre, relacional e dialogante. E enquanto essencialmente relacionais e dialogantes existem nos homens aqueles elementos comuns que constituem a sua natureza e que os distinguem das outras espécies de seres. Todos os homens têm as mesmas tendências e exigências fundamentais quanto ao anélito da unidade. Todo o homem é chamado à comunhão e está aberto à comunicação e ao diálogo.

O homem é capaz, pois, de intercâmbio, de dar-se aos outros e deles receber, porque a sua natureza o abre à comunhão, à comunicação e à unidade. A sua natureza relacional e dialogante não é apenas uma necessidade mas é sobretudo um dom que o ambiente que o impede de continuar fechado e isolado no egoísmo e aberto aos conflitos. De facto, o homem é aquilo que é pela sua inconfundível individualidade, mas também pelo seu ser aberto ao outro e às realidades extrínsecas, por causa da sua sociabilidade. A sociabilidade é, pois, uma expressão da sua humanidade, e a unidade, uma sua actuação.

Por isso, a unidade africana pressupõe a união consciente entre africanos, e o comum e orgânico esforço, para conseguir o bem humano integral. A unidade africana, na base da descoberta da comum humanidade, articula-se na corresponsabilidade generosa de todos para com todos, e em cada povo africano tomar sobre si as dificuldades e os problemas dos outros

[17] Muitas vezes o termo racional é confuso com o termo intelectual. Na verdade intelecto e razão diferem. O intelectual é um conhecimento simples e imediato, enquanto o racional passa de um conhecimento simples para um mais complexo (cf. S. Tommaso D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 59, a. 1).

povos do continente para alcançar o bem comum[18].

Enfim, a unidade encontra a sua raiz na essência metafísica da pessoa humana e exprime, por conseguinte a estrutura ontológica dos africanos e diz respeito à própria possibilidade da sua realização. Por isso, as divisões e os conflitos lupescos não fazem parte da normalidade africana.

Portanto, apesar de África ser um imenso continente com situações muito diversas; um complexo e heterogéneo mosaico de povos, línguas, raças, culturas, etnias e religiões, mesmo dentro das mesmas fronteiras políticas, o continente africano explica-se como unidade na diversidade. E enquanto africanos reconhecemos que a unidade nos é garantida metafisicamente pela origem, pelo facto mesmo de sermos africanos – do Cabo ao Cairo, de Dar es-Salaam a Dakar – mas sobretudo pelo facto de sermos pessoas humanas.

O fundamento metafísico de origem representa uma unidade indivisível na realidade histórica, uma força inspiradora e enriquecedora para os africanos que pode mesmo superar as diversidades presentes nos Estados africanos, a incomunicabilidade geográfica, a hipocrisia, as tensões e os desejos separatistas, e conduzir a um compromisso claro entre os africanos, respeitando as suas diversidades e os seus interesses recíprocos; empenhando num projecto comum para uma África mais humana e mais social, em que reinem sempre o respeito mútuo, o reconhecimento e a protecção dos direitos humanos fundamentais e se faça valer o lado melhor dos africanos, os valores basilares da paz, da justiça, da liberdade, da tolerância, da participação e da solidariedade. Este fundamento metafísico de origem é importante porquanto em todos os campos tudo o que une os seres humanos é mais forte do que o que os separa.

Contudo, a unidade africana deve ser construída e aprofundada de forma dinâmica e incessante, porque os pressupostos da união, representados pelos factores geográficos; pela multiplicidade das tradições regionais, nacionais, culturais e religiosas; pelos interesses económicos, trocas económicas pacíficas e seguras; pela herança e tradições socioculturais africanas mais autênticas, em si não bastam para criar a união política. É necessário voltarmos à metafísica da unidade e reelaborar juntos a história da África que além das muito boas experiências de unidade é ainda caracterizada, nalguns casos, por desentendimentos, lutas fratricidas entre etnias e até por conflitos bélicos.

Com razão, Kwame Nkrumah, apelava, na sua obra *A África deve unir-se*, à unidade, não tanto para indicar a necessidade ou condição de estar unidos, mas sobretudo o acto de se unir

[18] Cf. L. F. KAMBALU, *A democracia personalista. Os fundamentos onto-antropológicos da política à luz de Pietro Pavan*, Paulinas, Lisboa 2012, pp. 51-64.

porque os pressupostos geográficos e económicos, por si só, não bastam para criar a união. Ocorrem instituições vinculativas bem como vontade e consciência de pertença, a um mesmo continente chamado África. A consciência deve preceder à formação política da unidade africana que não se poderá alcançar de forma duradoira sem valores comuns. Outrossim, ocorre recordar que a unidade é em si um bem somente quando é ordenada, quando responde à razão objectiva da verdade, da justiça e do bem. O mesmo é dizer que a unidade é um bem que vale tanto quanto respeita o que há de valor nas partes que a compõem.

A unidade perde valor quando se realiza de modo maciço, esmagador, absoluto, destruidor e totalitário abolindo o espaço que permite o diálogo, destruindo desta forma a esfera em que os homens agem, tomam decisões comuns e operam colaborando. Por isso, sem liberdade nem diálogo a unidade africana seria impossível porque a África não seria mais o espaço onde cada indivíduo aos outros as próprias capacidades em vista do bem comum, segundo princípios de igualdade substancial. Neste sentido a África seria um conjunto de indivíduos e por conseguinte um conjunto de Estados sem laços entre si. Cada um veria o outro não como um semelhante, com quem é chamado a relacionar-se e tomar iniciativas, mas um inimigo de quem se defender.

Enfim, para reconstruir a unidade africana deve-se partir da pessoa humana e ocorre uma política que envolva todas as pessoas e forças a todos os níveis na busca do bem comum, ou seja, na busca daquele conjunto de elementos essenciais que respondem às exigências intrínsecas e imutáveis da natureza humana. Trata-se, pois, de condições económicas, jurídicas, morais e religiosas que tornam possível e favorecem o conseguimento pleno e fácil do desenvolvimento integral das pessoas.

As exigências históricas e os significados de unidade são sempre mutáveis. Mudam conforme se entenda o que leva os homens a unirem-se, a nível ontológico e histórico, ou seja, consoante a efectiva existência daquele princípio originário em cada homem e povo ou consoante o plano social, político, religioso e cultural em que se actua a unidade. De facto, não poucas vezes, os próprios acontecimentos históricos e as próprias diferenças exigem que se redefinam os instrumentos políticos para construir uma nova ordem inspirada numa nova filosofia de relações entre povos e Estados, que vão além do que no passado não foi possível. Tais diferenças podem provir de uma profunda oposição e de uma divergência quanto ao fim. As diferenças podem provir também de uma dupla visão de um mesmo objectivo. Seja qual for a origem das diferenças a atitude sadia é compreender as realidades e promover o diálogo e ver como as próprias diferenças permitem situar melhor o objecto.

Por isso, é mister que nos diversos âmbitos, questões e temas sobre os quais incumbe o risco

da divisão, os africanos usem a mesma linguagem e falem a uma só voz, cultivando e empenhando-se intensa, livre e conscientemente ao diálogo.

O diálogo é fundamental para a vida política sobretudo quando exerce a função da busca da verdade e do bem. No caso da África o diálogo torna-se uma exigência insubstituível para superar as divisões, intolerâncias e fundamentalismos que, infelizmente se vão intensificando na actualidade. O diálogo é igualmente fundamental para superar os preconceitos e desentendimentos históricos, culturais, raciais, sociais e religiosos e promover e concretizar a unidade, a justiça e a paz, não só por causa do pluralismo étnico, cultural, racial, social e religioso do continente, mas sobretudo por causa do seu pluralismo político, pois, através do diálogo cada indivíduo ou povo enriquece o próprio ponto de vista e converge para as noções de verdade e de bem humano e se empenha a potenciá-las corresponsavelmente para a unidade.

O diálogo é também essencial para a unidade política, social e económica e o desenvolvimento integral dos povos e dos Estados africanos, pois, tal como os povos também os Estados têm necessidade uns dos outros para se encontrarem a si próprios e no encontro com os outros se realizarem plenamente. Por isso, o isolamento seria um impedimento insuperável para a unidade e a realização do próprio continente africano.

Tal diálogo deve basear-se em valores, princípios e normas aceites, e deve ser assegurado por um sistema constitucional e de direito; pela promoção da justiça, da paz e da liberdade para o continente africano; pela experiência da verdade e pela busca constante de compreensão dos fundamentos que têm plasmado a União Africana.

O diálogo não se processa sem dificuldades e é alcançável através da discussão e argumentação; é reconhecível por todos a partir de um comum confronto que se funda sobre a dignidade pessoa humana e é possível a diversos níveis: no plano da experiência quotidiana para as questões sociais, comunitárias, familiares, éticas e ecológicas; no plano do encontro das culturas para o respeito e o melhor conhecimento recíproco; no plano desportivo para o cultivo do sentimento de pertença a um todo continental; no plano político para questões que dizem respeito à segurança económica, cultural e jurídica; no plano militar para questões que dizem respeito à garantia da segurança e integridade territorial bem como à erradicação de conflitos em África.

Trata-se de um diálogo gradual e sempre pronto a recomeçar. Um diálogo que não obriga, mas se move no respeito da liberdade pessoal e civil e da soberania de cada Estado; trata-se de um diálogo que não é apenas instrumental nem nasce de tácticas ou de interesses, mas um diálogo sincero e fecundo que reconhecendo toda a legítima diversidade promove o respeito, a

concórdia e a colaboração.

Enfim, trata-se de uma actividade que apresenta motivações, exigências e dignidade própria e implica um mútuo esforço de compreensão por parte dos interlocutores que se compreendem verdadeiramente quando descobrem, além dos laços que os unem e os integram uns aos outros e dos valores a eles comuns, as razões ideais em que cada um deles se inspira para realizá-los.

Outrossim, tal diálogo destina-se a produzir efeitos extraordinariamente benéficos, como o aumento da maturidade dos africanos – numa penetração mais autêntica da complexa realidade do mundo hodierno em que a África se move – a resolução dos problemas, a superação dos desafios relacionados com a unidade e a luta pela prosperidade e felicidade de todas as nações bem como pela segurança e bem-estar do continente africano.

Tudo isso levanta muitos e difíceis problemas de ordem económica, social e política. Porém, está de facto que diante das diferenças e dos antagonismos que o continente africano vive actualmente, só a consciência da comum humanidade e o diálogo franco, lúcido e proveitoso pode permitir construir um caminho de tolerância e aceitação mútuas para a realização de uma convivência respeitosa e articulada na reciprocidade sobre o fundamento da dignidade da pessoa humana, da mobilidade interna, da integração sócio-económica do continente e do florescimento de um mercado interno. Isto fará também com que os africanos não sejam meros fornecedores de matérias-primas aos outros continentes e consumidores de produtos estrangeiros, mas produtores e consumidores de produtos do seu próprio continente.

Um diálogo não inibido por complexos de superioridade ou de inferioridade, mas um diálogo franco na base da consciência de pessoas humanas e do respeito recíproco. De facto, sem diálogo franco não há progresso porquanto o progresso é liberdade, e somente a verdade que pode exprimir-se nos torna livres.

Referências Bibliograficas

ABBAGNANO, Nicola, *Storia della filosofia* I, UTET, Torino 1963.

BERTI, Enrico, *Il concetto di persona nella storia del pensiero filosofico*, in AA.VV., *Persona e personalismo. Aspetti filosofici e teologici*, Fondazione Lanza, Padova 1992.

DI NISSA, Gregorio *La grande catechesi*, CIttà Nuova, Roma 1982.

ELUNGU, P. E. A., *Eveil philosophique africain*, Éditions L'Hartmattan, Paris 1984.

KAMBALU, Lourenço Flaviano, *A democracia personalista. Os fundamentos onto-antropológicos da política à luz de Pietro Pavan*, Paulinas, Lisboa 2012.

MICAELLI, Claudio, *"Natura" e "Persona" nel "Contra Eutychen et Nestorium" di Boezio: Osservazioni su alcuni problemi filosofici e linguistici*, in Luca OBERTELLO (a cura di), *Atti del Congresso Internazionale di Studi Boeziani (Pavia 5-8 ott. 1980)*, Herder, Roma 1981.

MIGUEL, Pedro F., *África. Uma visão global*, Viverein, Roma 2013

MONDIN, Battista, *Introdução à filosofia*. *Problemas, sistemas, autores, obras*, Paulus, São Paulo 2007[14].

_____, *Curso de filosofia*. *Os filósofos do Ocidente*, vol.I, Paulus, São Paulo 2007[14].

NAZIANZENO, Gregorio, *I cinque discorsi teologici*, CIttà Nuova, Roma 1986.

NÉDONCELLE, Maurice, *Prosopon et persona dans l'antiquité classique. Essai di bilan linguistique*, in «Revue des sciences religieuses» XXII (1948) 277-299; A. MILANO, Persona in teologia, Dehoniane, Napoli 1984

PANNIKKAR, Raimondo, *Il messaggio dell'India di ieri al mondo di oggi*, in «Filosofia», n. 22, 1971, pp. 3-10.

REALE Giovanni – ANTISERI, Dario, *Il pensiero occidentale dale origini ad oggi*, vol. I, Editrice Scuola, Brescia 2000[22].

RIGOBELLO, Armando, *Perché la filosofia*, Editrice La Scuola, Brescia 1997[5].

ROVIGHI, Sofia Vanni, *Elementi di filosofia*, Editrice La Scuola, Brescia 1975[5].

SERRANO, Carlos –WALDMAN, Maurício, *Memória d'África. A temática africana em sala de aula,* Cortez Editora, São Paulo 2008[2].

STEIN, Edith, *Essere finito e essere eterno. Per una elevavazione al senso dell'essere*, Città Nuova, Roma 1988, p. 380.

TRANFO, Luigi, *Africa. La transizione. Tra sfruttamento e indifferenza*, E.M.I., Bologna 1995.

HISTÓRIA

A COLONIZAÇÃO, UMA REFERÊNCIA HISTORICIZANTE DO DISCURSO SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DE ÁFRICA: UMA PROVOCAÇÃO FILOSÓFICA A PARTIR DE FRANTZ FANON

NLANDU MATONDO FAUSTINO [a]

Resumo

O presente trabalho procurou desconstruir, a partir das teses de Frantz Fanon, sobretudo aquelas formuladas nos "Condenados da Terra", a ideia de uma suposta missão civilizadora subjacente na intenção colonizadora consubstanciada na equação "colonização igual a civilização e paganismo igual a selvageria". Partindo de uma indagação da validade criticável da equação em epígrafe, cruzou os factos às doutrinas que versam sobre o fenómeno da colonização de África, e chegou a depreender, com uma certa objectividade, de que a colonização em África, tal ficou visto por Fanon, foi mais um movimento de despersonalização e de coisificação dos africanos em geral e, dos negros, em particular do que um projecto de humanização e de emancipação dos indígenas de África negra. Ficou, portanto evidente, ao longo deste trabalho, de que a colonização foi uma violência que extraiu a sua originalidade na substantivação do colonizado. Uma violência que, não só, presidiu ao arranjo do mundo colonial, como também, ritmou e alimentou a destruição antropológica e ontológica do negro-africano, incluindo todas as suas formas sociais; arrasou completamente os seus sistemas de referências económicas, os seus modos "essendi et operandi" e decretou a crise sócio-cultural dos povos negros de África.

Palavras-chaves: colonização, civilização, violência, despersonalização, descolonização, emancipação.

Abstract

The present study sought to deconstruct, from the theses of Frantz Fanon, especially those formulated in "The Wretched of the Earth", the idea of a supposed civilizing mission underlying the colonizing intention embodied in the equation "colonization equal to civilization and paganism equal to savagery". Crossed the facts to the doctrines that focus on

[a] Doutorando em Filosofia na Universidade de Évora; Mestre em Ciências da Educação pela mesma Universidade; Mestre em Filosofia pela Universidade Gregoriana e Docente na Universidade Católica de Angola.

the phenomenon of colonisation of Africa, this was seen by Fanon, was more a movement of depersonalization of Africans in general, and the negroes, in particular than a draft of humanization and emancipation of the peoples of black Africa. Therefore became evident throughout this work, that the colonization was a violence that drew its originality of the colonized.

A violence that not only presided over the arrangement of the colonial world, as well as marked and fed the anthropological and ontological destruction of black African, including all its social forms; wiped out completely their systems of economic references, their modes "essendi et operandi" and decreed the socio-cultural crisis of the black people of Africa.

Key words: colonization, civilization, violence, depersonalization, decolonisation, emancipation.

Introdução

A reflexão em torno dos desafios da descolonização em África continua actual e actuante em qualquer discurso intelectual ou político sobre o estado da nação de muitos Estados africanos, passados que são, aproximadamente, seis décadas desde que muitos deles se tornaram independentes. Esta actualidade pode, todavia, não parecer evidente quando o enfoque do discurso for a colonização. De facto, pode parecer anacrónico e mesmo sintomático falar da colonização para tentar justificar, a qualquer preço, o subdesenvolvimento e a instabilidade sociopolítica, na actualidade, de muitos Estados africanos independentes. Bom ou malgrado, essa sensação de anacronismo que sugere uma espécie de *époké*, em torno do fenómeno colonial, perde a sua legitimidade na medida em que a pertinência do discurso sobre a descolonização de África torna, "ipsis verbi", procedente o discurso sobre a colonização. Ou seja, toda a fala em torno da descolonização sugere, de uma ou de outra forma, uma incursão sobre a colonização. Vamos, ao longo deste trabalho, procurar descortinar o conceito de colonização na tentativa de perceber as diversas *nuances* que encerra e a natureza do trampolim que pode sugerir à nossa cogitação sobre a descolonização. Para o efeito, propomos a seguinte estrutura: 1. Em busca do justo significado do conceito de colonização a partir da analítica de Fanon; 2. Indagando sobre a validade criticável da equação colonização igual a civilização; 3. Do entendimento teórico dos conceitos em análise a uma possível dedução da sua correlação; 4. Da análise de algumas doutrinas e factos a uma possível verificação da equação de partida; 5. A colonização como projecto de modernização de África: clarividência ou equívoco? 6. Desconstruindo o mito de uma civilização humanista, erguida na recusa do humano enquanto diferente; 7. A compartimentação maniqueísta do

mundo colonial – uma antítese à pretensão de uma suposta missão emancipadora dos africanos subjacente na intenção colonizadora.

1. Em busca do justo significado do conceito de colonização a partir da sua analítica em Fanon

Não é possível falar da descolonização em Fanon, sem falar da colonização, enquanto referência inofuscável e movimento historicizante que confere corpo e sentido, matéria e forma a qualquer análise crítica do projecto de descolonização de África. Esta é, de resto, a lógica que suporta o argumento de Fanon, que passamos a transcrever:

> a descolonização […] é um processo histórico […], não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma, senão na exacta medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo – a opressão colonial. (*Fanon*, 1968, p. 26 ou *Fanon*, 2002, p. 452).

Desde esta perspectiva, a análise sobre a colonização ganha uma particular relevância, na medida em que se nos apresenta, não só, como fundamento a partir do qual se pode erguer qualquer avaliação sobre as metas e objectivos que configuram o horizonte teleológico da luta dos africanos, rumo à sua efectiva emancipação e reintegração no universalismo humano, mas, também, como pretexto para (re) pensar o caminho de superação das novas formas de colonização que grassam ainda África e que, em si, constituem um verdadeiro impasse para uma descolonização efectiva do continente africano. Importa, desde já, sublinhar que esta reflexão de tipo histórico não encontra o seu real significado na descrição dos factos que ela encerra, nem na narração histórica que a constitui. O seu real alcance reside na sua capacidade de sugerir um conjunto de questionamentos em torno deste grande desiderato – a descolonização – vislumbrado pelos africanos, passados que são cinquenta e sete anos, após a morte de Fanon.

Tem-se, com efeito, e não poucas vezes, associado a colonização de África a um projecto civilizador ou modernizador que terá sido frustrado ou interrompido por uma espécie de ambição irracional dos africanos, admitindo-se, deste modo, a hipótese segundo a qual a colonização terá sido um "projecto interrompido" de civilização (modernização) da África e dos africanos. De recordar que o "discurso sobre o colonialismo" de Aimé Césaire resulta, precisamente, da necessidade de dissertar sobre uma possível analogia entre a "colonização e

a civilização". Provocação ou não, mas o simples facto de lhe ter sido solicitado discorrer sobre o binômio *colonização-civilização* pelo Franco-Senegalês Alioune Diop, fundador e Director da Revista "Présence Africaine" em Paris, 1950, insinua a existência de tendências que aproximavam a colonização à civilização. Esta provocação, tal como nos parece ser, não deixa de ser, no plano metodológico, um bom ponto de partida para uma discussão mais objectiva e crítica da concepção fanoniana do colonialismo, porquanto nos permite lançar a discussão levantando uma série de perguntas, tais como: **1.** É possível sustentar, por via de argumentação, uma provável analogia entre os dois conceitos em análise, a saber: colonização e civilização? **2.** Terá havido, realmente, um plano colonial de civilizar ou modernizar a África em proveito dos africanos? **3.** Era sensato legitimar a opressão colonial a partir dos progressos alcançados nas colónias de África durante a administração colonial? Dito de outro modo – Será que os níveis de desenvolvimento conseguidos em vários domínios: social, administrativo, tecnológico e político, sob o regime colonial, conferiam, efectivamente, a merecida dignidade a África e aos africanos? **4.** Terá a África, realmente, recusado o desenvolvimento, como diria Axel Kabu, ao engajar-se na luta pela descolonização? **5.** E hoje, em plena era pós-colonial, poderão os africanos afirmar, com realismo, franqueza e frontalidade, que os ideais que nortearam o projecto da descolonização foram alcançados? **6.** Terá alguma razão de ser o postulado, segundo o qual, o projecto de descolonização terá sido abortado, na sua menor idade, admitindo-se, deste modo, um possível equívoco entre os líderes e os intelectuais africanos que terão confundido as independências (enquanto meio) com a descolonização (enquanto fim da longa marcha, usando a expressão de René Dumont, rumo a um continente mais humano, mais livre, mais autónomo, mais justo, e mais próspero)? Ao longo desta reflexão, tentaremos identificar alguns elementos de resposta a estas perguntas, tendo como principal suporte a obra de Frantz Fanon.

2. Indagando sobre a validade criticável da equação colonização igual à civilização

Qual terá sido o verdadeiro retrato do colonialismo: um processo de civilização dos chamados indígenas ou um "movimento de despersonalização e de coisificação" dos povos africanos? É evidente que, para Fanon, esta questão nem sequer merece ser colocada. De facto, o jovem martinicano é bastante incisivo e objectivo na sua análise. Para ele, a colonização é, antes de mais, uma "violência", conceito que, de resto, dá título ao Iº capítulo do *Les Damnés de la Terre* (Fanon, 1968, p.23 ou 2002, p.448). Na sua óptica, a violência foi, precisamente, o elemento estratégico e estruturante da lógica colonial. Trata-se de uma violência que extrai sua originalidade na substantificação do colonizado que a própria

situação colonial segrega e alimenta. Aliás, o encontro entre o colonizador e o colonizado, diz Fanon, teve sempre o retrato de violência e nunca foi expressão de uma vontade civilizadora ou humanizadora. Pode se ler em Fanon que a colonização é a categorização de um encontro que

> se desenrolou sob o signo da violência e sua coabitação – ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono – foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões […] A violência […] presidiu ao arranjo do mundo colonial, […] ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, […] arrasou completamente os sistemas de referências da economia, os modos da aparência e do vestuário do colonizado (Fanon, 1968, pp. 26 e 30).

É possível aproximar, em boa verdade, uma situação de uma clara alienação antropológica, fazendo fé à descrição de Fanon, a um projecto de civilização, sem cair em sofismas que desemboquem numa contradição? De notar que este mesmo entendimento de Fanon é corroborado pelo seu antigo mestre, Aimé Césaire, que parafraseamos nos seguintes termos: a colonização, enquanto violência, no sentido mais bruto da palavra, é uma autêntica antítese da civilização, ela, por natureza, desciviliza, simultaneamente, o colonizador e o colonizado. A colonização legitima o ilegítimo e normaliza o anormal: pode-se matar, à vontade, na Indochina, torturar em Madagáscar, prender na África negra, seviciar nas Antilhas… (cfr. Césaire, 1978, pp. 7 e 14). Não é preciso muita hermenêutica para apreender nos dizeres de Sartre de que a violência constitui o "modus operandi" próprio do sistema colonial que nem as suas geniais trapaças conseguem disfarçar. A peculiaridade do agir colonial distancia a colonização da civilização. E para deixar tudo a nu, Sartre faz a seguinte inconfidência:

> "nossos soldados no ultramar rechaçam o universalismo metropolitano, aplicam ao género humano o numerus clausus; uma vez que ninguém pode sem crime espoliar seu semelhante, escravizá-lo ou matá-lo, eles dão por assente que o colonizado não é o semelhante do homem. Nossa tropa de choque recebeu a missão de transformar essa certeza abstrata em realidade: a ordem é rebaixar os habitantes do território anexado ao nível do macaco superior para justificar que o colono os trate como bestas de carga […] nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa…" (Sartre, Les Damnés, 1961, p 9)

Esta violência que parte do plano simbólico conceitual atingiu o seu ponto auge com desterramento dos indígenas feitos estrangeiros na sua própria terra, como foi o caso do código civil imposto aos argelinos, visando regular o direito à propriedade e à herança com a única finalidade de desterrar os autóctones, tirando-lhes o que de mais precioso tinha – a sua própria terra. De realçar que o referido código tinha aprovado a titularidade comum de terras entre a classe-média francesa e a sociedade tribal, como estratégia de expropriação de terras aos autóctones, através de políticas especulativas. (cfr. Sartre, 1967, p.39).

Desde este ponto de vista pode-se aferir que os "modus essendi et operandi" do colonialismo configuravam, em certa medida, aquilo que Sartre chamou de "imoralidade narcisista" da ambição ocidental da qual emerge o impulso que modifica, inevitavelmente, qualquer indivíduo que adere à dinâmica colonial, dando-lhe boa consciência e boas razões de ver no outro (não branco) um simples animal. Esta constatação sartriana valida, sem qualquer sombra de dúvida, a convicção de Césaire para quem o colonialismo é brutalidade, intimidação, crueldade, sadismo, choque, violação, roubo, desprezo, culturas obrigatórias, desconfiança, massas aviltadas, ausência de contacto humano, relações de dominação e de submissão que transformam o negro colonizado em criado, ajudante, comitre e instrumento de produção (cfr. Césaire, 1978, p.25). A partir destes pressupostos torna-se, de facto, forçoso concluir que não existe, tal como defende Fanon, qualquer sustentabilidade, quer argumentacional, quer factual para a validação da equação "colonização igual à civilização", pois os factos atestam que colonização é o oposto de civilização. Mas uma *démarche* etimológica dos conceitos pode sugerir um outro entendimento que no plano teórico conceitual aproxima os dois conceitos em abordagem.

3. Do entendimento teórico dos conceitos em análise a uma possível dedução da sua correlação

Para fundamentar, com maior objectividade, o alcance da dedução decorrente da narrativa de Fanon em relação a conjecturada correlação entre os dois conceitos em análise, pareceu-nos mister recorrer ao estudo definicional dos referidos conceitos, no sentido de os tornar mais inteligíveis para, daí, depreender o seu justo significado e, consequentemente, confirmar ou infirmar a suposta correlação entre ambas. Convém, no entanto, sublinhar que o carácter polissémico dos conceitos em epígrafe não nos permite ignorar o facto de que não é tão fácil, quer do ponto de vista conceitual, quer do ponto de vista factual, traçar a linha de convergência ou de divergência entre eles, pois o próprio carácter multidisciplinar que o conceito de civilização envolve, hoje, confere-lhe uma enorme complexidade que dificulta qualquer entendimento homogéneo, linear e conclusivo. Acresce-se a este dado o facto de

que, nos dias que correm, o conceito de civilização é reivindicado como objeto de estudo da antropologia, da ciência, da cultura, do direito, da história, da filosofia política, da sociologia política, da religião, etc., proporcionando-lhe um enquadramento epistémico bastante complexo que recusa qualquer unicidade semântica. No entanto, um recuo estratégico e metodológico ao século das luzes, onde o significado do termo "civilização" emergiu da própria raiz etimológica do conceito – "civilis", "civis" – cujo entendimento remetia à acção de tornar civil ou urbano, pode permitir uma espécie de unidade de sentido a partir do qual se pode fundamentar a possível analogia conceitual destes dois termos.

A Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura não foge muito desta percepção quando define a colonização como um fenómeno sociopolítico baseado na dependência de um grupo humano ou de um território a um outro que exerce nele influências demográficas, económicas, culturais, sociais ou políticas. Entendimento à luz do qual alguns teóricos, nos séculos XIX e XX, basearam a sua definição de colonização como atividade pela qual um povo de cultura superior ocupa e organiza, por conta própria, um território habitado por povos de cultura inferior, estendendo a sua soberania, desfrutando do solo e organizando as terras ocupadas, segundo o princípio da civilização. Observa-se, aqui, a missão civilizadora subjacente ao conceito da colonização, enquanto fenómeno sociopolítico, cuja meta é levar as colónias ao desenvolvimento cultural, social, económico e científico, ou seja, à modernização do território ocupado. Este é, de resto, o significado que decorre do entendimento filológico do conceito de colonização cuja estrutura originária se funda em torno de dois pressupostos basilares, nomeadamente: o cultivo da terra, isto é, o desenvolvimento económico, e o cultivo dos homens, ou seja, a promoção sociocultural e económica das populações consideradas na posição receptiva (cfr. Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura, nº5, p.996ss).

De salientar que o conceito de civilização emergiu, e muito provavelmente, antes de qualquer outro país, no contexto sociocultural francês e fazia referência, essencialmente, a três dimensões que vale a pena enumerar: a primeira era referente ao primado da vida em comunidade sobre a vida solitária; a segunda fazia alusão ao primado da vida na cidade sobre a vida no campo; a última reportava-se ao primado do homem polido pela cultura sobre o selvagem, isto é, o homem moderno distinguido pela ciência e pela técnica, sobre o bárbaro (cfr. Enciclopédia LB da Cultura, nº5). Neste contexto teórico-conceitual, civilizar era, de facto, sinónimo de trabalhar na *integração* dos indígenas na comunidade metropolitana, na modernização da vida do campo, isto é, levando as condições da cidade ao campo (energia eléctrica, água potável, educação escolar, assistência médica e medicamentosa…) e na polição do bárbaro pela chamada "cultura", científica e tecnológica.

Este parece ser o entendimento mais viável para o exame a que nos propusemos, da correlação destes dois vocábulos. O facto desta mesma perspectiva encontrar suporte e sustentabilidade epistémica no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, editorial Verbo, acresce, ainda mais, o nosso interesse por esta perspectiva (cfr. 2001, p.833). Segundo o Dicionário, ora referenciado, a "civilização" é a acção ou o resultado de transmitir conhecimentos, comportamentos e técnicas consideradas desejáveis numa sociedade moderna. Por conseguinte, civilizar é dar características próprias de sociedades técnicas, científica e economicamente desenvolvidas a sociedades primitivas; ou, ainda, dar hábitos e ajudar a desenvolver comportamentos desejáveis numa sociedade desenvolvida. Conclui-se, pois, que, do ponto de vista conceitual ou definicional, existem razões para fundamentar a presumível correlação entre os conceitos de "colonização e civilização". Mas a não homogeneidade de compreensão na interpretação e aplicação destes conceitos, à partida, polissémicos e multidisciplinares, e o seu claro antagonismo factual evidenciado nas descrições fanonianas, obrigam-nos a dar um passo a mais, espreitando algumas doutrinas e factos que marcaram e continuam a marcar o discurso sobre o colonialismo.

4. Da análise de algumas doutrinas e factos à uma possível verificação da equação de partida

Se é possível aferir, do ponto de vista definicional, uma certa correlação analógica entre os conceitos que fundam a nossa equação de partida, tal como ficou patenteado no ponto anterior, do ponto de vista doutrinal e factual, esta correlação carece de uma análise minuciosa que permita apurar se a propensão civilizadora inerente ao conceito de colonização, pelo menos no plano teórico-conceitual, conseguiu vincar como aspecto norteador da acção colonial, ou terá, por alguma razão, ficado ofuscada durante o processo colonial. Impõe-se-nos, a este nível, retomar o ponto de vista de Fanon, para quem a colonização é, antes de mais, uma violência que se consubstancia na animalização e na aniquilação dos (negros) colonizados. Para sustentar o seu argumento, Fanon começa por relembrar a atitude do colono que, em várias circunstâncias, fez recurso a "uma linguagem zoológica, usando expressões como: "[…] hordas, fedor, bulício […] e quando os quisesse descrever com mais exatidão […] recorria constantemente ao bestiário" para designar os negros (Fanon, 1968, p. 31 ou 2002, p. 456). Esta animalização do colonizado é, para Fanon, a expressão mais eloquente de uma violência absoluta que desenraíza o aviltado de sua humanidade. E para reforçar a sua criatividade narcisista e alimentar o seu instinto nihilista, o colono via-se na necessidade de encontrar novos atributos que pudessem explicitar, da melhor maneira possível, a real

dimensão semântica subjacente nos conceitos de "indígena e selvagem" que, em si, já não eram suficientes para exprimir a mesquinhez que representavam os selvagens negros de África, entre outros:

> demografia galopante, massas histéricas, rostos de onde fugiu qualquer traço de humanidade, corpos obesos que não se assemelham mais a nada, corte sem cabeça nem cauda, crianças que dão a impressão de não pertencerem a ninguém, preguiça estendida ao sol, ritmo vegetal… (Fanon, 1968, p. 32 ou Fanon, 2002, p.457)

A validade histórica desta narrativa fanoniana suscita o seguinte questionamento: É sensato falar de um projecto de civilização de animais sem converter a própria racionalidade civilizadora numa irracionalidade animal? Para tentar justificar a paradoxal irracionalidade animal de uma civilização cuja racionalidade é o epicentro da sua acção, muitos preferiram considerar as afirmações de Fanon de irresponsáveis e repletas de inverdades, qualificando o próprio Fanon de agitador e instigador da violência, ante a sua incisiva caracterização do sistema colonial. Dentre outros, podemos citar Alain Finkierkraut, cujo pensamento, mais do que uma antítese às teses de Fanon, é uma tentativa de demonstração da derrota do projecto da descolonização; Pièrre Bourdieu, de quem procedem muitos dos adjectivos qualificativos que pesam sobre Fanon, é paradoxalmente considerado por Micheal Burawoy (2010, p. 109), como um dos autores que figuram da lista dos intelectuais como Albert Camus, Simone de Beauvoir, Germaine Tillion, Jasques Amrouche e outros que, como Fanon e Sartre, tiveram a ousadia de denunciar, cada um à sua maneira, a violência inerente ao sistema colonial, forjando novas noções de identidade política que continuam a influenciar o debate político na actualidade.

No seu "marxismo encontra Bourdieu", Burawoy procura mostrar que, apesar da enorme distância que separa o quadro teórico-reflexivo de Bourdieu e Fanon, nomeadamente "o marxismo terceiro-mundista, de um lado, e a teoria da modernização, de outro lado", o pensamento destes dois autores apresenta inúmeras similitudes, sobretudo, entre o Fanon do *Le Damnés de la terre*, de 1961, e o Bourdieu de *Sociologie de l'Algerie*, de 1958. Embora não seja objecto deste debate, julgamos oportuno e procedente mencionar, a título de exemplo, algum extracto da obra de Bourdieu que descreve a violência como uma das características intrínsecas à natureza própria do sistema colonial e nos termos muito semelhantes aqueles que aparecem nas páginas 26 e 30 do *Le Damnés de la terre*, de Fanon (cfr. 1968), ao afirmar:

> o sistema colonial, enquanto tal, não poderá ser destruído senão através de um questionamento radical. Todas as mutações são submetidas à lei de tudo ou nada. Este facto está na consciência, pelo menos, de forma confusa, quer entre os membros da sociedade dominante, quer entre os membros da sociedade dominada […] Mas é preciso admitir que o primeiro e único questionamento radical do sistema é aquele que o próprio sistema engendrou, isto é, a revolução contra os princípios que o fundaram […] A situação colonial criou o desprezível e ao mesmo tempo o desprezo; mas criou, também, a revolta contra o desprezo. Assim, cresce, cada vez mais, a tensão que divide a sociedade no seu conjunto (Bourdieu, 1958, pp. 28 e 129).

Fica aqui o retrato de tanta similitude entre Fanon e Bourdieu, numa clara aproximação da colonização à violência. De facto, a violência simbólica e real é depreendida em muitos cenários e discursos sobre o colonialismo como uma marca distintiva do sistema colonial. Vários são os etnólogos e ideólogos que, nas entrelinhas do seu pensamento, conferem uma certa razão a um tal pressuposto. Alfred de Vigny, por exemplo, faz jus a esta violência simbólica ao afirmar, sem rodeios, que o mundo não europeu é um mundo animal, mundo dos bárbaros, mundo da morte e, consequentemente, uma ameaça ao mundo europeu. Partindo deste postulado, deduz-se que, para De Vigny, a colonização era um processo compulsivo de civilização, isto é, uma opção para a vida e, tal como diz "se se prefere a vida à morte, tem de se preferir a civilização à barbaridade", que não é apenas um reino animal e de morte, mas, também, uma ameaça à civilização. Em virtude disto, conclui De Vigny, "nenhum povo tem o direito de permanecer bárbaro ao lado das nações civilizadas". Depreende-se daqui que a única lógica válida é a disjuntiva, "to be or not to be", como diria Shakespeare, "that is the question" (cfr. De Vigny, 2003, p.87).

Esta apreciação lacónica de Alfred de Vigny ganha maior clareza com Folliet que, como De Vigny, também considera a colonização como uma obra civilizadora, uma espécie de direito e dever das sociedades evoluídas. Folliet baseia o seu argumento nas características heterogéneas das sociedades, isto é, nos desníveis existentes entre as sociedades colonizadas e colonizadoras, quer nos planos económico, administrativo, cultural, social e político, quer nos planos científico e tecnológico. Daqui resulta o entendimento segundo o qual a colonização seria, possivelmente, o processo de supressão destes desníveis sociais, com o auxílio das sociedades mais desenvolvidas. Pelo que a manutenção destes desníveis, como forma hegemónica de controlo ou de manutenção de superioridade, foge do âmbito da colonização para desembocar no campo de acção do colonialismo (cfr. Folliet, 1932, p. 75). É caso para

dizer que o entendimento teórico de Folliet apresenta uma diferença nítida entre a colonização que seria, para o autor, o sinónimo de civilização e o colonialismo que pode ser visto como processo de exploração e subjugação das sociedades subdesenvolvidas pelas sociedades desenvolvidas.

Mas é preciso dizer que, se do ponto de vista conceitual, Folliet deu um tamanho salto qualitativo, propiciador de uma possível coabitação pacífica entre o colono e o colonizador, aludindo à missão civilizadora da colonização, do ponto de vista prático, o discurso follietiano deu lugar a muitas ambiguidades; sobretudo, quando o próprio autor considera a colonização como forma mais viável de se tirar o melhor proveito dos recursos naturais mal parados em territórios subdesenvolvidos e valorizá-los para o bem-comum da humanidade, sem definir as regras, nem as modalidades ou os vínculos contractuais para tal. Com efeito, Folliet considera um dado assente que "as nações economicamente mais evoluídas têm o direito de explorar as riquezas ignoradas ou desprezadas pelos povos selvagens" (Folliet, 1932, pp. 101 e 268). E para não camuflar a sua veia colonial consubstanciada no instinto de violência, Folliet defende a necessidade da manutenção das desigualdades entre o colonizador e o colonizado, numa clara opção pelo colonialismo em detrimento da colonização, contrariando a sua própria doutrina, com o seguinte posicionamento:

> a desigualdade deve reinar a favor dos colonizadores, de modo que o sujeito colonizado não passe, numa vontade de vingança, a esquecer a sua heteronomia absoluta; é, portanto, útil e necessário que as mais vastas propriedades, as mais ricas indústrias, os mais frutuosos comércios pertençam aos representantes da raça superior (Folliet, 1932, p.228).

Uma possível dedução leva-nos, por um lado, a aferir a inadequação da equação de partida com os aspectos doutrinais e factuais tomados como pressupostos analíticos da questão em estudo e a considerar, por outro lado, a emergência da categoria de dominação como outro elemento característico da estratégia colonial na relação colonizado/colonizador. Este princípio que é, em si mesmo, o elemento estruturante da tensão e, ao mesmo tempo, provocador da dialéctica do senhor e do escravo, permite-nos um salto para o exame da possibilidade de um plano colonial de civilizar ou de modernizar a África em proveito dos africanos.

5. A colonização como projecto de modernização de África: clarividência ou equívoco?

É possível compatibilizar o instinto de dominação com a vontade de promover ou de emancipar? Guillaume Suréna, num movimento contrário ao nosso itinerário, apresenta um

discurso capaz de relançar a discussão. No seu artigo intitulado "Psycanalyse et anticolonialisme", Suréna lamenta o desperdício de uma oportunidade que teria resultado num possível encontro inter-civilizacional frutífero, e que, no entanto, terá sido frustrado pela vontade dominadora do instinto colonial. Os textos surenianos insinuam que, do ponto de vista prático, a civilização europeia nunca teve qualquer plano de promover, nem de reconhecer as outras civilizações como parceiras importantes para um crescimento conjunto. A sua ambição foi sempre de conhecer para dominar e subjugar, como ficou explicitado nesta passagem:

> este encontro de civilizações tão diferentes poderia ter sido o momento de um intercâmbio fecundo e de um enriquecimento mútuo, como lamentou o antropólogo francês Claude Levi-Strauss. Mas para a metafísica europeia, desde a Grécia antiga, o saber foi sempre o equivalente de "maitriser", isto é, de dominar. As coisas e os animais foram desbatizados para serem mutilados sob os conceitos com partículas latinas e gregas. Os locais geográficos receberam nomes que evocam a velha Europa e que os tornam ridículos por falta de qualquer relação com os espíritos que os habitavam outrora (Suréna, 1943, p. 4).

Diga-se, pois, de passagem, que foi assim na Grécia antiga, foi assim até ao século XX, e nada justifica que não continue assim nos dias que hão-de vir. Mas a questão é: qual o destino que o instinto dominador das nações pode proporcionar à espécie humana? Convém recordar que, num passado mais recente da história da Europa, a colonização assumiu o carácter de dominação dos povos e dos seus recursos naturais. Os europeus sempre mostraram-se mais interessados com uma partenogénese profunda dos africanos para os submeter mais facilmente e não para os civilizar. De facto, desde o início do século XVII, com as grandes navegações e os descobrimentos das américas, o interesse em explorar e conquistar novas terras ganhou um enorme vigor na Europa e, com ele, emergiu também a chamada colonização de exploração e de povoamento. A primeira forma de colonização foi o momento no qual prevaleceram os interesses mercantis no quadro em que as colónias tinham uma utilidade meramente lucrativa junto da metrópole. A segunda acontecia de maneira espontânea, mas tendo como factor motivacional o surgimento de uma actividade económica com garantias de melhorar a qualidade de vida de quem aí acorria.

Muitos estudos mostram que, no continente africano, este tipo de colonização foi sempre acompanhado de desterramento de zonas aráveis ou de pastagem dos autóctones, bem como

da supressão dos eventuais direitos que detinham[1]. Embora referindo-se a um contexto muito mais pretérito ao de Fanon, Césaire, Sartre e outros, Iva Cabral traz ao de cima a ideia de dominação e de exploração como elementos catalisadores do interesse europeu em África, ajudando, assim, na desconstrução da hipótese de um possível plano colonial para o desenvolvimento de África e dos africanos. De facto, Iva Cabral afirma que a experiência ultramarina se resumia na conquista das praças do Norte de África e na fixação de guarnições e que os europeus arriscavam viver por tempo indeterminado nos territórios tropicais de África, não pelo desejo de levar a civilização às terras longínquas de África, mas por causa dos inúmeros privilégios económicos e sociais que tinham, os quais incluíam, em alguns casos, a sociedade escravocrata de produção no Atlântico (cfr. 2015, p.25).

Este suporte histórico que Iva Cabral empresta ao nosso argumento de tipo dedutivo encontra um reforço na posição de Sartre que introduz um outro elemento de enorme utilidade na nossa análise sobre as categorias de dominação e exploração como sustentáculos da acção colonizadora, quando, num tom autocrítico, apontando o dedo aos seus irmãos europeus, pinta, sem complexo nem contemplações, o verdadeiro retrato da Europa colonial, permitindo a apreensão da razão mais profunda e mobilizadora de toda a ofensiva opressão contra os autóctones em territórios colonizados, sobretudo em África, nestes termos:

> sabeis muito bem que somos exploradores. Sabeis que nos apoderamos do ouro e dos metais e, posteriormente, do petróleo dos continentes novos e que os trouxemos para as velhas metrópoles. Com excelentes resultados: palácios, catedrais, capitais industriais […] A Europa, empanturrada de riquezas, concedeu de jure a humanidade a todos os seus habitantes; entre nós lucramos com a exploração colonial (Fanon, 1968: p. 17).

Se tomamos a sério as diversas constatações dos autores supra mencionados, torna-se insustentável a hipótese de um suposto projecto de desenvolvimento colonial a favor dos africanos e da África, num contexto de exploração no seu sentido mais radical e mais bruto do termo, isto é, uma exploração não só de recursos naturais dos territórios colonizados, mas também do seu próprio capital humano. Num tal contexto, aproximar a colonização da civilização é admitir, à partida, uma ambiguidade semântica na compreensão destes dois conceitos. Reagindo a respeito de uma tal ambiguidade, Césaire diz que a colonização não deve ser confundida com uma empresa filantrópica, nem com uma nobre vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania e, até mesmo, da propagação de Deus e, muito

[1] Cfr. https://pt.wikipedia.og/wiki/colonização. Enciclopédia livre, 15/02/2017

menos, com uma política de extensão dos direitos do povo colonizado, como pretendeu o pedantismo cristão, que concebeu o referido equívoco, ao enunciar uma equação ética e religiosamente desonesta e politicamente pretensiosa: *cristianismo igual a civilização e paganismo igual a selvajaria*, tornando-se, assim, responsável pelas consequências abomináveis decorrentes dos actos coloniais, cujas vítimas seriam os índios, os amarelos e os negros (cfr. Césaire, 1978, pp.14-15).

Pode se depreender dos textos de Césaire que a colonização é a manifestação, sem precedente, da ganância do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercado, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra maléfica projetada de uma forma de civilização que, a dado momento da sua história, se viu obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias. Se não, como se pode perceber que a França, em particular, e a Europa, em geral, conseguissem, progressivamente, tal como alude Dino Constantini, transformar os princípios democráticos e humanistas, tão-reclamados naquela circunscrição do globo, em instrumentos de justificação de dominação, com regulares violações, nas colónias, dando lugar a uma degeneração sem precedente de uma suposta "missão civilizadora" da Europa em África (cfr. Constatini, 2008, pp. 33 e 53)? Para pôr a nu o paradoxo de uma civilização dita humanista, mas, na prática, contestadora da própria humanidade no "diferente", Constatini evoca o código civil de 1791, que coloca as colónias fora do direito comum, institucionalizando uma cisão social, juridicamente fundamentada, entre as populações brancas e negras, legitimando, ao mesmo tempo, a violência, primeiro, no plano simbólico e, posteriormente no plano concreto, numa clara declaração de recusa de reconhecimento e de integração dos negros na vida da metrópole. É preciso dizer que esta fragmentação social, legitimada pelo código civil supra citado, serviu de base para a consagração de uma nova compreensão do conceito da "humanidade" que reduziria os direitos humanos a direitos de cidadania, reservando-os apenas aos europeus.

É o paradoxo, no caso da França, de uma República que nunca deixou de contestar contra a violência de que tinha sido vítima em 1871, cegamente transformada numa autêntica máquina de violência contra outros humanos, sem qualquer fundamento legítimo (cfr. Constatini, 2008, p. 286). É a contradição de uma civilização ocidental defensora de direitos humanos, mas que não hesita de reduzir os outros humanos à categoria de sub-humanos; é a estratégia de um imaginário ideológico que, no plano psicológico, confere legitimidade a todas as barbáries dos colonizadores sobre os colonizados; é a ironia de uma civilização cuja linha de demarcação com a barbaridade não é explícita. Nem mesmo a dignidade humana, universal e abstracta, apregoada pelos moralistas desta civilização, como um dos valores mais sublimes entre os

humanos, em especial, pela religião cristã, mais consagrada ao serviço do imperialismo do que de Deus, na óptica de Césaire, conseguiu dissimular a violência contra o colonizado.

6. Desmistificando o mito de uma civilização humanista erguida na recusa do "diferente"

Parece ter ficado evidente que a colonização se identificou mais com uma dinâmica de exploração dos povos colonizados do que com um projecto de integração dos indígenas na metrópole. Iva Cabral ajuda-nos, mais uma vez, a perceber como a lógica do lucro presidiu a todas as estratégias e legislações coloniais. Numa perspectiva simplesmente histórica, a autora apresenta alguns dados que nos permitem conferir uma certa validade a muitos dos enunciados de Fanon que concedem sentido e substância a este trabalho. Com efeito, Iva Cabral afirma que as decisões políticas do regime colonial criavam condições para que os filhos da média e baixa nobreza portuguesa, neste particular, mercadores e aventureiros vislumbrassem no território recém-descoberto uma oportunidade e um trampolim para o vasto mercado africano cujo acesso se abria na costa ocidental do continente e para os lucros que as mercadorias, daí advindas, poderiam trazer (cfr. Cabral, 2015, p.27).

É lógico conjecturar que, num tal jogo de lucro fácil, que não podia não contar com os recursos naturais e com o capital humano africanos, como meios ideais para minimizar os custos e maximizar os lucros, a preocupação pela integração dos africanos no clube dos evoluídos e emancipados seria uma espécie de atentado ao espírito de negócio. Este postulado encontra a sua sustentabilidade no discurso de Joseph de Maistre que radicaliza a atitude da recusa do "outro"– o diferente, feito uma ameaça para o "nós" ideologicamente construído e consagrado como o único paradigma possível de humanidade na seguinte declaração:

> havia uma extrema verdade neste primeiro movimento dos europeus que se recusaram, no século de Colombo, em reconhecer seus semelhantes, homens degradados que povoavam o novo mundo […] Era impossível fixar um instante do olhar no selvagem sem ler o anátema escrito, não digo somente na sua alma, mas, até na forma exterior do seu corpo (De Maistre, Joseph, Apud. Césaire, 1978, p. 33).

Esta declaração deixa transparecer uma inferência lógica quase irrefutável de que o referido anátema dos indígenas só não se consumou ao extermínio, na perspectiva do colono, por razões de índole puramente utilitarista, como se depreende nesta passagem do já citado autor nesta transcrição de Césaire:

> sob o ponto de vista de selecção, consideraria deplorável o desenvolvimento numérico […] dos elementos amarelos e negros, que seriam de eliminação difícil. Se, todavia, a sociedade futura se organizar numa base dualista, com uma classe dolico-loira dirigente e uma classe de raça inferior confiada à mais grosseira mão-de-obra, é possível que este último papel incumba aos elementos amarelos e negros. Neste caso, aliás, não seria um embaraço, mas uma vantagem para os dolico-loiros (De Maistre, Joseph, Apud. Césaire, 1978, p. 33).

Fica desvendado, nestes dizeres do De Maistre, o retrato do *narcismo nihilista* de muitos artistas da europa colonial, consubstanciado na ideia e na pretensão de uma raça superior que se julga no direito de combater todo o tipo de risco de contágio. É o drama de uma Europa feita refém pelo seu próprio mito de pureza civilizacional uniracial; um mito enganoso, pretensioso e pernicioso que põe em causa a aspiração de uma política enquanto exigência de construção de uma comunidade humana na qual a consciência da diversidade dos humanos e a necessidade da reciprocidade entre os diferentes se tornam uma condição "sine qua non" da prosperidade e da sobrevivência da própria espécie humana. Lamentavelmente, este entendimento da política como espaço intermediário onde se joga a liberdade e interacção dos humanos, enquanto seres iguais e autónomos é, constantemente, posto em causa, como diz Martha Nussbaum, pelos apologistas deste mito que, em todas as sociedades, alimentam uma falsa convicção de pureza etnocêntrica ou "classecêntrica", geradora de violência contra os excluídos (cfr. Nussbaum, 2010, p. 48), comprometendo a possibilidade de fazer da política o lugar por excelência da profundidade humana.

Para compreender as mais profundas motivações que levam os indivíduos a um tal instinto nihilista, Nussbaum recorre ao pensamento de Mahatma Gandhi, que examina a possível conexão existente entre os domínios psicológico e político. Com efeito, Gandhi concluíra que os desejos gananciosos, o instinto de agressão e a ansiedade narcisista são empecilhos para a edificação de uma verdadeira civilização humana. Pelo que a luta política pela construção de uma civilização humana, assente nos pilares da liberdade, empatia e igualdade deve ser precedida de uma luta contra o medo do outro, a ganância e o instinto de agressão narcisista intrínsecos em cada indivíduo (cfr. Nussbaum, 2010, pp. 48-50). E se partimos da hipótese de que o sucesso destas propagandas narcisistas que arrastam multidões ao ódio, ao genocídio e à instrumentalização dos "outros", tidos como da raça inferior ou sub-humana, ocorre mais em contextos de pouca capacidade crítica ou de uma intelectualidade materialista ou "ventríloque", usando a expressão de Fabien Eboussi Boulaga, isto é, de uma intelectualidade

corrupta, desprovida de princípios éticos e humanistas, forçoso é concluir que por mais que a Europa colonial quisesse apostar num projeto de civilização dos africanos, não teria condições efectivas de o fazer ante a sua ganância e arrogância eurocentristas, encorajadas por uma jactância ostensiva feito veneno, instalado na veia de muitos europeus cegos pela avidez do lucro cuja solidificação se dá com o asselvajamento dos africanos, em geral, e dos negros, em particular.

É, precisamente, este instinto egoísta e materialista que transparece na maneira como Ernest Renan concebe o colonialismo. Para ele, o colonialismo é uma necessidade política de primeira ordem, é a conquista de um país de raça inferior pela raça superior que se instala na colónia através de um governo. Trata-se, na perspectiva deste autor, de algo de extrema normalidade que nada tem de chocante. A colonização só se torna chocante se, e somente se, as conquistas forem entre raças iguais. Assim, se, por um lado, estas conquistas devem ser desencorajadas e censuradas entre raças iguais, elas devem ser encorajadas entre as raças desiguais, porque a regeneração ou degeneração de raças inferiores pelas raças superiores deve estar na ordem providencial da humanidade. "Regere imperio populos", eis a nossa vocação. A natureza criou uma raça de trabalhadores industriais – é a raça chinesa, uma de jornaleiros agrícolas – é a raça negra […], uma raça de senhores e de soldados é raça europeia". Nesta óptica, a redução desta nobre raça à classe trabalhadora, em condições degradantes, como as dos negros e dos chineses, gera revolta (cfr. Renan, 1967, pp. 69-70). O mais perplexo em tudo isso é que Renan, numa enorme ousadia intelectual, não se tenha inibido do seu instinto de superioridade racial, ao defender, de forma paradoxal, numa obra intitulada "La Réforme Intellectuelle et Morale de la France", a seguinte convicção:

> nós esperamos não a igualdade, mas sim a dominação. O país de raça estrangeira deverá voltar a ser um país de servos, de jornaleiros agrícolas ou de trabalhadores industriais. Não se trata de suprimir as desigualdades entre os homens, mas de as ampliar e as converter em lei (Renan, 1967, p.69-70).

Uma visão demasiado materialista e narcisista que mereceu, num tom irónico, a crítica de Césaire que qualifica o colono muito distinto, muito humanista e muito cristão do século XX como uma autêntica encarnação de Hitler. É o retrato do colono que traz em si, segundo Césaire, "um Hitler que se ignora, que vive nele e que é o seu demónio e se o vitupera é por falta de lógica ou pelo instinto de afinidade racial, pois os factos atestam que o que muitos deles não perdoam a Hitler não é o crime em si, nem tão-pouco o crime contra a humanidade, mas o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco". Assim, não restam

dúvidas de que do ponto de vista do seu desenvolvimento socio-histórico, a colonização é uma suprema barbárie, um nazismo pouco expressivo por ser aplicado aos negros e aos árabes de África. Mas, na sua essência, um tal narcisismo constitui a negação mais eloquente do humanismo universal e formal, reivindicado por Fanon e, ao mesmo tempo, uma clara renúncia dos ideais filosóficos, morais e cristãos de uma civilização decaída (cfr. Césaire, 1978, pp. 18-19).

Está, assim, denunciada a patologia de uma civilização que fundou a sua filosofia de acção na estigmatização do "diferente" e na fragmentação do mundo em puro e impuro. É a construção patológica, usando a expressão da Nussbaum, de um "nós" que se julga imaculado e de um "eles" preconceitualmente denotado vil, perigoso e contagioso. Esta denunciada patologia obriga-nos a retomar algumas das questões supra referenciadas, tais como: é possível pensar a missão civilizadora da Europa colonial num contexto de clara recusa da alteridade ou de reconhecimento do africano como sujeito autónomo, dotado de razão e de humanidade? Como compreender uma missão civilizadora assente numa lógica social do segundo excluído, isto é, numa lógica social fracturante e nihilista? Será que África, ao engajar-se na luta pela descolonização, terá, efectivamente, recusado o projecto de desenvolvimento que configurava a missão civilizadora da potência colonial? Vamos no próximo ponto tentar encontrar alguns elementos de resposta a estes questionamentos, em certa medida, já respondidos.

7. A compartimentação maniqueísta, uma antítese à pretensão colonial da emancipação da África dos africanos

A compartimentação maniqueísta da sociedade, ou seja, a bipolarização social assente no princípio da desigualdade entre as cidades dos homens, isto é, dos europeus e os bairros indígenas ou dos selvagens, categorias sociais criadas pelo próprio colono, contradiz, à partida, qualquer pretensão colonial de reconhecimento e integração da África e dos africanos no universalismo humano (cfr. Fanon, 1968, p. 27 ou 2002, p. 453). Aliás, a estrutura social montada pelo colono determinava, "a priori" que as relações entre os habitantes dos dois mundos fossem de exploradores e explorados, dominadores e dominados, opressores e oprimidos, superiores e inferiores, homens e sub-homens. Convém, no entanto, sublinhar que toda a violência colonial tinha como grande propósito a criação de um ambiente de medo e inibição do colonizado no intuito de facilitar a dinamização da exploração e a pilhagem de recursos naturais num contexto inovador de mercantilismo que muito precisava do concurso forçado dos próprios indígenas. Para dar conta do dinamismo interno de uma tal compartimentação maniqueísta Fanon, escreve:

> em sua zona, o colono põe em marcha o movimento de dominação, de exploração e de pilhagem. Na outra zona, a coisa colonizada, oprimida e espoliada alimenta, como pode, esse movimento […] as matérias-primas vão e vêm, legitimando a presença do colono. Enquanto o acocorado, mais morto do que vivo, o colonizado, se eterniza num sonho […], o colono faz história. Sua vida é uma epopeia, uma odisseia (Fanon, 1968, p. 38 ou 2002, p. 463).

Como se pode depreender, mais uma vez, este maniqueísmo é, em si mesmo, uma antítese de qualquer projecto civilizador, não só pelo facto de se constituir num factor provocador de desprezo e ignomínia dos colonizados, mas também e sobretudo, por ser um factor desestabilizador, suscitador de ódio e de violência entre os habitantes das duas zonas. Cônscio desta tensão latente e subjacente a esta configuração geopolítica opressiva, o colono interpôs, como deduz Fanon, uma estrutura fronteiriça forte e intimidatória capaz de assegurar a atmosfera de submissão e de inibição dos explorados, tal como se pode ler:

> o mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quarteis e delegacias de polícia. Nas colónias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades capitalistas, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais […] criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem […] O intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência […] não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-as, manifesta-as com a boa consciência das forças da ordem […] leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado (Fanon, 1968, p. 28 ou Fanon, 2002, pp. 453-454).

Este e outros cenários permitem situar a originalidade do instinto colonial no princípio de diferenciação ontológica e social e no de desigualdade económica entre duas espécies: a branca e a negra ou árabe, pois, a patologia narcisista de superioridade racial estruturou, no imaginário individual e colectivo do colonizador, a convicção de que ser branco significa ser superior e, consequentemente, rico; e ser negro ou árabe africano é o oposto disto (cfr. Fanon, 1968, p. 29 ou Fanon, 2002, p. 455). Este maniqueísmo que toma balanço no plano simbólico no qual o branco remete à noção do bem, do belo e do bom e o negro o seu oposto, desembarca no plano concreto, com reflexos inofuscáveis, na configuração geográfica da

estrutura social montada pelo regime colonial. A cidade do colono é uma cidade vida, enquanto no bairro do colonizado se sobrevive milagrosamente; a cidade do colono é segura, mas no bairro indígena a insegurança é o próprio cartão-de-visita; a cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro, iluminada, asfaltada, as ruas limpas, lisas, sem buracos, mas o bairro indígena é o oposto disso. Na cidade do colono, os habitantes estão permanentemente saciados e repletos de boas coisas. Em contrapartida, o bairro indígena ou negro é um lugar mal-afamado e povoado, é o bairro de homens mal-afamados; aí, nasce-se, não importa como, nem onde e morre-se não importa a onde, nem de quê. É um mundo sem intervalos, ou seja, os homens estão uns sobre os outros, é o mundo dos famintos, dos analfabetos e dos doentes e indigentes (cfr. Fanon, 1968, p. 28-29 ou Fanon, 2002, pp. 453-454).

O mundo colonial, diz Fanon, forjou um povo sem alma e sem referência originárias. O colono criou categorias sub-humanas para destruir a autoestima dos negros e dos árabes de África. Fez deles uma espécie de quintessência do mal, considerando-os como seres impermeáveis à moral e à ética; com ausência e negação de valores; mal absoluto, elementos corrosivos que destroem tudo o que se aproxima deles; elementos deformadores que desfiguram tudo o que se refere à estética ou à moral; depositários de forças cegas. (cfr. Fanon, 1968, p. 31 ou Fanon, 2002, p. 456). Esta convicção levou M. Meyer a afirmar, em plena Assembleia Nacional Francesa, que:

> […] não era necessário prostituir a República fazendo penetrar nela o povo argelino. Os valores, com efeito, se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram em contacto com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, […] sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional (Fanon, 1968, p.31 ou Fanon, 2002, p. 456).

Este discurso forjado no seu espaço existencial, levou Césaire (1978, p.17) à conclusão de que a Europa colonial se esmerou, antes de mais, em descivilizar: primeiro o próprio colonizador, embrutecê-lo, degradá-lo, despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial e para o relativismo moral e, posteriormente, descivilizar o colonizado. Todo este quadro legitima, sobremaneira, o anseio dos africanos pela liberdade e pelo reconhecimento da sua dignidade. Para desmascarar o argumento segundo o qual o engajamento dos africanos na luta pela descolonização de África terá sido uma espécie de recusa do desenvolvimento do Continente africano pelos africanos, Césaire passa em revista,

e em jeito de balanço, o vasto fresco dos horrores da dominação colonial, em particular a francesa, em África, deixando claro que nenhum desenvolvimento vale mais do que a dignidade humana e o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais dos povos. Apoiando o seu raciocínio nos factos. Com efeito, Césaire afirma que a equação mais ajustada à realidade vivida é *colonização igual coisificação* e não desenvolvimento, porque, no fim de contas, o fiel da balança pende mais para prejuízos do que para ganhos, tal como consta do longo extrato que extraímos do texto de Césaire:

> falam-me de progressos, de realizações, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios; eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminhos-de-ferro; mas eu falo de milhares de homens sacrificados no Congo-Oceano, falo dos que, no momento em que escrevo, cavam à mão o porto de Abidjan; falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à dança, à sabedoria; falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo. Laçam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinha plantadas, mas eu falo de economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistências destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientada unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. Ufanam-se de abusos suprimidos, eu também falo de abusos, mas para dizer que aos antigos – muito reais – sobrepuseram outros muito detestáveis. Falam-me de tiranos locais trazidos à razão, porém constato que, regra geral, eles fazem muito boa parelha com os novos e que, destes aos antigos e vice-versa, se estabeleceu, em detrimento dos povos, um circuito de bons serviços e cumplicidade. Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação […] Cada dia que passa, cada negação de justiça, cada carga policial, cada reclamação operária afogada em sangue, cada escândalo abafado, cada expedição punitiva, cada polícia e cada miliciano fazem-nos sentir o preço das nossas velhas sociedades" (Césaire, 1978, pp.25-26)

Disso decorre que a essência do colonialismo, tal como realçou Mário Pinto de Andrade, reside em dois aspectos: no "regime de exploração desenfreada de imensas massas humanas, que encontra a sua legitimidade e sustentabilidade na violência" e na "forma moderna de pilhagem" (cfr. Césaire, Aimé, 1978, p.7). Assim, se os níveis científicos, tecnológicos e organizacionais ostentados pela Europa colonial lhe conferem, a todos os títulos, um estatuto de uma civilização, o mesmo já não se dá do ponto de vista da sua relação com as colónias. Por esta razão, Césaire chamou-lhe de civilização decadente, enferma e mórbida, por se ter revelado incapaz de resolver os grandes problemas que criou, nomeadamente, o do proletariado e o colonial. Ouçamos Césaire a respeito:

> "uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios é uma civilização mórbida" (Césaire, 1978, p.13).

Terão Fanon, Césaire, Sartre e outros exagerado na sua crítica do colonialismo? Possivelmente sim. Contudo, a larga unanimidade existente sobre o assunto permite-nos atribuir uma certa objectividade e verdade histórica a muitos dos enunciados que nos são dados a apreciar. René Grousset (1954, p. 76), quase duas décadas antes de Césaire, analisando o percurso evolutivo das civilizações, constatava que nenhuma civilização apareceu, logo no início, tão promissora e tão ameaçada como a civilização ocidental. A sua ameaça, em seu entender, não vem apenas da espada nuclear, vem, também e sobretudo, do egoísmo e do materialismo que inspiram os povos que a comandam. Está, portanto, evidente que o regime colonial europeu foi, essencialmente, uma conquista assente em fins de exploração dos indígenas. Esta ideia césairiana de uma Europa exploradora, no sentido açambarcador do termo, aparece também no "Le génocide", no qual Jean-Paul Sartre é perentório em afirmar que a colonização não é uma mera conquista, como foi a anexação de *Alsace-Lorraine*, pela Alemanha; na sua verdadeira natureza, a colonização é um acto de genocídio cultural. Numa "démarche" fenomenológica, Sartre mostra que a colonização não acontece sem a liquidação sistemática de todas as características particulares de sociedades nativas e, simultaneamente, sem a recusa da sua integração massiva na metrópole e sem a negação do seu acesso às vantagens da metrópole.

Concordamos, assim, com Sartre que a colonização é um sistema de negócio que requer, inevitavelmente, a existência de um sub-proletariado nacional forçado a trabalhar por miseráveis salários. Vale dizer que, no sistema colonial, a colónia teve uma função

instrumental, ou seja, foi usada para vender as suas matérias-primas e seus produtos agrícolas a um preço irrisório à metrópole. Em retorno, a metrópole vendeu os bens manufaturados às colónias a preço do mercado. Este negócio que contou com a comparticipação da burguesia nacional condenou os africanos a viverem num submundo de miséria como negros fantasmas, continuamente recordados da sua condição de sub-humanos (cfr. Sartre, 1967, p.39).

Está visto que a colonização, partindo da efígie aqui apresentada, é um projecto oposto aos ideais civilizacionais, tal como alude Césaire ao desmistificar a tentativa de atribuir ao processo de colonização uma intenção civilizadora. A maldição mais comum nesta matéria é deixarmo-nos iludir de boa-fé, por uma hipótese colectiva e hábil em enunciar mal os problemas para melhor justificar as soluções que se lhes aplicam, conferindo, facilmente, legitimidade a um conjunto de práticas abomináveis, atribuindo-lhes a categoria de um mal necessário com vista a um fim nobre – a civilização dos selvagens. (Césaire, 1978, p.14).

Conclusão

A reflexão feita nas páginas anteriores permitiu-nos deduzir a existência de uma possível analogia entre a colonização e a civilização do ponto de vista teórico conceitual. Mas, do ponto de vista prático, tudo não passou de uma simples ilusão. Uma ilusão cimentada pela fórmula do pedantismo cristão que procurou atribuir uma presumível missão civilizadora ao fenómeno de colonização, ao estabelecer a equação *cristianismo igual a civilização e paganismo igual a selvajaria.* A análise mostrou que, do ponto de vista doutrinal e factual, uma tal equação é insustentável, porquanto a colonização se assumiu mais como violência contra os povos colonizados e exploração dos seus recursos naturais e da sua força de trabalho e nunca como projecto colonial de emancipação dos povos colonizados. Esta conclusão pode ter sido previsível, mas, como foi referido no princípio deste trabalho, esta análise sobre o colonialismo encontra a sua utilidade neste texto, na medida em que se nos apresenta como movimento historicizante que constitui a matéria e a forma que nos permitem vislumbrar o horizonte teleológico da descolonização enquanto proposta de emergência do novo: nova realidade, novos seres e novo continente; uma espécie de antítese do mundo colonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras do autor

1. FANON, Frantz, *Frantz Fanon Ouevres*, Paris, Éditions La Découverte, 2011.

2. ----------, *Les damnés de la terre*, Paris, Éditions la Découverte, (Préface de Jean-Paul Sartre), 1961.
3. ----------, *Os condenados da terra*, Rio de Janeiro – Brasil, Civilização Brasileira, Tradução de José L. de Melo, 1968.

Outras obras

1. BOURDIEU, Pierre, *Sociologie de l'Algerie*. Paris, PUF, 1958.
2. BURAWOY, Michael, *Marxismo encontra Bourdieu* Campinas, Editora Unicamp, 2010.
3. CABRAL, Iva, *A Primeira Elite Colonial Atlântica: Dos "homens honrados broncos" de Santiago à "nobreza da terra". Finais do séc. XV – início do séc. XVII*, Cabo Verde, Pedro Cardoso Livraria, 2015.
4. CÉSAIRE, Aimé, *Discurso sobre a colonização*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
5. CONSTATINI, Dino, *Mission civilisatrice: le role de l'histoire colonial dans la construction de l'identité politique française*, Paris, Éditions de la Découverte, 2008.
6. DE VIGNY, Alfred, "Critique des anedotes historiques sur Alger de Jean-Toussaint de Merle", In: Bancel Nicolas, Blanchard Pascal, Verges Françoise. *La Republique colonial*. Paris, Albin Michel, Coll. Pluriel, 2003.
7. FOLLIET, Joseph, *Le droit de colonisation: Étude de morale sociale et international*, Lyon, G.Neveu, 1932.
8. GIRARD, René, *La Violence et le Sacré*, Paris, Grasset, réé. Pluriel, 1972;
9. GROUSSET, René, *L'homme et son histoire*, Paris, Plon, 1954.
10. NUSSBAUM, C. Martha, *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*, Oxford, Princeton University Press, 2010.
11. RENAN, Ernest, *La Réforme Intellectuelle et Morale de la France*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1967.
12. SARTRE, Jean-Paul, "Le Genocide", In: *Les Temps modernes*, nº259, Gallimard, Decembre, 1967.
13. SEMELIN, Jacques, *Purifier et Détruir: Usages politiques de massacres et génocides*, Paris, Seuil, 2005.
14. SENGHOR, Leopold Sedar (1964). *On African Socialism*. London, Pall Mall Press, 1964.

Artigos e Dicionários

1. BOURDIEU, Pierre (1987). *Le Sens Commum: Chose dites*. In: Fildwork in philosophy, Paris, Les Éditions de Minuit;
2. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Editorial Verbo, 2001.
3. Enciclopédia Luso Brasileira da Cultura, Editorial Verbo, Lisboa, nº5
4. OLÚFÉMI, Táiwo (2004). "Post-Independence African Political Philosophy". In: Kwasi Wiredu. *A Companion to African Philosophy*. Cornwall, MPG Books Ltd, Bodmim, 2004, pp. 243-260.

PEDAGOGIA

«O QUE É APRENDER» E COM QUEM APRENDER NUMA EDUCAÇÃO LIBERAL EM ÁFRICA?

INÁCIO VALENTIM [a]

inaciovalentim82@gmail.com

Resumo

Nada é tão enobrecedor como ensinar e aprender. A nobreza reside na consciência, está no encontro com o outro, está na disponibilidade que é criada para si e para o outro e está sobretudo no comprometimento que se tem consigo mesmo e com o outro. O outro como o rosto, como memória e como um "outro eu". Isto é o que ensinar e aprender nos oferece e nos sugere. Ter a noção de que todo o acto de ensinar é essencialmente um processo de aprender, de aprendizagem e de dar a possibilidade de interrogar-se sobre o aprendido e sobre aprendizagem. O objectivo deste artigo é de reflectir sobre a hermenêutica do aprender; o que chamamos aprender e como acontece.

Palavras-chave: aprender, comprometimento, inacessibilidade, responsabilidade, fazer e ensinar.

Abstract:

Nothing is so ennobling as teaching and learning. The nobility lies in its consciousness, is in the encounter with the other, it is in the availability that is created for itself and to the other and it's mainly in the compromise that it has with oneself and with the other. The other as the face, as memory and as "other self". This is what teaching and learning offers and suggests to us. Have the notion that the whole act of teaching is essentially a process of learning, learning and giving the possibility to question them about the learned and about learning. The aim of this article is to reflect on the hermeneutics of learning; what we learn and how it happens.

Keywords: learning, commitment, inaccessibility, responsibility, doing and teaching.

[a] Doutor em Filosofia pela Universidade Carlos III de Madrid, Professor e Investigador Titular, Director Geral do Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, Huambo - Angola www.ispsn.org

O termo «aprender» oferece à primeira vista com uma leitura muito atenta, uma ideia muito escorregadia; apresenta algo de inacessibilidade, algo que nos passa entre os dedos como água, como líquido, como vento, como espírito. Enfim, como algo que não nos é dado aprisionar física e mentalmente. No entanto, acreditamos que aprendemos e acreditamos que podemos fazer com que outras pessoas aprendam connosco ou através de nós e não hesitamos muitas vezes em oferecer-nos como instrumento de aprendizagem para os outros. Apesar de ser um termo muito duro no sentido de responsabilidade, esta responsabilidade acaba por estar ou ficar diluída na confusão entre o aprender e o fazer; entre o aprender e o ensinar; entre o aprender e o saber, porque confundimos ou fundimos as duas perspectivas antecipando precisamente o acto do segundo que é dirigido ou orientado para o aprendiz. Enquanto mecanismo que conduz à aquisição do saber, a aprendizagem "opõe-se ao ensinamento ou ao ensino cujo objectivo é de dispensar conhecimentos e saberes". Mas esta oposição não é de ruptura, porque não pode haver aprendizagem senão por intermédio do ensino ou de quem ensina.

O aprender-se bem é reflectido sobretudo a partir da acção enquanto resultado e resposta do aprender, não obstante, enquanto fenómeno, o aprender é um acto de natureza invisível e quase que, inapreensível e intocável. A sua visibilidade só é passível para o próprio sujeito, isto é, para o aprendiz ou no aprendiz. Dificilmente eu como promotor ou enquanto promotor de aprendizagem posso dizer com exactidão o momento da captação do sujeito do elemento aprendido, posso supor através de perguntas que faço ou que tenho que responder dele, mas apenas é uma suposição. É pois esta complexidade que vai também fazer com que o acto de aprender seja acima de tudo um acto divino, um momento ou uma instância do não humano. Só aquele que diviniza-se chega a aprender, consegue aprender e supera com isso a primeira instância do humano. E, divinizar-se significaria ter um autocontrolo sobre os impulsos do saber, os impulsos desenfreados do desejo de aprender e de assumir-se como o promotor de aprendizagem. Mas este processo só é possível com um povo ou com gente que à partida não rejeita preliminarmente a filosofia, só é possível com gente que não é dirigida e que não é paciente dos médicos do povo como diria Nietzsche. O aprender filosófico apenas acontece com e para gente sã, os "enfermos que se contactam com a filosofia ficam ainda mais enfermos", porque de certa forma, a filosofia só pode salvar e curar quem já está curado, quem reúne requisitos para a cura. E foi assim, que os gregos conseguiram fazer da filosofia a sua própria casa, o seu mundo, o seu lugar, apesar de a filosofia vir de outros lugares, virou a casa dos gregos, tornou-se ou transformou-se no elemento da definição essencialmente grego. Os gregos souberam pegar naquilo que os outros povos abandonaram e fizeram dele o mais

alto elemento do saber, precisamente porque souberam utilizar «a arte de aprender produtivamente», utilizando para este efeito os seus sábios. Contrariamente aos outros povos que «têm santos, os gregos têm sábios», diz Nietzsche, e são estes sábios que vão fazer com que a filosofia tenha um sentido profundo e original para o grego, justificando assim a sua aposta, a sua protecção e a utilidade da sua futilidade.

Apesar dos gregos terem podido trazer a filosofia das outras paradas orientais, como diz Nietzsche, não tiveram nenhuma moda que lhes pudesse ajudar ou facilitar as coisas. Tiveram que inventar a sua própria imaginação, tiveram que filosofar com «uma puberdade madura onde brotava a fogosa alegria de uma vitoriosa e valente idade viril[1]». Em outras palavras, tiveram que superar a idade da infância humana, a infância social e tiveram que se fazer responsáveis. Esta é também uma das condições de aprendizagem ou do aprender: fazer-se responsável, emancipar-se e dar conta de si e dos outros, «pois quanto mais fazemos sobre as coisas mais pensamos sobre elas ou mais desenvolvemos pensamentos sobre elas». O nosso aprender está relacionado com um espaço concreto, com um lugar, com uma referência, com um encontro-chegada-regresso. No fundo o nosso aprender está relacionado com uma história concreta ou com uma meta-história, está relacionado com um padrão que nos vai dizer que as condições para aprender exigem abc. A tarefa de aprender não é compatível com o tempo apressado, com o tempo que se assimila ao material. O aprender é como ler um livro que está destinado a:

> […,] leitores tranquilos, a homens que ainda não foram arrastados pela vertiginosa pressa da nossa agitada era e que ainda não sentem o prazer idolatra quando olham para baixo das sua rodas […] quer dizer! Há poucos homens. Estes ainda não estão habituados a estabelecer o valor de cada coisa segundo a poupança ou os gastos do tempo, estes «ainda têm tempo»: ainda lhes é permitido, sem culpar-se de nada, seleccionar e reunir as melhores horas da jornada e os seus momentos mais fecundos e vigorosos para reflectir sobre o futuro da nossa educação; estes podem ter a certeza que chegaram à noite de uma forma proveitosa e digna, a saber na *meditation generis futuri* (meditação sobre o género futuro). Um homem assim, ainda não se esqueceu de pensar enquanto lê, ainda compreende o segredo de ler entre linhas, mais ainda, é de uma natureza tão prodigiosa que reflecte sobre o lido, talvez muito tempo depois de ter deixado o livro. E, sem dúvidas não para escrever uma resenha ou outro livro, mas simplesmente para reflectir[2].

O aprender seria portanto um viver sem pressa, um estar sem pressa, um existir sem pressa. Um ser no desconhecimento. Mas sabemos que isso não é possível. Não é possível saber sem

[1]Cf. Friedrich Nietzsche, *Obras completas*. Vol 1; *Filosofía en la Época Trágica de los Griegos*. Trad e introduc. Joan B et alt. Tecnos, Madrid, 2011. p., 574.
[2] Cf. *Opus. cit.*, *Pensamientos sobre el Futuro de nuestras Instituciones Educativas*. p., 549.

ser conotado, não é possível saber sem ser procurado, não é possível saber sem falar do que se sabe, não é possível saber sem comunicar o sabido. Mas, dizemos que não é possível e na verdade é possível, porque não estamos a falar da mesma coisa: saber não é aprender. São duas coisas completamente distintas mas apesar de tudo uma coisa têm em comum: a fuga da fanfarronice e o desejo desenfreado de confrontação. A atestação do aprendido, a examinação do sabido. Têm em comum aquilo que falta ao homem moderno: o excesso de si; a auto-referência desmedida. O aprender conduz-nos ao desejo de estar tão bem formados a tal ponto de não pensarmos mais em nós mesmos ou na nossa formação e até ao ponto de desprezarmos a nossa própria formação. Contrariamente ao homem moderno, diz Nietzsche, há que evitar fazer de nós mesmos uma espécie de *homo* mesura precisamente porque não somos critério seguro de nada, não somos critério seguro do absoluto. Aqui o aprender deixa de ser um critério e passa a ser uma meta e a meta aqui, é que aquele que está aprender se entregue completamente com «a máxima confiança à tutela do autor de quem apenas pode falar a partir da sua própria ignorância e da consciência da ignorância». O aprendiz é aquele de quem Nietzsche faz este tremendo apelo porque é nele que ele acredita.

> […]. Deixai-vos encontrar, vós os isolados, em cuja existência acredito! Vós os altruístas, vós que padeceis em vós mesmos as dores e as perversões do espírito (…)! Vós os contemplativos, cujo olhar não palpa com pressurosa suspeita o externo das coisas, mas sim sabe encontrar a entrada ao núcleo da essência! Eu vos convoco; apenas para esta vez, não vos escondais nas cavernas do vosso retiro e da vossa desconfiança! Sejam quando menos leitores deste livro para mais em frente, com os vossos feitos, acabar com ele e deixa-lo no esquecimento! Compreendeis que este livro está destinado a ser o vosso pronúncio: quando vós mesmos com as vossas armas vos apresenteis na palestra […][3].

Ao seu modo, Nietzsche apresenta aqui a figura do aprendiz, o docente, o estudante e todos os inquietos de espírito como aqueles que são isolados; que são altruístas; e que padecem das dores da perversão do espírito. O acto de aprender é incompatível com o tremendo de confusão, é incompatível com o egoísmo e com o egocentrismo e é incompatível com o regradamente certo. O aprender exige ruptura porque supõe adaptação a uma nova era, a uma nova realidade; exige encontrar o outro dentro e fora de mim e exige um prestar atenção a mim mesmo que não seja necessariamente um narcisismo. O aprender exige que sejamos uns

[3] Cf. *Opus. cit.*, *Pensamientos sobre el Futuro de nuestras Instituciones Educativas*. p., 550.

contemplativos sem pressa de conhecer e de chegar; sem pressa de afirmar ou de concluir, apenas se espera que sejamos contemplativos que admiram para melhor conhecer e trazer a utilidade profunda mas sombria que está aprisionada nas cavernas das nossas pressas. O aprender exige que a nossa contemplação nos conduza ao encontro da essência, daquilo que deve ser objecto do aprender. Por isso, cada vez que nós que estamos no eterno caminho de aprender nos confrontamos com um livro, com uma obra, temos a possibilidade de sair dos nossos retiros contraditórios, das nossas cavernas e das nossas desconfianças. Temos a possibilidade de dar a conhecer a nossa opinião, é o nosso pronúncio na palestra que pode naturalmente chocar com os dois modelos do aprender propostos pela cultura educativa moderna a saber:

Por um lado a educação como o espaço da proposta do aprender deve ser extensível a todo o território; por outro, o «impulso de redução e debilitamento do mesmo». Desde muito cedo, quando a educação começou a ser vista como um elo importante, o homem, apesar de alguns constrangimentos, sempre soube que seria de muito mais valia que ela fosse extensível para todo o território independentemente das questões políticas, culturais, económicas e religiosas. Não obstante, a sua extensão sempre dependerá da vontade do Estado, da disponibilidade do Estado, enfim, da autorização do Estado. Os gregos, que fazem parte dos povos que pensaram a educação depois dos egípcios e dos fenícios, assumiram a inseparabilidade destes dois momentos: a educação que deve chegar a todo o território e a educação que para ser educação tem que ser controlada pelo Estado. A educação deve ser controlada pelo Estado mas não necessariamente executada pelo Estado. Em *A Política*, Aristóteles foi muito bem claro em dizer que a tarefa de educação, se bem é da comunidade, não obstante, compete em primeiro lugar ao Estado e só na impossibilidade deste de cobrir todas as partes é que o particular assume também ele a tarefa de educar. Educar, e por conseguinte, o aprender, desde este ponto de vista, nasce com um problema, é um problema não apenas no sentido de delegação, de autorização, mas também no sentido da própria autodestruição. Quem aprende destrói-se e autodestrói-se, na medida em que vai pondo de lado ou vai equacionando os fundamentos do conhecimento anterior à sua formação, à sua educação. Como diz Fullat citado por Carlos Francisco de Sousa Reis, "O acto educador especificamente humano é, no seu núcleo e fonte entitativa, confrontação de duas consciências, confrontação constitutivamente violenta[4]". Para Carlos Francisco, Fullat procura aqui justificar a partir dos modelos de habilidades, *emperia*, a forma como a educação pode apresentar-se como acto educativo violento ou simplesmente

[4]Cf. Carlos Francisco de Sousa Reis, *Educação e cultura mediática: Análise de implicações deseducativas*. Âncora editora, Lisboa, 2014., p., 45.

como condição da violência. Fullat, segundo o nosso autor, para encontrar os fundamentos da educação como condição de violência, analisa inicialmente o surgimento ontológico da civilização a partir de três perspectivas: a perpectiva do animal ***faber***, a perspectiva do animal ***symbolicum*** e a perspectiva do animal ***sociale***. A partir destas três perspectivas, ele conclui que a violência é constitutiva de todos os actos educativos. O ponto de partida da educação é visto portanto para Fullat desde uma perspectiva negativa, desde uma antropologia negativa e desde uma possibilidade ética negativa. Não pode haver uma educação que não seja sobretudo uma acção que arraste a negatividade consigo mesma. Isto é, uma acção que procura desfazer-se do estado da ignorância anterior. O estado ou acção educativa é uma acção de "deplacement" para um novo sítio, um novo mundo, uma nova aventura.

As leituras, ou melhor, os textos utilizados por Fullat como exemplos, patenteiam naturalmente esta negatividade na relação educativa. É o caso da visão hobbesiana, freudiana e de Sartre das relações humanas, que são muitas vezes relações de poder da negatividade, isto é, onde a manutenção do poder implica a perda do outro ou do espaço do outro. Nestes autores destacam-se duas perspectivas inconciliáveis: "o egoísmo de ter e o sadismo de dominar". A educação é vista como uma necessidade desenfreada de ter e ter sempre e cada vez mais ao mesmo tempo que este desejo incontrolado é também alimentado com a outra necessidade de dominar e controlar tudo a todo custo. Estas duas febres, como lhe chama Fullat, resultam de uma ética hedonística onde no campo hobbesiano, o prazer é sinónimo da dominação. "Toda a ética de Hobbes depende do seu pressuposto fundamental: a inclinação geral da Humanidade para um desejo perpétuo e sem descanso de adquirir poder e mais poder, desejo esse que só termina com a morte. O ser humano é egoísta, (…) e a fim de poder estar preparado para alcançar o que deseja, tem de procurar aumentar sempre cada vez mais o seu poder[5]". Não poderia ter havido civilização, se não houvesse uma agressividade natural, diria Fullat de Francisco de Sousa. O que nós consideramos como civilização teria sido aquilo que pensadores como Hobbes ou Rousseau teriam visto como um princípio do pacto não pacto, o pacto simulado no caso de Rousseau. A civilização nasce a partir da distorção de uma realidade anterior e para permanecer, deve também continuar a distorcer esta mesma realidade para poder construir um poder de dominação e do egoísmo. Neste âmbito, a educação aparece como o aparelho protector do Estado manipulador e violento, que utiliza as ideologias como a praça da fecundação das suas manipulações. E, porque o homem procura sobretudo ser feliz, diz Aristóteles, então, muitas vezes não escolhe os meios para ser feliz, isto é, não está

[5] Cf. Marques, 2000, 120, *Apud* Carlos Francisco de Sousa 2014., 46.

disposto a abdicar de alguns meios que podem ser úteis para a sua felicidade. É o caso da felicidade pelo trabalho, dirá Francisco de Sousa, mas o trabalho exerce uma força contrária sobre a natureza e é o caso da educação onde no educar.

> "O homem exige a educação, mas esta implica a violência da programação genética e da programação social. Educar é uma luta de consciências, em que o educador sempre investe sobre o educando desde a cultura, que se alimenta da repressão social imposta a Eros (o prazer) e *Thanatos* (a agressividade)[6]".

Se bem podemos ver as teorias pessimistas como um exagero da negação humana no sentido do encontro pleno, ainda assim, nesta possível negação do encontro pleno entre os humanos, nasce a possibilidade da vida do outro, isto é, o mesmo "sujeito que pode trazer a morte do outro, também traz a sua vida" no embate do encontro entre os diferentes, há sempre uma possibilidade da nova vida, de um novo existir e a educação é precisamente tudo isso; o encontro dos diferentes que tem como fim ajudar a criar uma nova vida, fazer nascer uma nova existência, uma nova oportunidade. Porque segundo autores como Fullat, diz Francisco de Sousa, não se pode falar de educação lá onde não há consciência. Apenas há educação, porque há consciência, porque existe consciência, porque há dois encontros e porque apesar do embate entre os dois, nenhuma delas deixa perder a outra; não é um encontro ou um embate para desgarrar o outro, antes pelo contrário, este embate é feito para estabelecer o outro no outro sem fazer desaparecer a alteridade. Mas isso só é possível justamente porque no lugar da violência que poderia ter conduzido a uma "robotização" foi introduzido o factor de cuidado, diz Carlos Francisco de Sousa. É portanto o cuidado que vai fazer com que haja um encontro entre as duas consciências. Como diz Hegel de Morin, (2005, 105, *Apud* Carlos Francisco de Sousa, 2014, 49), "a consciência de si só atinge a sua satisfação numa outra consciência de si". Dito de outra forma em palavras de Fullat de Carlos Francisco de Sousa, "só depois da descoberta do ***eu*** pelo enfrentamento do ***tu***, se dá a verdadeira relação educativa". Portanto, não pode haver educação na ausência do outro, não pode haver educação na ausência do interlocutor e do intermediário e não pode haver educação na ausência de uma situação educativa.

A fase educativa é acompanhada pelo declínio paulatino de amestramento, porque supõe a chegada da consciência; supõe a responsabilidade pela capacidade de escolher e de decidir, supõe a autenticidade do SIM e do NÃO; supõe uma certa comunicação de intimidade, no

[6] Cf. Francisco de Sousa *cit*.,

dizer de Jaspers de Carlos Francisco de Sousa. O sim e o não do educando já tem um patamar um pouco mais alto que o sim e o não daquele que está na fase de amestramento. A pugna já tem um carácter mais real; a dor é mais audível porque é vivida e sentida por aquele que tem capacidade física de desforrar violência sobre o seu mestre, sobre o seu guia ou sobre aquele que lhe dirige. É diferente da dor da infância que é vivida por e pela compaixão do outro no outro. Os pais e os parentes próximos podem responder pela dor da criança enferma levando-a ao médico ou ao especialista. Sozinha não poderia fazê-lo, é por isso que dizemos que a dor da infância é uma dor de solidariedade compassiva, isto é, precisa de um terceiro para ser actualizada ou minimizada. A do adulto também pode precisar, mas com muito menos coerção que a da criança ou a do adulto-criança. Esta simbologia também pode ser aplicada à relação do educador e do educando, que estão quase sempre inicialmente em perspectivas diferentes, em dizibilidades diferentes, talvez por isso autores como Fullat falam do carácter agónico da educação ou da educabilidade. Assumem que não é possível educar sem existência de um processo agónico porque há encontro de dois tipos de saberes que podem ser completamente diferentes sobre o mesmo saber ou sobre o mesmo tema. O saber daquele que ensina e o saber sobre o saber daquele que vai aprender ou que está para aprender são coisas completamente diferentes passando ou acontecendo no mesmo espaço. A aprendizagem da educabilidade exige sempre uma proposta e um tempo de adaptação retroactivo para garantir a apropriação do processo da aprendizagem, isto é, para garantir o processo da refinação do conhecimento, em outras palavras, para atingir a compreensão. Esta etapa da compreensão é feita de uma transição a outra, isto é, passamos de uma "civilização de resposta a uma civilização de perguntas" porque o tempo de respostas definitivas morreu.

O aprender com profundidade exige que não nos contentemos apenas com as pequenas resoluções como diz André Giordan, mas que consigamos apoderar-nos dos enunciados para debatê-los e com eles transformar a relação do saber através de argumentos e contra-argumentos. Quem aprende é obrigado a ter argumentos, insiste Giordan. Quem aprende lança duras inquisições sobre o processo, é um constante inquieto.

> «De que estamos exactamente a falar? O que queremos mostrar? Estou convicto de que o que estou a dizer é verdade, eis porquê». Ele descobre o que é uma demostração, os argumentos que é necessário accionar para convencer, a importância do raciocínio e o sentido preciso das palavras. No fim do ensino secundário, aqueles que aprendem nem sempre têm consciência que uma hipótese na matemática (onde ela é um dogma que não podemos transgredir) não tem o mesmo estatuto que no resto das ciências,

> onde ela não é senão uma explicação entre outras, explicação que adoptamos e adaptamos durante o tempo em que procuramos meios para a corroborar ou informar. Controlar a polissemia de um tal vocabulário evita muitas confusões[7].

Quem aprende predispõe-se a ser bravado e podado, predispõe-se a ser limitado ao mesmo tempo que rompe a própria limitação através da aquisição da técnica e de habilidades, predispõe-se a demostrar que apesar das limitações, ainda assim, pode criar, pode inventar e pode inovar saindo precisamente do seu campo de conforto. Qualquer investigação, mesmo sendo apenas inicial, tem como fim, tirar-nos do nosso campo do conforto, tem que como objectivo tirar-nos da nossa aldeia e conduzir-nos para a cidade onde corremos o risco de nos perder; implica actualizar o nosso preconceito em relação a algo, implica questionar as evidências. «Quanto mais aquele que aprende reflecte sobre o tratamento de uma tarefa, mais ele referencia e repara nos erros, nos limites e nos disfuncionamentos. Ele torna-se rapidamente capaz de analisar os acontecimentos em curso e explicitar a estratégia utilizada e a sua pertinência. Começa a emergir uma eficácia óptima[8]». A compreensão e a preensão do conhecimento não nos deixa indiferentes, faz de nós outro «outro», outra realidade que apesar da existência autónoma, assume que só pode existir se tiver possibilidade de se comparar com as outras e se puder ser referenciada. É por isso que o nosso modelo de aprender tem que acompanhar, se possível, o enquadramento das concepções e tem que actualizar os conceitos, a sua marginalidade e o seu centrismo. Pois, há que ter em conta que ninguém aprende sem antes fazer um trabalho profundo sobre as suas próprias concepções (diz André Giordan) e sobre as concepções dos outros onde ele se apresenta como porta-voz ou como mediador. É por isso que em algumas situações vemos que é muito complicado ser porta-voz ou mediador educativo, porque vamos tentar transmitir algo que está fora da nossa dizibilidade cultural, fora do nosso quadro referencial, fora do nosso imaginário cultural. Não posso explicar o rigor do Inverno se não tenho experiencia do Inverno rigoroso, porque não disponho dos dados fortemente característicos do Inverno.

A minha explicação deve superar a mera imagem informativa ou elucidativa da realidade. A minha informação deve ser a mais real possível. A imagem, não é a minha realidade, é a realidade daquela realidade, é a realidade da fotografia tirada por mim ou por alguém. Aqui a fotografia tem mais ou menos a mesma função que o vocabulário, que está como a porta de entrada para a compreensão oral; pode ajudar ou pode complicar a compreensão através de

[7] Cf. André Giordan, *Aprender*. Editora Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2007., p., 162.
[8] Cf. *Idem*.

uma falsa intermediação de essência da acção cultural. A palavra vai ter um peso muito importante nesta transição porque pode permitir que cheguemos ou que fiquemos pelo caminho; pode manipular duplamente os conceitos. A palavra usada na transmissão deve ser suficientemente aberta para permitir ao aluno viver a sua liberdade na hora da escolha, deve sentir-se familiarizado com o tema que quer escolher ou que quer trabalhar. A obtusidade da palavra pode também ser um factor muito importante não apenas na apreensão dos conteúdos mas também na própria escolha dos conteúdos por afinidade, por gosto, por paixão ou até por curiosidade. Quer o docente e quer discente têm que saber que este processo não cabe num frasco de linearidade. Há múltiplas facetas de ensinar e múltiplas facetas de aprender. Mas entre ambas, há uma faceta que é transversal, que é desejável que seja transversal: é a faceta do ensinar honesto ou com a honestidade, a de aprender honesto ou com a honestidade, a de que cada um tem que ser aquilo que é para dar e receber.

Esta honestidade é muito importante para ajudar a fazer com que, quer o educador quer o educando, caminhem para um espaço da educação liberal. "A educação liberal é uma educação na cultura e para cultura[9]", diz Leo Strauss, o "produto terminado de uma educação liberal é um ser humano cultivado", insiste Strauss. Uma educação na cultura e para cultura que nos conduza à formação de um ser humano cultivado só pode ser feita inicialmente com um fundamento muito forte da honestidade, do cuidado e de autocuidado. Strauss vai buscar a explicação do termo cultura a partir da sua origem latina (***cultura***), que se refere em primeiro lugar à agricultura, diz ele, e no seu sentido derivado e actual (insiste ele), quer dizer ou refere-se ao cultivo da mente. Ora, insiste o nosso autor, assim como a terra precisa de lavradores, a mente precisa de mestres, mas estes mestres só podem ser mestres ou reconhecidos como mestres porque para além da sua perícia, são acima de tudo honestos, íntegros, rectos e raros. É por isso que é mais fácil encontrar agricultores do que os mestres, diz Strauss, sobretudo os mestres que não são discípulos, isto é, os livros, os grandes livros. No âmbito da educação liberal, o estudante não pode portanto estar separado dos livros, dos grandes livros; e porque não pode estar separado dos livros, ele vai adonar-se deles e vai criar condições para poder ajudar os outros estudantes menos experimentados, remata Strauss. Tudo isso é um processo de honestidade. Dedicar-se a estudar com profundidade as grandes obras, os grandes livros que muitas vezes dizem coisas completamente desconcertantes com a sua época, o seu espaço ou o seu meio cultural, político ou religioso. É por isso que a educação liberal não pode ser entendida como um simples doutrinamento[10]. Eu não posso

[9] Cf. Leo Strauss, *Liberalismo antíguo y moderno*. Katz editores, Buenos Aires, 2007., p., 13.
[10] Cf. *Cit*., p., 14.

pretender ou achar que estou a educar simplesmente porque estou a ideologizar as pessoas, as crianças, os jovens, etc.; vou educar se crio cultura e se transformo as pessoas em cultura e na cultura verdadeiramente adquirida com a honestidade.

Strauss abre a possibilidade para que o termo cultura também seja discutida, porque cada região de planeta tem a sua própria cultura. Nós temos a nossa cultura enquanto africanos e dentro do africano também há várias culturas e subculturas (mesmo sabendo que um sociólogo apressado emitiria imediatamente a sua reclamação sobre subculturas[11]). O ideal na educação liberal é que a cultura não seja uma pequena janela, que não seja apenas um *singulare tantum*, diz Strauss, mas que seja e que procure ser utilizada no plural, que aceite e assuma o sentido relativo que lhe permite ser discutida. Com a excepção dos loucos, todos somos seres de cultura, insiste Strauss, apesar da má compreensão e da má interpretação que isso causa às vezes. Não obstante, as más interpretações e as más compreensões fazem parte do preço que uma educação liberal tem que pagar e tem que correr. A educação democrática é um preço caro no âmbito da educação liberal, não apenas para o âmbito académico, mas sobretudo para o âmbito político onde o político tem que justificar e merecer o voto dos eleitores. No nosso caso concreto, o caso africano e de maneira particular, a África lusófona, a democracia não se fez muito sentir, não está a ser muito acompanhada pela educação. A própria expressão democracia é vista e usada com ambiguidade. Mas voltaremos a esta análise num outro momento.

A Democracia e Educação

O termo democracia deve ser dos termos ou das expressões mais utilizadas a nível político e fora do campo político. É também, provavelmente dos termos político-sociais mais ingratos, mais incompreensíveis, cujo uso é muitas vezes inadequado. O sábio fala de democracia, o especialista também, mas não é por isso que quem não sabe da democracia deixa de falar dela e isso faz com que ela seja um campo de todos e de ninguém. Um campo do sábio, do especialista e do analfabeto.

E é sobretudo com este último que vamos trabalhar e falar na democracia moderna. Os países lusófonos como muitos países de África foram apanhados numa encruzilhada forçada da virada do mundo. Do mundo económico, do mundo político que tem que obedecer ao mundo económico e tal como acontece nas regras e jogos de poderes, tiveram que aceitar e entrar para um jogo e uma regra que não lhes era de todo favorável. Tinham que dar espaço real aos

[11] Cf. *Cit*., p., 14. «*É todo o padrão comum de conduta própria de um grupo humano*».

partidos que estavam na oposição e não era possível fazê-lo realisticamente porque não se deixa de ser um Partido-Estado de um dia para outro e tinham que lutar contra a pobreza e contra o analfabetismo, as duas inimigas principais da democracia moderna e não havia garantia de que pudessem fazê-los nos termos que a democracia pensada pelos outros propunha.

Portanto, a leitura que se deve fazer destes 25 anos da democracia nestes países, não seria naturalmente uma leitura triunfalista, mas antes pelo contrário uma leitura analítica. Perguntar-se se o que chamamos democracia desde o início foi verdadeiramente democracia. A leitura triunfalista é uma leitura de auto-regozijo, de auto-suficiência e de triunfalismo nacionalista que faz uma espécie de apagão naquilo que é ou sobre aquilo que é a memória do difícil que roça ao fracasso e se esquece que a democracia é um regime que é feito para triunfar perdendo ou fracassando. Não se pode esperar outra coisa da democracia senão o triunfo, porque aparentemente é um regime onde todo o mundo tem a possibilidade e a oportunidade de decidir; de decidir sobre si mesmo e de decidir com o uso da influência sobre os outros. E é precisamente na eventualidade de que esta influência sobre os outros venha a concretizar-se, que fez com que os grandes teóricos do poder na antiguidade tivessem medo da democracia. «O que é que seria daquele regime onde o povo é quem manda?» Perguntavam eles. O que é que seria dos ricos, da elite, dos intelectuais, da indústria etc. Uma série de questões do âmbito de interesse particular se punha para chamar a atenção dos particulares para não aderir a algo que lhes podia fazer mal e fazer mal aos seus negócios. É por isso que a democracia não é um poder do povo mas um poder de elite que é criado dentro do povo, sem que para isso o povo se dê conta. Os críticos como Platão, sempre olharam para esta elite que vem do povo como algo que sempre será mal preparada para assumir com distinção algo que é muito importante para o destino do país, por isso nunca apoiará um regime democrático. Mas a democracia que é um regime triunfalista, é uma democracia falaciosa porque não se pode esperar um triunfo na maioria ou da maioria, uma vez que a verdadeira maioria não negocia, não dialoga, apenas remete para o ponto de partida, para a regra do jogo inicial ainda que esta regra do jogo seja escrita e feita por ela de forma maliciosa. É por isso que quando se fala da vitória da democracia no sentido da maioria democrática, temos que olhar para esta maioria como aquela que mesmo sendo a maioria, deixou de sê-la voluntariamente para se revestir do risco de ter que dar explicações, de ter que justificar-se, de ter que sujeitar-se a ouvir quem perdeu, quem o povo não quer, não escolheu e não conta com ele de forma explícita.

O triunfo da democracia maioritária não é um triunfo numérico, mas sim, um triunfo da gestão das emoções e dos egos do poder e da política daqueles que o povo indicou para fracassar e aqueles que indicou para o sucesso, um certo sucesso de insucesso porque tudo é aprazo e é o próprio povo que em primeiro plano não respeita e nunca respeitou o prazo. Exige as contas antes do fim do prazo que ele estipulou e não aceita justificações que não satisfaçam a sua própria demanda, os outros se transformam para ele em indivíduos e ele em Estado que tem que fazer com que a lei seja cumprida. Uma tentativa de saída para esta realidade, para esta situação, tem que passar necessariamente pela Educação, é por isso que alguns pensadores da democracia como é o caso de Gianfraco Pasquino, defendem que a luta da democracia moderna é uma luta que consiste em satisfazer a educação e eliminar a pobreza. Não se pode falar de uma democracia triunfalista quando se tem medo de olhar para a memória que apresenta um número insustentável do analfabetismo e de pobreza. O triunfo da democracia moderna é um triunfo que passa pela lucidez e um sono tranquilo de barriga cheia, não da elite, mas daqueles que sem ser elite, sentem que alguém cumpriu com um direito deles; o direito de não passar fome e de não morrer analfabeto. E esta expectativa corresponde com a democracia moderna em alguns momentos, porque é uma expectativa que só pode ser realizada pela virtude, por um regime virtuoso. Em algum momento acreditamos, ou se diz que a democracia é um regime que depende da virtude, diz Strauss. Um regime onde todos ou a maioria dos homens são sábios, uma sociedade onde todos os adultos são sábios e virtuosos; uma sociedade aristocrática, uma democracia aristocrática. No fundo, um grande mal-entendido. Aparentemente, é o que nos terá acontecido em alguns momentos quando recebemos a democracia. Olhamos para ela como o estado de realização perfeita de todos e para todos. Olhamos para ela quase como que uma espécie de governo dos deuses. Com efeito, Aristóteles tinha razão, quando alertou que a natureza humana não permite que olhemos para nenhum governo como lugar de possível perfeição, como lugar seguro, porque é a gestão humana que vai fazer com que um lugar, um governo ou um Estado, seja tido como seguro ou não. A gestão humana das coisas é volátil.

Quando Aristóteles e outros teóricos pensaram no indivíduo, viram nas instituições, condição indispensável para responder aos anseios deste mesmo indivíduo, é por isso que criaram maneiras, formas, instâncias e institutos para permitir uma salvaguarda real do indivíduo. A cidade não é um espaço natural do indivíduo, diz Aristóteles, porque implica regras completamente diferentes das regras individuais, das regras da arbitrariedade, das regras da autonomia ilimitada e das regras da não obediência. A cidade surge portanto para dar corpo a todo este mosaico de regras, de normas, de paixão, mas com ordem e comando unificado num

basanos, num ***basileus***, que só é independente porque obedece às leis, porque cumpre as leis. Este propósito escapou-nos enquanto africanos que festejaram a chegada da democracia e enquanto africanos que ensinam e dirigem o (s) país (es). Olhamos para democracia tal como olhávamos para a independência: sempre com total ausência de prestação de contas e sempre com a expectativa irreal da igualdade. Mas a realidade é um fenómeno que se justifica por si mesmo e é nesta perspectiva que a Ciência Política se debate, diz Strauss, entre tentar encontrar a democracia na sua génese e a democracia tal como a realidade se lhe apresenta. A nossa luta é perceber a democracia tal como a realidade a apresenta, naturalmente fazendo uma leitura histórica daquilo que ela foi, de como surgiu, mas sobretudo, ter em conta que ela tem uma aplicação e uma aplicabilidade epocal. Cada época cultiva a sua própria democracia, diz a sua própria democracia e interpreta a sua própria democracia. A sua epocalidade renova-se diariamente, constrói-se na sua própria construção-autodestruição em nome da própria democracia e da correspondência epocal.

Somos da opinião de que África deve criar um estilo próprio para a sua democracia. Deve criar a sua própria democracia, que se enraíza nas suas culturas, que tem em conta a sua própria particularidade e multiplicidade; que tem em conta o papel das autoridades tradicionais, que muitas vezes sentem-se completamente perdidas no âmbito do enquadramento democrático; deve ter em conta o papel fulcral da mulher de todas as esferas em África.

No nosso contexto, sabemos que "a mulher africana é a porta de todas as entradas, e a saída de nenhuma saída não autorizada. A mulher africana é alegria de um continente com as suas várias nações e a sua única raça, ela é o fracasso da política e do poder quando se faz machista e é a vitória da política e do poder quando se faz humana, quando se torna ouvinte e se capitaliza como espaço de confiança e de reconhecimento de todos. Não há África possível sem estes atributos da mulher, não há África possível sem uma política que escuta a mulher e que permita que a sua opinião não seja apenas um mero disfarce do politicamente correcto e do eticamente aceitável. A África possível é a África madrugadora como a preocupação da mulher para com o seu lar, os seus filhos/as, o seu marido e toda a família alargada. A África possível é a África da ternura e do pragmatismo encarnado pela mulher através dos diversos cuidados que presta ao seu lar e à comunidade no seu dia-a-dia. Não poderemos amar verdadeiramente África se continuarmos a desprezar as suas mulheres e suas crianças, se a opinião da mulher continuar a ser uma espécie de favor que a comunidade lhe faz, porque não quer contar com ela em termos objectivos, porque lhe pintou com preconceitos de instabilidade, de insegurança e de fragilidade. Porque olha para ela como o problema de todos

os problemas, o mal de todos os males e, portanto, aquela com quem não se pode nem se deve contar na primeira hora das tomadas das decisões. É a invenção dos preconceitos e da prostituição ideológica que depois acaba por ser direccionada à mulher através dos mecanismos do "poder positivo não legislado", o direito criado ou assumido a partir dos actos de todos os dias.

Se tivermos em conta que em África as mulheres são mais de metade da população do continente e, a nível global as mulheres de todo o mundo são a metade de toda a população mundial, então poderemos com maior propriedade, dar valor à figura da mulher não só para o nosso continente, mas a nível global. Sabemos que de cada vez que a mulher ganha um direito, conquista um direito, os seus ganhos e as suas conquistas cimentam a estabilidade local e regional para a paz e para o desenvolvimento geopolítico porque a mulher no seu exercício de responsabilidade é muito mais persuasiva e honra com brilho o seu compromisso. Sabemos graças à história etnográfica e história dos acontecimentos que muitas das reivindicações das mulheres africanas antecederam uma boa parte das reivindicações femininas no Ocidente moderno e contemporâneo. A descoberta do continente africano pelos europeus, também conheceu a resistência feminina ao lado dos homens africanos e isto antecede a luta feminista e a luta a auto-afirmação do género no Ocidente. O fracasso da África reside na "ahistorização" do papel das suas mulheres, reside na negação da história positiva das suas mulheres, reside no facto de encurtar as epopeias femininas das suas heroínas. Países como Ruanda demostram isso todos os dias, Ruanda pós genocídio teve 56% das mulheres nos seus respectivos governos e todos nós temos notícias e conhecimento da solidez da economia e da política de Ruanda.

Temos consciência de que apesar do brilho do bem-fazer e do saber-fazer da mulher africana, ainda assim, há muitos obstáculos que ela tem que superar, entre eles, o próprio preconceito machista. Mas, mesmo sabendo do preconceito machista, cremos que o preconceito maior com o qual ela se debate é o preconceito cultural e religioso para uma boa parte de África, que tem a ver com a tradição negativa. Estamos por exemplo a pensar na questão da mutilação genital, nos casamentos forçados e de conveniência clânica, o tráfico das crianças do sexo feminino e o preconceito sobre a mulher que padece de vírus de VIH. Estes males e preconceitos são mais prejudiciais à condição feminina da mulher africana do que qualquer mal que possa abater sobre ela. Não há um mal pior que o mal do preconceito e não há cultura mais enferma que a cultura preconceituosa.

África só pode resgatar a sua cultura se lutar contra os seus preconceitos negativos elevando a condição da mulher e criando-lhe instrumentos e condições para lutar contra o mal que a

cultura e tradição criaram para ela e contra ela, muitas vezes sem pedir a sua opinião. O horizonte possível para África é aquele de destruição positiva dos preconceitos culturais prejudiciais para as suas mulheres e crianças. Há que possibilitar que os dogmas culturais, intelectuais e religiosos sejam questionados para o bem da salvaguarda da própria cultura, da própria religiosidade e da própria intelectualidade. A política e os políticos que tomarem isso como uma iniciativa singular, salvarão todo o continente africano[12]".

A democracia que pensa a sua própria realidade, não pode não ter em conta estas necessidades e particularidades. É por isso, que o novo enfoque democrático em África e nos países lusófonos em particular deveria incluir na escolaridade pré-universitária a disciplina da **EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA**, assim como pensar a possibilidade de cadeiras como "**LITERATURA E INSTRUÇÃO PARA A EDUCAÇÃO**" também no pré-universitário. Uma educação para a democracia e uma literatura e instrução para a democracia, evitariam que caíssemos naquilo que Strauss chama ou designa por "*falta de espírito público*[13]" nas democracias modernas, isto é, a criação de cidadãos que só se interessam em ler as páginas desportivas dos jornais e as páginas das pequenas histórias e mais nada. Pensar num ensino da democracia que possa ser cimentado com apoio das nossas tradições orais, ajudaria não só a ter a qualidade viva dos nossos debates democráticos como também, a fundar uma democracia de raízes africanas que bebem das outras culturas mas que também podem reivindicar a sua originalidade política. Os diversos tipos de ***ONDJANGO*** que existem nas culturas africanas podem ser exploradas desde o ponto de vista democrático, ondjango como espaço de concertação de ideias, como espaço de recepção do ensinamento dos mais velhos, se aproximaria ao conceito grego de ágora. Uma educação para a democracia em África deveria ter em conta também os nossos **provérbios**, **adágios** e **aforismos** com uma acentuada moralidade, onde podemos encontrar a profundidade do ser africano, do espírito africano e da sua consciência moral e ética. Neles encontramos uma insondável e inesgotável sabedoria prática transversal a todo o continente. O que em Angola se designa como ondjango, na Guiné-Bissau aparece com o nome de **Djemberém** e em algumas circunstâncias com o nome de **Bantaba de djumbai**. Ambos são espaços de confraternização de carácter educativo desde o ponto de vista da recepção e de divulgação da cultura e do pensamento tradicional. Quer a expressão djemberém quer a expressão bantaba designam um espaço circular de modo geral coberto de capim ou chapa de zinco, podendo ser usados pelas pessoas

[12] Cf. Este trecho faz parte de um texto escrito a 31 de Julho de 2017 para um discurso "encomendado" para o dia internacional da mulher africana.
[13] Cf. Leo Strauss, *Liberalismo antíguo y moderno*. Ed. Katz, Buenos Aires, 2007., p., 17.

de todas as idades mas em circunstâncias diferentes. É um espaço de reuniões e de encontro de carácter familiar, da aldeia ou do grupo onde muitas vezes saem as decisões que dizem respeito à comunidade, é um espaço legislativo da lei não escrita da comunidade. A palavra **djumbai** significa divertir-se, brincar, daí que, se bem o bantabá tem este carácter sério das tomadas de decisões, não obstante, esta seriedade é fundada na proximidade e na familiaridade comunidade o que faz com que o poder não seja algo estranho, algo longínquo e também faz com que o ensinamento e a transmissão não sejam vistos com a desmesura da grandiosidade. Contrariamente aos gregos e aos povos da Mesopotâmia, o lugar onde se ensina e onde se toma as decisões é frequentado por todos; pelas mulheres e crianças, pelos doentes e saudáveis.

> Conforme vimos, o ondjango nos remete para a realidade da casa (NUNES, 1991, 159). Mas de que casa se trata? Trata-se da casa de conversa, de reunião, de hospedagem, de partilha de bens/refeição/serviços, de educação/iniciação sociocultural, de entretenimento e/ou de fazer justiça. Antes de tudo, se trata de uma casa, ponto de partida e ponto de confluência; de uma casa com as condições de se poder sentar, reunir junto de alguns mais-velhos; trata-se de um lugar de encontro[14].

Esta aproximação de ondjango com a comunicação e gestão da casa permite-nos criar aqui uma relação comparativa com *oikos nomoi* xenofontino-aristotélico. Isto é, podemos reivindicar para o ondjango africano, as mesmas capacidades, os mesmos papéis ou funções institucionais que tinha o *oikos*, a partir da sua visão da "família, da propriedade da família e da casa". Tal como vemos neste texto de Nunes citado por Martinho Kavaya, este ondjango é pluridisciplinar baseado em várias métricas sociais o que de certa forma também corresponde com aquilo que podemos encontrar na concepção da palavra grega oikos. A educação do ondjango, do ***djemberém*** ou do ***djumbai*** são portadoras do espaço familiar, da propriedade da família e da reflexão sobre a casa, sobre as coisas da casa e isso permite fazer com que o que se discute neste espaço seja efectivamente aquilo que importa à cidade, aquilo que importará à cidade um dia. E o que é pode importar profundamente à cidade? Naturalmente as pessoas, a sua gente, os homens e mulheres, crianças e velhos, animais e plantas. No fundo, tudo que diz respeito ao homem e ao seu envolvimento social e espiritual e é isso que o ondjango africano

[14] Cf. Martinho Kavaya, *Freire e o Ondjango podem dialogar? Reflexões sobre o diálogo de Freire com o ondjango africano / Angolano*. GT: Educação Popular / n.06., p., 2., consultado em 30 de Outubro de 2017. http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-2805-int.pdf

pretende passar através dos seus diferentes *status* e fases, do mais novo ao mais velho e do mais velho ao mais novo.

> Toda a vida parte do ondjango e lá encontra seu ápice. Aí, segundo a pertinência do vivenciado, o ohango (conversa/diálogo) tomava vários significados: "ondjango", enquanto "ulonga" (relato da vida desde o encontro anterior), "elongiso" (ensinamento e aprendizado), "ekuta" (partilha de bens alimentares), "ekongelo" (reunião de caráter deliberativo), "ekanga/okusomba/okusombisa" (reunião para fazer justiça e sentenciar para punir ou absolver o argüido), "okupapala" (encontro de entretenimento, festas e danças culturais e tradicionais, conforme a situação vivida no momento: morte, caça, casamento, iniciação sociocultural e comunitária, acolhimento de uma visita etc.), "ondjuluka" (encontro para organizar um mutirão comunitário a favor de algum da comunidade em situação de doença, problema socioeconômico, intervenção de ajuda na sua lavoura etc.) (KAVAYA, 2006, p.147). Afinal, o ondjango é o habitat comunal e vital onde se desenham as relações de convívio geo-histórico, econômico, sociocultural, político etc., em vista o bem comunitário[15].

Educar para a conservação destes valores é também educar para a democracia e é educar para a manutenção da cultura e dos preconceitos positivos. A democracia em todo o sentido e em toda a sua história sempre conteve um elemento educativo muito forte e quase indissociável de si mesma: é o diálogo para gerar a cultura e a cultura para gerar diálogo. Não pode haver uma verdadeira democracia que dispense este binómio. O erro de pensadores como Platão em relação à sua recusa à democracia reside no facto de desprezarem excessivamente qualquer tipo de possibilidade para educação viável do homem democrático; reside no facto de não acreditarem que a democracia pode educar um **poloi** e fazer dele um **aristóis** à sua maneira, ou ainda este erro pode residir no facto de que estes pensadores não tiveram em conta que o **poloi** apenas pode querer ser simplesmente e eternamente um **poloi** mesmo sendo democrata. O erro consistiu em pensar que os que podem e devem governar a cidade deviam deixar de ser das suas respectivas camadas e passar a ser aristocratas. É um erro que ainda vemos hoje.

[15] Cf. Ibid., p., 3.

EDUCAÇÃO

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NÃO UNIVERSITÁRIO ANGOLANO. DESAFIOS E PERSPECTIVAS

ABEL JOSÉ DA SILVA [a]
IRENE JAMBA INAKULO MOISÉS [b]

adasilva00@gmail.com
ireneinakulo.moises@gmail.com

Resumo

A presente comunicação faz uma caracterização do Processo de Ensino e Aprendizagem não Universitário com ênfase nos seus desafios e perspectivas. Analisa este processo a partir da interpretação sistêmica que decorre dos pressupostos legais da Educação e Ensino em Angola. Como método usa a revisão bibliográfica e a interpretação e fundamenta a caracterização do referido processo como variável básica para a análise da qualidade do Sistema de Educação e Ensino em Angola, idealizado com base nos princípios da legalidade, da integridade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuitidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos. Tem como objectivo reflectir sobre os aspectos que o caracterizam e que interferem na sua qualidade. Apresenta a missão do processo integrada ao Sistema em que todos os agentes educativos participam da sua funcionalidade.

Palavras-Chave: Processo, Ensino, Aprendizagem, Sistema.

Abstract

This scientific paper characterizes the Non-University Teaching and Learning Process with an emphasis on its challenges and perspectives. It analyzes this process from the systemic interpretation that arises from the legal presuppositions of Education and Teaching in Angola. As method uses the literature review and the interpretation and founded the characterization of this process as basic variable for the analysis of the quality of the system of Education and Teaching in Angola. Idealized on the basis of the principles of legality, integrity, secularity, universality, democracy, gratuitousness, obligation, compulsion, State intervention, quality of services, education and promotion of moral, civic and patriotic values. It aims to reflect on the

aspects that characterize and that interfere in its quality. Has the mission of the process integrated into the System in which all educational agents participate in its functionality.
Key-words: Process, Teaching, Learning, System.

Introdução

O Processo de Ensino e Aprendizagem não Universitário (PEANU) é uma importante variável para a análise do Sistema de Educação e Ensino em Angola (SEEA), sistema perspectivado com base nos "princípios da legalidade, da integridade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuitidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos" (Lei n.º 17/16, art. 5.º)[1].

A caracterização do PEANU pressupõe assumir um posicionamento holístico que analise o mesmo como um processo não isolado do todo, porque o SEEA é estruturalmente unitário e a sua realização na situação específica da análise tem influência no funcionamento da totalidade (princípio da integridade, art. 7.º e art. 17º).

Os desafios e perspectivas, como outra dimensão importante derivada do processo de parametrização do assunto – objecto de análise, justificam-se a partir da consideração dos princípios da universalidade, democraticidade, gratuitidade, obrigatoriedade, intervenção do Estado, qualidade de serviços e da educação e promoção dos valores morais, pois que, se a Lei tipifica o que idealmente é o correcto, a necessidade de confrontar com a realidade, à luz da pesquisa bibliográfica, é inadiável para o alinhamento do agir educativo com os princípios legais.

A partir destes princípios infere-se que a Educação e o Ensino são não apenas um direito, mas também um dever que se deve realizar com a qualidade requerida para que a construção de uma nova sociedade assente na democracia esclarecida seja possível. Para isso, à Escola, através do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em todos os níveis de ensino e, especialmente, nos não universitários, impende a tarefa de formar personalidades capazes de influenciar com o seu saber e suas qualidades, o curso da história concreta do seu contexto. Deste modo, o Processo tem de ser significativo[2]. Para que o processo seja significativo é

[1] Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, de 7 de Outubro de 2016. Esta Lei revoga a Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001.
[2] O PEANU é significativo quando assegure o cumprimento da sua finalidade, tal como se institui no art. 25º da Lei 17/16, referente aos Objectivos Gerais do Subsistema do Ensino Geral. Desta significatividade resulta, em consequência, a eficácia do Sistema.

necessário caracterizá-lo com a finalidade de que se conheçam não só os seus pontos fortes, mas também os fracos, aspecto que se aborda seguidamente.

Por isso, o objectivo deste trabalho consiste em reflectir sobre os aspectos do SEEA que o caracterizam e que interferem na qualidade do PEANU.

1. Estrutura do Seea: Ponto de partida para a caracterização do Peanu

A caracterização do PEANU é um processo que permite um conhecimento "ad intra" da realidade educativa que se projecta como ponto de partida para o seu melhoramento (Cfr. Silva, 2016). Por isso, a análise estrutural do SEEA baseada nas proposições da Lei 17/16, e fundamentada pela revisão bibliográfica com procedimento de leitura crítico-contextual é uma tarefa basilar para esta caracterização.

A caracterização do Sistema Educativo numa perspectiva histórico-evolutiva e funcional, de acordo com Ngaba (2012) e Liberato (2014), permite concluir que existem avanços e retrocessos no processo educativo angolano, que em termos de política educativa condicionaram a sua evolução positiva bem como a sua afirmação no cenário internacional e até mesmo regional[3].

A partir desta ideia geral sobre o estado do SEEA, que de modo especial se realiza por meio do PEANU, é possível compreender que, estruturalmente, está bem concebido, se se analisam todos os factores intencionais de entrada e saída de um nível de ensino para outro. Entretanto, o aspecto funcional real fica aquém do desejado, se se avaliam, com visão crítico-académica, os resultados do processo e os discursos oficiais que asseguram a Política do Sistema Educativo.

Contrariamente à 1.ª República, (Cfr. Ngaba, 2012) que não se fez reger por um documento base, tanto a 2.ª como a 3.ª Repúblicas de Angola têm como fundamento a Lei de Bases do SEEA, que estabelece a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar o

[3] Este momento crítico do SEEA é também hoje reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação do País, na voz da sua titular no encerramento da Semana Nacional sobre Educação em Angola realizada em Luanda. Por isso, para a caracterização da situação actual do Sistema Educativo, e do PEANU especificamente, é critério dos autores deste trabalho que, os problemas fracturantes que colocam em causa a qualidade do Sistema não podem ser analisados unilateralmente, sob pena de se incorrer num reducionismo indevido, pois estão em causa múltiplas variáveis que chocam com diversos princípios e disposições legais em que assenta o Sistema: infraestruturas precárias, insuficiência dos materiais e meios didácticos, factos que se agravam ainda mais com a falta de preparação adequada dos professores de tal modo que possam responder aos desafios do Sistema idealizados pela Reforma Educativa. Essa visão geral estrutural e conjuntural pode reflectir-se e explicar-se melhor por meio do seguinte exemplo: em relação à indisciplina na aula, espaço privilegiado em que se desenvolve o PEA, Estrela (1983) citada por Lopes (2005) identificou um conjunto de variáveis que vão desde o próprio aluno, passando pelo professor, pela instituição escolar até à própria sociedade. Estes são dados suficientes para pensar na qualidade educativa como multideterminada.

desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino.

Considerando a análise da estrutura do Sistema estabelecido pela Lei 17/16, conclui-se que as principais alterações à antiga Lei relacionam-se, entre outras, com a gratuitidade e obrigatoriedade do ensino, que passa a compreender as classes da Iniciação, do Ensino Primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário, bem como a nomenclatura das instituições.

Nesta vertente, assume-se que o Subsistema de Ensino Geral é o fundamento do SEEA (Lei n.º 17/16, art. 24.º), que visa, de acordo com o artigo em referência, assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes.

Como se pode apreciar, existe uma relação de determinação entre o processo de ensino e aprendizagem que se realiza no Subsistema do Ensino Geral e o trabalho, bem como com a Sociedade e com os níveis de ensino posteriores, o que significa o reconhecimento da importância deste nível, que deve permitir a aquisição de ferramentas fundamentais para a compreensão da vida e do mundo. Entre os seus objectivos, de acordo com Ngaba (2012, p. 158) constam os do desenvolvimento "dos conhecimentos e as capacidades que favoreçam uma auto-formação; educar para a cidadania". A educação, vista a partir da óptica deste nível de ensino, é um factor de integração social.

Por isso, o questionamento da qualidade do PEANU é no fundo o questionamento da qualidade do Sistema em si, uma vez que, estudando *Políticas Educativas em Angola (1975-2005)*, o autor antes referenciado, e alinhado com Liberato, afirma:

"Em termos gerais, fica a ideia de estarmos perante um processo evolutivo que em períodos diferentes se foi deparando com os mesmos problemas, e optando pelas mesmas soluções". No entanto, de acordo com o mesmo autor, "quase quatro décadas depois das primeiras mudanças "significativas" no sector da educação, décadas essas caraterizadas por sucessivos estudos e mudanças o país (…) carece de soluções radicais que possam corrigir, de uma vez por todas, os factores relacionados com o baixo coeficiente do sistema angolano". (Ngaba, 2012, p. 173).

De acordo com a ideia anterior, a questão da qualidade de ensino em Angola não deve ser vista como uma questão da responsabilidade exclusiva de um ou de outro nível de ensino, mas como uma questão transversal do SEEA, considerando entre outros princípios gerais, o da integralidade estatuído no artigo 7º da Lei 17/16. Por isso a análise desta questão implica um posicionamento multifactorial.

Com base nessa posição, o Sistema possui potencialidades capazes de proporcionar um PEA motivador que permita a construção das aprendizagens dos alunos e que transforme o saber em saber fazer e em saber ser na base de uma visão axiológica, pois, atendendo à complexidade da acção educativa, a UNESCO, no Relatório DELORS (2003, p. 11), sustenta que para concretizar a sua meta, a educação deve organizar-se em quatro tipos fundamentais de aprendizagens que, ao longo da vida do indivíduo, serão os pilares do conhecimento:

> Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos para a compeensão; aprender a fazer, de modo a ser capaz de agir criativamente no próprio ambiente; aprender a viver juntos, de modo a participar e a colaborar com os outros em todas as actividades humanas; aprender a ser, isto é, um progresso essencial que deriva dos três precedentes.

Para tornar este sonho real é necessário que o processo seja significativo e em si mesmo motivador, formando os professores de acordo com as necessidades da realidade objectiva. Trata-se de prover os recursos necessários a um processo que desafie os limites da situação actual, pois, se o professor é indispensável, não é menos verdade que os recursos educativos também o sejam (Lei 17/16, art. 97º).[4]

Tendo em conta os pressupostos legais da República de Angola (Constituição da República e Lei 17/16) e os pilares da educação propostos pela UNESCO, considera-se que o ideal educativo está devidamente delineado. Contudo, é necessário que, de acordo com Nanni (2005, p.81) citado por Fernando (2010, p. 17) no "âmbito educativo, o fim último – o horizonte para o qual deve tender toda a acção educativa – não deve fazer com que os fins intermédios – que o tornam possível e factível – sejam esquecidos". Daí a relação entre fins, meios e procedimentos educativos.

A distinção entre fins últimos da educação, meios e procedimentos educativos é fundamental porque, de acordo com Fernando (2010, p. 18),

> Impele à procura e a determinar os recursos, o tempo, as modalidades e as estratégias para a realização do objectivo educativo que se pretende e permite, de certo modo, não esquecer que se não se fizer a diferença entre ideal e real, entre fim último e limite da acção humana, entre o horizonte e o limite concreto das coisas e da existência, entre o itinerário projectado e a complexidade do percurso e da vida das pessoas, corre-se o risco de se ser desumano e de cair

[4] No artigo 97º, a Lei 17/16 define recursos educativos como os meios que contribuem para o desenvolvimento do SEEA, tais como: a) **Guias e programas pedagógicos;** b**) Manuais escolares**; C) Meios técnicos e tecnológicos de ensino; d) **Bibliotecas**; e) **Equipamentos**; f) **Laboratórios**; g) Oficinas; h) Instalações e material desportivo e cultural; i) Campos de ensaios, treinamento e experimentação; j) Auditórios e salas especializadas.

> no perfeccionismo ou de se desencorajar, cansar e por fim, de se sentir insatisfeito com aquilo que se faz.

Em consequência, nos nossos dias, a questão do discurso pedagógico sobre a "*finalidade*" da educação para caracterizar o PEANU não é fácil, porque a educação é caracterizada hoje por certa crise, pela necessidade de inovação, e pelo pluralismo de ideias, de valor e de cultura do momento histórico actual (Cfr. Fernando, 2010; Ngaba, 2012; Liberato, 2014).

Na continuidade da análise sobre a finalidade da educação para caracterizar o PEANU, os autores concordam com Fernando (2010, p. 19) ao distinguir dois tipos de tendências educativas:

1. **A tendência redutora**, que "procura ver a aprendizagem em função das necessidades da economia que, com as suas solicitações, convida a rever os conteúdos do ensino e sua organização. Esta é a linha ou corrente mais seguida nos nossos dias".

2. **A tendência aberta**, que "procura integrar no conceito de aprendizagem outros elementos significativos, mais ligados às dimensões psicológicas, sociais e culturais das experiências do indivíduo enquanto protagonista da aprendizagem".

Para os autores, embora a primeira tendência seja a mais seguida actualmente, a segunda parece melhor corresponder à dignidade do homem responsável, porque de acordo com a Lei 17/16 (art. 15.º), o SEEA deve promover não só o cultivo da intelectualidade, mas também dos valores morais cívicos e patrióticos.

Assim, a primeira reduz a finalidade da escola à instrução e a segunda supera esta visão sustentando que a finalidade primária da actividade pedagógica escolar é a de educar, sem, contudo deixar de parte a sua função instrutiva. Neste sentido, a finalidade da educação, como instituição social, deve coincidir com a finalidade da escola enquanto instituição formal e socialmente mandatada para educar, isto é, para possibilitar o desenvolvimento permanente da qualidade da pessoa humana com dignidade, e integridade.

2. Desafios e Perspectivas da Educação

Nas páginas anteriores ficou clara a ideia de que os resultados qualitativos do SEEA, fundamentalmente relacionados com o PEANU, são e devem ser processo-produto de um funcionamento integral do Sistema. Por isso, o maior desafio da educação em Angola hoje é o de vencer a contradição existente em que são atribuídas culpas isoladas ou ao aluno que não estuda, ou ao professor que não está preparado e não motiva, ou às matérias que não são atractivas e adaptadas à realidade profissional e do contexto de vida dos alunos, ou aos pais

que não acompanham suficientemente os filhos ou ainda ao próprio Sistema Educativo de maneira geral.

De acordo com a ideia anterior e tendo em conta a revisão bibliográfica realizada[5], os autores consideram que os desafios para a melhoria das falhas devem ser enfrentados de forma sistêmica, porque cada uma das variáveis antes mencionadas é importante para o funcionamento normal ou não do PEA não apenas no nível referenciado, mas em todos os níveis, em atenção aos princípios de integridade do Sistema e da obrigatoriedade e qualidade dos serviços educativos. Isto pressupõe uma **política educativa ajustada** à realidade, que incentive a **formação contínua dos professores** e garanta os **meios materiais indispensáveis ao processo**.

Trata-se de construir uma verdadeira comunidade educativa em que todos os agentes educativos como a família, a escola e a comunidade na sua dimensão mais alargada participem. Por isso, é necessário repensar a educação para que seja possível a construção de um país novo, como afirmara José Eduardo dos Santos (2008) nos seguintes termos: "um novo país está a nascer e, com ele, há-de florescer também um cidadão novo". Quando?

Considerando a perspectiva temporal, como resposta, os autores acreditam que isso se realizará à medida que a educação se assuma antes de tudo como uma condição de verdadeira cidadania e não de mera transmissão de receitas importadas do exterior e enxertadas no nosso contexto; quando todos os agentes educativos tiverem presente que o educar é, na verdade, um verbo *"que exige uma acção com atitude transformadora"* (Pereira e Silva, 2008, p. 24). É neste sentido que José Eduardo dos Santos, na sua alocução à Nação, referia-se ao papel dos pais, dos professores e de todos os actores sociais como verdadeiros agentes educativos da juventude. Trata-se do desafio de construir uma verdadeira sociedade educativa.

Na construção dessa sociedade educativa, a formação contínua dos professores para o SEEA e, sobretudo para o PEANU, deve ser entendida como uma consequência de uma formação inicial que seja adequada às necessidades reais da sociedade para a qual se educa. Isso implica que os professores devem ser formados com base nos desafios da nova República (Ngaba, 2012).

[5] Em *Ofíco de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Perrenoud (1995) denuncia uma dupla evidência: por um lado, há alunos que não aprendem e, por outro, professores que não formam, porque ambos se contentam em exercer manualmente os ócios do ofício enquanto a cabeça está ausente. Na mesma linha, Grilo (2002) entende que na "Na sociedade do conhecimento, hoje, aprende-se e ensina-se em circunstâncias e contextos muito diversos, embora por vezes, se ensine, mas não se aprenda, como ocorre, por exemplo, em algumas das escolas. Mas, partindo do princípio de que, quando se ensina, há sempre alguém que aprende, o ensino (…) é um mecanismo muito importante e uma peça fundamental desta sociedade" (p. 121).

A formação inicial que serve de base para a formação contínua de professores, de acordo com a Lei 17/16 é assegurada pelo Subsistema de Formação de Professores, que está estruturado em: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico. O primeiro constitui o "processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular, de adultos e na Educação Especial e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior Pedagógico". (Art. 46).

Por outro lado e, de acordo com a mesma Lei, um dos fundamentos do SEEA, o "Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da actividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino". (Art. 49).

Em correspondência com os estes dois artigos da Lei 17/16, compreende-se a relação intrínseca entre o Subsistema de Formação de Professores e os diferentes níveis de ensino do SEEA.

A educação em Angola, vista na óptica dos seus fundamentos legais, constitui-se assim numa "forma de poder porque a educabilidade é um poder-ser humano, mediado pela educação como poder sobre o ser humano, que decide sobre o dever-ser humano. É um poder ser, porque o ser humano é um ser biologicamente aberto à criação de uma segunda natureza". (Monteiro, 2004, p. 12).

De acordo com o autor referenciado com antecedência, todas as formas de poder do ser humano sobre o outro suscitam a questão da sua legitimidade. Esta questão é, no fundo, a do fundamento e controlo do poder que o professor exerce, através dos conteúdos e formas da comunicação que realiza ante o aluno. Assim sendo:

> A "legitimidade pedagógica é de natureza social, porque ser profissional da educação implica um mandato da sociedade, através do Estado, que regula o exercício da função. É também de natureza individual, na medida em que a competência pessoal tem um efeito de auto-legitimação junto dos educandos. Mas tem de ser problematizada com mais radicalidade, porque a educação é, afinal, uma forma de poder do homem sobre o homem". (Monteiro, 2004, p. 12).

Daí que, se a educação é uma forma de poder, é necessário que se exerça tal poder na justa medida, tendo como princípio e limite a Lei que estabelece entre outros aspectos importantes não só a formação inicial, mas também a contínua dos professores para que respondam às

necessidades da sociedade angolana.

Portanto, a análise da qualidade da educação como um fenómeno multideterminado, que possibilita caracterizar o Sistema, justifica que a formação contínua de professores, variável importante para esta caracterização, não deve ser vista como um simples adereço, mas sim como parte importante de uma cultura institucionalmente legal, onde a articulação entre as instituições de Ensino Superior (pedagógicas ou não) e as do ensino geral, seja dialecticamente um facto.

CONCLUSÃO

A caracterização do PEANU é um processo que permite um conhecimento da realidade educativa que se projecta como ponto de partida para o seu melhoramento, que tem como fundamento a interpretação da Lei e a revisão bibliográfica com procedimento de leitura crítico-contextual.

A revisão bibliográfica assente numa perspectiva histórico-evolutiva e funcional permite concluir que existem avanços e retrocessos no processo educativo angolano, que em termos de política educativa condicionaram sua evolução positiva bem como sua afirmação no cenário internacional e até mesmo regional.

Esta constatação impõe desafios a vencer na perspectiva da construção de uma sociedade educativa em que cada agente participe, reconhecendo a necessidade contínua da formação dos professores para o PEANU como fundamento do SEEA.

Referências Bibliográficas

Delors, J. *et.al*., (2006). *EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* 10ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

Eliana Alves Leite Pereira e Eloi Lopes da Silva. (2008). *Educação, Ética e Cidadania: A contribuição da actual instituição escolar.* s.c. s.c.e.

FULLAT, O. (2000). *Filosofia da Educação*. Madrid: Editorial Sintesis Educación.

FREIRE, P. (s.d.). *Educação como Prática da Liberdade.* 5ª edição. Lisboa: Dinalivro Lda.

GOTZENS, C. (2003). *A Disciplina Escolar: Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento.* 2ª edição. Trad. de Fátima Murad. São Paulo: Artmedd Editora.

Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação - Ideiasb para uma política educativa no século XXI.* Lisboa: Oficina do Livro.

Liberato, E. (2014). *Avanços e retrocessos da educação em Angola*. Revista Brasileira de Educação, 1003.

Lopes, C. d. (2005). *Caracterizar a Acção Educativa para ensinar a partir do Aluno.* S.C.: Edições Cosmos.

Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Trad. de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget.

Ngaba, A. V. (2012). *Políticas Educativas em Angola - Entre o global e o local: o sistema educatuivo mundial.* Mbanza-Kongo: SEDIECA.

Ngula, A. (2003). *A escolarização em África. Das grandes ilusões à pedagogia do projecto*. Roma: Edizioni Vivere i.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.

Silva, A. J. (2016). *La superación psicopedagógica de los docentes de unversidad `José Eduardo dos Santos´ de la República de Angola. Tesis doctoral.* La Habana: Universidade de Ciencias Pedagógicas `Enrique José Varona´.

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

1. Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol e francês.
2. Têm que ser inéditos e não mais de 20 páginas, notas de pé de páginas incluídas.
3. As resenhas submetidas não devem superar 6 páginas.
4. O envio de artigo deverá ser acompanhado por um abstract no idioma original do artigo e em inglês e no mínimo com três palavras-chave.
5. O formato das letras é Times New Roman 12, justificado e com 1,5 de espaço.
6. Os textos devem ser enviados em formato Word Perfect ou em Word para o PC.
7. Os artigos enviados devem ser assinados pelos autores que também deverão indicar os seus graus académicos e filiação institucional.
8. A redacção da revista reserva o direito de publicar ou não.
9. Haverá sempre um comité externo para avaliação dos artigos.
10. Os títulos dos artigos devem estar na língua original e em caso de necessidade em inglês.
11. As referências bibliográficas e notas de pé de páginas devem ser numeradas. As referências bibliográficas devem ser completas na primeira cita utilizando a norma clássica para as Ciências Sociais e Humanas e Vancouver ou AMA para as Ciências de Saúde.
12. Aceitam-se os projectos de investigação que não superam 8 páginas.

LIVROS ELECTRÓNICOS:

As citas devem começar com o primeiro e último nome do (s) autor (es), título do livro electrónico (em itálico), editor, data de publicação, número da página citada. Endereço Web (Disponível a data da consulta).

PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS:

1. Os artigos devem ser enviados para o e-mail da revista ou do Director nos prazos indicados.
2. A Direcção acusará a recepção do trabalho sem necessariamente manter contacto com o autor antes da decisão final de publicar ou não.
3. Os autores dos artigos são responsáveis pela sua revisão ortográfica e gramatical.

CISN CENTRO DE INVESTIGAÇÃO SOL NASCENTE