

REVISTA SEMANA DA ÁFRICA NA UFRGS

RÁDIOS COMUNITÁRIAS
E DEMOCRATIZAÇÃO
DA INFORMAÇÃO EM
MOÇAMBIQUE

Arsénio José Farranguane

ENTREVISTA
COM
ANDRÉA DOS
SANTOS BENITES

RELAÇÃO ENTRE
BRASIL E CABO VERDE
NO DOMÍNIO DO
ENSINO SUPERIOR

José Carlos dos Anjos



PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO SOBRE A ÁFRICA

De: 20/05/2014 a 23/05/2014

Público alvo: comunidade acadêmica e público em geral

Organização:



NEAB
UFRGS



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - DEDS/PROEXT/UFRGS

(51)3308.2922/3308.2920 deds@proext.ufrgs.br www.ufrgs.br/deds

Apresentação

A segunda edição da Semana da África na UFRGS trouxe para estudo e reflexão a temática Difusão e Produção de Conhecimento sobre a África, renovando a parceria entre o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - PROREXT, a Pró-Reitoria de Graduação e a Secretaria de Relações Internacionais.

Especialistas e estudantes/convênio PEC-G e PEC-PG promoveram, na semana de 20 a 23 de maio de 2014, uma ampla troca de experiências e conhecimentos, bem como o debate interdisciplinar sobre questões importantes como a relação entre ensino e sociedade nos países africanos; políticas de inovação tecnológica, informação e comunicação, emancipação feminina e participação das mulheres na nova estrutura social africana. Além dos painéis temáticos, a programação contou com um ciclo de cinema africano, o lançamento da coleção Agostinho Neto – 5 volumes que reúnem cerca de 6.000 documentos referentes à atuação política de Antonio Agostinho Neto e histórico do Movimento de Libertação de Angola, e o lançamento da Revista da África, referente ao evento de 2013.

A Semana da África na UFRGS vem se consolidando como um espaço muito importante na formação da comunidade UFRGS, educadores e sociedade em geral para a aplicação dos dispositivos legais referentes à inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira em currículos escolares, bem como na redução de preconceitos e estereótipos com relação a comunidades africanas.

Neste sentido, o segundo número da publicação Semana da África na UFRGS amplia o alcance e o horizonte temático abordado na Semana, ao desdobrar as questões discutidas na ocasião para além dos textos apresentados na programação.

Convidamos os leitores para conhecer, neste número, o histórico do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) no Brasil e na UFRGS, e um pouco mais do complexo continente africano em educação, comunicação, tecnologia, política e talentos africanos na diáspora residentes em Porto Alegre. Destacamos o encarte especial desta edição, um conto tradicional Shona, do atual Zimbábue, numa linguagem visual.

Rita de Cássia Camisolão
Diretora do DEDS/ PROREXT

Sumário



09

Ensino e Difusão de Conhecimento

- ▶ Universidade: Ensino e Difusão de Conhecimento em Moçambique
- ▶ Evolução dos Sistemas de Ensino em Angola no Século XX
- ▶ Relações entre Brasil e Cabo Verde no Domínio do Ensino Superior
- ▶ A Avaliação do Ensino Superior em Cabo Verde: Surgimento e Evolução
- ▶ Sobre os Conhecimentos Matemáticos na África

33

Tecnologia e Acesso à Informação

- ▶ Tecnologia e Inovação: os Desafios da Adoção e Implementação em Países Africanos
- ▶ Rádios Comunitárias e a Democratização da Informação em Moçambique

45

Mulheres na Nova Estrutura Social Africana

- ▶ A Inserção das Mulheres na Nova Estrutura Social Africana: de Cabo Verde ao Congo Brazzaville

53

Arte e Cultura

- ▶ Morna: Expressão Cultural Cabo-Verdiana
- ▶ A Formação da Música Popular na Etiópia do Século XX

62

Cooperação Internacional UFRGS-África

- ▶ Conversando com Andrea dos Santos Benites

68

Sabendo Mais

- ▶ Saber Proverbial e Sistemas de Valores Africanos
- ▶ Coleção Agostinho Neto
- ▶ Talentos Africanos na Diáspora

76

Depoimentos

Em anexo encarte
Muuetsi e Suas Duas Esposas
Um conto da tradição Shona



Carta aos Colegas do NEAB/UFRGS

por Acácio Almeida Santos

Caros colegas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFRGS), como sabem, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 09 de janeiro de 2003, sancionou a lei 10.639, iniciava-se ali um novo período no fazer educação no Brasil.

O sociólogo Aghi Bahi, professor titular da Universidade Félix Houphouët-Boigny da Costa do Marfim (África do Oeste), resumiu a novidade e o momento com a seguinte afirmação: “A temperatura subiu tanto, que quem estava acostumado a somente plantar maçãs, terá que também aprender a plantar banana”.

Imagem interessante, especialmente quando nos lembramos das exigências climáticas para a produção de ambas as frutas ou das práticas que vão sendo eternizadas como expressão do racismo [a última fronteira do ódio] nos campos de futebol. Neste último caso, refiro-me aos insultos racistas que acompanham as bananas jogadas contra os jogadores negros nos estádios.

Com o aquecimento local, provocado pela lei 10.639/03 (alterada para 11.645/08), do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que tornam obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica pública e privada, bem como instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História Afrobrasileira e Africana, vimos crescer a produção em alguns campos, especialmente naqueles que foram historicamente fertilizados pelo movimento negro ou fortalecidos e apropriados pelo capital econômico: Semana da África - publicações de obras específicas sobre o continente africano; Mostras Africanas de Cinema; a presença de intelectuais africanos em reuniões científicas promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES); cursos de extensão e de especialização; projetos de lei para reconhecimento do feriado de 20 de novembro em inúmeros municípios; concursos para professores na disciplina de África; editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Cultura (MinC); surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB); fortalecimento da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e crescimento do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE); inauguração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); etc. Em síntese, todas iniciativas que contribuem significativamente para o avanço dos Estudos Africanos [título que ainda carece de uma melhor definição no Brasil].

Por isso a iniciativa “Semana da África”, como a que vem acontecendo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em outras IES, é um ato político-acadêmico da maior importância. São espaços de reflexão que reúnem pesquisadores, professores e estudantes movidos pela necessidade de fazer germinar, no espaço da universidade, grupos [verdadeiros] de estudos africanos. A Semana da África pode ser um excelente espaço para o debate e para a formulação de uma pauta comum de interesses, como: a cooperação Sul-Sul, o desenvolvimento, a pesquisa e o ensino, a política externa do Brasil para com a África e a nossa participação no projeto da União Africana que reconhece a diáspora como a 6ª Região da África.

No que se refere à questão da diáspora, o relatório da Reunião de Peritos Técnicos sobre a Diáspora Africana (TCEM), promovida pela União Africana (UA) em Pretória, África do Sul, nos dias 21 e 22 de fevereiro de 2011, é um importante documento para a formulação de futuras propostas:

No processo do seu desenvolvimento institucional, a UA deve consolidar o ideal da sexta região em termos de facilitação urgente do envolvimento direto e participação da Diáspora nas estruturas e processos da UA. Deste modo, é necessário estabelecer com rapidez e precisão os critérios sociais e jurídicos que possam facilitar essa participação, bem como os processos organizacionais no seio das comunidades da Diáspora que apoiarão esses processos. (Relatório da Reunião de Peritos Técnicos sobre a Diáspora Africana, 2011, p.5)

Mesmo considerando que vem ocorrendo, nos últimos quatro anos, um arrefecimento nas relações Brasil/África, é inegável que entre 2003 e 2010 o avanço foi excepcional.

Entre 2003 e 2013, foram abertas 19 novas embaixadas brasileiras no continente africano. De 2009 a 2013, o intercâmbio comercial do Brasil com a África cresceu 66,4%, passando de US\$ 17,16 bilhões para US\$ 28,53 bilhões. As exportações cresceram 27,5% e as importações dobraram em 106,1%. Em 2013, a África absorveu 4,6% das nossas exportações. A cooperação Sul-Sul ganhou novo impulso com a instalação de escritórios da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) no continente africano. O Brasil perdoou a dívida de US\$ 900 milhões de 12 países africanos [dever é pecado] e, graças aos votos dos países africanos, o Brasil assumiu a direção-geral da Organização Mundial do Comércio (OMC) e da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO).

No universo acadêmico, parte desses avanços pode ser notada, muito especialmente, pelo crescimento da produção de artigos, dissertações e teses. Em 2004, realizamos, na Casa das Áfricas¹, uma pesquisa intitulada “Estudos africanos no Brasil: teses e dissertações sobre África realizadas em instituições brasileiras (1964-2003)”. Esta pesquisa revelou que a produção, além de concentrada em algumas poucas IES, era muito baixa no período estudado.

Com o objetivo de avaliar os impactos provocados pela lei 10.639, iniciamos uma nova pesquisa, agora mais abrangente, para o período de 2003 a 2013. A nova pesquisa incluiu também a produção de artigos e o número de bolsas sanduíche (doutorado) concedidas a brasileiros para estágio em IES no continente africano. Os levantamentos preliminares indicaram um substancial crescimento na produção de dissertações e teses, o que contrasta com a quase total inexistência de pesquisadores brasileiros nas IES africanas para estágio doutoral com bolsa sanduíche. Isso significa dizer que os novos pesquisadores interessados na África [africanistas brasileiros] não se dedicam ao trabalho de campo, não têm como destino para o estágio doutoral, com bolsa (sanduíche), as IES do continente africano, ou que eles simplesmente preferem as IES europeias e norte-americanas? Os dados do Geocapes² e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre a concessão de bolsas sanduíche no período de 2003 a 2010 podem ajudar na formulação de uma resposta.

Ao longo do meu próprio percurso, usufruí de bolsas (estágio sanduíche-CAPES e pós-doutorado-FAPESP) que me possibilitaram trabalhar com pesquisadores da Université de Cocody (atual Université Félix Houphouët-Bogny), Costa do Marfim. Depois, financiado pela Casa das Áfricas e por instituições estrangeiras, especialmente pelo Comitê Católico Contra a Fome e para o Desenvolvimento (CCFD)³ e a Goethe-Universität Frankfurt/Main⁴, participei de reuniões e projetos na Costa do Marfim, no Mali, no Senegal, na África do Sul e em Moçambique.

Entendo que, para abandonarmos as visões periféricas, teremos que construir uma verdadeira agenda de trabalho. Contudo, para que isso se torne possível, será necessário um efetivo investimento de milhões de reais.

Essa visão periférica é ainda impactada negativamente pela pouca pesquisa de campo e fragilidade de dados realmente concretos, indispensáveis ao conhecimento das sociedades de que se deseja falar, ocorrendo pela combinação desses fatores a configuração da África-objeto a ser dissecada e observada nos microscópios equipados com lentes impróprias para não dizer partidas. (LEITE, 1992, p. 23)

Entre 2005 e 2010, o CNPq lançou cinco editais PROÁFRICA e, com os R\$ 9.550.469,86 (nove milhões

1. A Casa das Áfricas é um instituto de pesquisa, de formação e de promoção de atividades culturais e artísticas relacionadas ao continente africano. Seu objetivo fundamental é de contribuir para o processo de produção e ampliação de conhecimentos sobre as sociedades africanas e para o diálogo entre instituições e pesquisadores que tenham como foco de trabalho a África, notadamente nas regiões do oeste e do norte do continente, além dos países de língua oficial portuguesa.

2. O Geocapes é um aplicativo gráfico, que exibe em forma de cartograma informações quantitativas da Capes com precisão geográfica.

3. A CCFD organizou reuniões de trabalho sobre migração africana na França, no Senegal e na África do Sul.

4. Workshop “Corps, santé et modernité sous le prisme du droit en Afrique”. Bamako / Mali, 2011.

quinhentos e cinquenta mil quatrocentos e sessenta e nove reais e oitenta e seis centavos) financiou 190 projetos⁵.

Infelizmente, desde 2011, não foram lançados novos editais e o programa encontra-se, segundo informação do CNPq, em fase de reestruturação. Enquanto isso ocorre, desembarcam no Brasil jovens pesquisadores de instituições europeias e americanas com o claro objetivo de estudar e conhecer melhor as novas relações do Brasil com o continente africano.

Algumas importantes IES, mesmo sem o aporte de editais, assinaram acordos de cooperação com IES do continente africano. Tal assunto merece um estudo mais detalhado e melhor apreciação dos resultados alcançados.

Os inúmeros eventos, projetos e ações sobre África, desenvolvidos no Brasil, especialmente nas universidades, nos últimos 10 anos, revelam que importantes avanços estão em processo. Vale lembrar que o Brasil sediou, em 2006, a II Conferência Internacional de Intelectuais da África e da Diáspora (II CIAD), com o tema geral “A Diáspora e o Renascimento Africano”.

O mercado editorial, outro importante exemplo, encontrou na lei a possibilidade de, às pressas, colocar nas prateleiras das livrarias alguns novos títulos. A voracidade do negócio cultural, a exemplo do agronegócio, matou o pequeno produtor que, por anos, arou a terra e não deixou morrer o saber/fazer afro-brasileiro e, em detrimento dele, fez nascer novos especialistas em África [africanistas] e culturas negras.

A propaganda atual, desconhecendo as artimanhas da sociologia da década de 1970, instituiu o “S” como indicador da pluralidade/diversidade das sociedades africanas. Passaram a falar das ÁfricaS, como se o plural implicasse em alguma mudança metodológica. No singular [África] ou no plural [Áfricas], o continente segue sendo, no trato de alguns, um Objeto Político Não Identificado (OPNI) e seus habitantes, meros artefatos do exercício do conhecimento científico.

O sociólogo Fábio Leite (CEA/USP) chamava a atenção, na década de 1980, para a cristalização equivocada de conceitos e teorias e, contra elas, a importância das pesquisas de campo e de metodologias diferenciais para a obtenção de dados de realidade das sociedades africanas.

(...) parece útil voltar a afirmar que os estudos e análises relacionados com as sociedades negro-africanas formulam-se, pelo menos no campo das ciências sociais, em duas principais correntes que, por questões de método, levam necessariamente a conclusões diversas e, no mais decisivo, geralmente conflitantes. Uma delas, que se pode denominar com brandura de visão periférica, nasce do pensamento dominado por uma metodologia não-diferencial eivada de preconceitos e fundamentada nos limites de suas proposições que, pela sua própria essência, não atingem o núcleo de outras realidades históricas. (LEITE, 1992, p. 24)

A preocupação de Fábio Leite nos ajuda a entender a importância que tem o lançamento, embora tardio, dos oito volumes da Coleção História Geral da África (UNESCO)⁶.

A Conferência Geral da UNESCO, em sua décima sexta sessão, solicitou ao Diretor-Geral que empreendesse a redação de uma História Geral da África. Esse considerável trabalho foi confiado a um Comitê Científico Internacional criado pelo Conselho Executivo em 1970. Segundo os termos dos estatutos adotados pelo Conselho Executivo da UNESCO, em 1971, esse Comitê compõe-se de trinta e nove membros responsáveis (dentre os quais dois terços africanos e um terço de não africanos), nomeados pelo Diretor-Geral da UNESCO por um período correspondente à duração do mandato do Comitê. (OGOT, 2010, p. XXVII)

5. O Programa PROÁFRICA foi criado por intermédio da Portaria MCT n.º 363, de 22 de julho de 2004, e tinha por objetivo contribuir para a elevação da capacidade científica tecnológica dos países africanos, por meio do financiamento da mobilidade de cientistas e pesquisadores com atuação em projetos nas áreas selecionadas por sua relevância estratégica e interesse prioritário para a cooperação científico-tecnológica.

6. Na década de 1980 a editora Ática traduziu e publicou os volumes I a IV da coleção.

Se o lançamento significou um avanço extraordinário, a qualidade da obra também impôs uma relativa e temporária estagnação no mercado editorial. A desculpa era que a coleção *História Geral da África* (HGA) supria todas as necessidades impostas pela Lei. Mas é sabido que a coleção não é uma obra para iniciantes ou autodidatas. Além disso, o coro formado pelos professores diretamente envolvidos com a tarefa do conteúdo à implementação da lei ganhava volume e força: “a coleção é maravilhosa, mas como faço para trabalhar o conteúdo com os meus alunos na sala de aula?”.

Na busca de uma resposta à importante pergunta feita pelos professores, a UNESCO criou o Comitê Científico para o uso pedagógico da *História Geral da África*: *Contribuições da História Geral da África a outra visão da África e de suas Diásporas*.⁷

Não podemos esquecer que, quando os primeiros volumes da HGA foram lançados no Brasil, em 1980, a editora Ática já vinha publicando a histórica e marcante coleção “Autores Africanos”. Foi a mais concreta oportunidade que tivemos para apreciar alguns dos mais importantes escritores africanos de 11 países: Tunísia, Angola, Senegal, República Democrática do Congo, Cabo Verde, Costa do Marfim, Somália, Nigéria, Guiné, Moçambique e Senegal. Fizeram parte da coleção: 1. *O astrolábio do mar* (Chems Nadir); 2. *Aventura ambígua* (Cheikh Hamidou Kane); 3. *As aventuras de Ngunga* (Pepetela); 4. *O belo imundo* (V.Y. Mudimbe); 5. *Chiquinho* (Baltazar Lopes); 6. *Climbiê* (Bernard B. Dadiè); 7. *De uma costela torta* (Nurudin Farah); 8. *Os flagelados do Vento Leste* (Manuel Lopes); 9. *Gente da cidade* (Cyprian Ekwensi); 10. *Hora Di Bai* (Manuel Ferreira); 11. *Ilha de Contenda* (Teixeira de Sousa); 12. *Mayombe* (Pepetela); 13. *O mundo se despedaça* (Chinua Achebe); 14. *Sundiata ou A epopeia mandinga* (Djibril Tamsir Niane); 15. *A vida verdadeira de Domingos Xavier* (José Luandino Vieira); 16. *Yaka* (Pepetela); 17. *Dizanga Dia Muenhu* (Boaventura Cardoso); 18. *Dumba Nengue* (Lina Magaia); 19. *Estórias do Musseque* (Jofre Rocha); 20. *Kinaxixe e outras prosas* (Arnaldo Santos); 21. *Luanda* (José Luandino Vieira); 22. *Mestre Tamoda e Kahitu* (Uanhenga Xitu); 23. *Nós matamos o cão tinoso* (Luís Bernardo Honwana); 24. *Portagem* (Orlando Mendes); 25. *Sagrada esperança* (Agostinho Neto); 26. *Nós, os do Makulusu* (José Luandino Vieira); 27. *A ordem de pagamento e Branca gênese* (Sembène Ousmane).

A editora Nova Fronteira, por sua vez, lançou a coleção “Romances da África” e publicou os escritores africanos Emmanuel Dongala, Mohamed Mrabet, Ahmadou Kourouma, Amos Tutuola e Ferdinand Oyono. “A temperatura subiu tanto, que quem se acostumou a plantar apenas maçãs, terá que aprender a plantar banana”.

A nossa ignorância [brasileira] em relação às literaturas africanas é grave. Quantos autores africanos, além de Mia Couto, foram publicados no Brasil depois de 2003? Paulina Chiziane (Moçambique), Chinua Achebe (Nigéria), Chimamanda Adichie (Nigéria), Ahmadou Kourouma (Costa do Marfim), J. M. Coetzee (África do Sul), Luandino Vieira (Angola), José Agualusa (Angola), Nadine Gordimer (África do Sul), Hampâté Bâ (Mali).

Quando é que teremos a oportunidade de ver, publicada no Brasil, a obra de Wole Soyinka, escritor nigeriano agraciado com o Nobel de Literatura em 1986?

Não seria o caso de termos uma ação coordenada pelas editoras universitárias para a publicação de autores africanos? Publicar, como sabemos, confere poder [relativo].

No universo dos periódicos, temos tido a oportunidade de apreciar alguns dossiês sobre África. Contudo, o grosso das publicações ainda se deve a apenas três revistas: *Revista Afro-Ásia* (Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia), *Revista Estudos Afro-Asiáticos* (Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes) e a *Revista África* (Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo).

O cinema africano é outro OPNI que aos poucos começa a ganhar lugar em alguns espaços no Brasil. Digo no Brasil, mas é sabido que as salas comerciais reproduzem apenas a história única (*Hotel Ruanda*, *Jardineiro Fiel*, *Diamantes de Sangue*...). Apenas a Mostra Internacional de Cinema e algumas outras Mostras Locais, para nosso alento, têm trazido ao público brasileiro obras de diretores africanos [consagrados]. No universo do cinema infantil, persistem “*Kirikou e a feiticeira*” e “*Azur e Asmar*”, dois clássicos de Michel Ocelot⁸.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que, nos últimos tempos, protagonizaram importantes iniciativas em diferentes e múltiplas IES, propiciaram o amadurecimento da semente do baobá, há muito lançada

7. Cerca de 20 especialistas de renome mundial estiveram presentes na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo, entre os dias 27 e 30/08/14, para discutir o conteúdo do IX volume da Coleção *História Geral da África* (HGA).

8. *Hotel Ruanda* (Hotel Rwanda), Terry George, 2004; *O Jardineiro Fiel* (The Constant Gardener), Fernando Meirelles, 2005; *Diamante de Sangue* (Blood Diamond), Edward Zwick, 2006; *Kiriku e a Feiticeira* (Kirikou et la Sorcière), Michel Ocelot, 1998; *Azur e Asmar* (Azur et Asmar), Michel Ocelot, 2006.

na terra pelo movimento negro, e poderiam, de forma interinstitucional, lançar uma nova Revista de Estudos Africanos. Tive a feliz oportunidade de acompanhar algumas das iniciativas desenvolvidas na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Universidade Estadual de Vitória da Conquista (UEVC) e vejo com grande respeito o trabalho desenvolvido com muito empenho e dedicação.

Todos estes esforços contribuem significativamente para o tão desgarnecido campo dos Estudos Africanos no Brasil. Mas, em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos? (Houtondji, 2008, p. 149)

Temos formado pesquisadores de África? Os números de TCC's, dissertações e teses apontam que sim. Mas, como formar um grupo de qualidade sem investimento de qualidade? Assim como durante um tempo a legitimidade de algumas sacerdotisas e sacerdotes estava em "tomar obrigação" na África, ir à África, mesmo que por alguns dias, passou a ser um dos principais elementos de legitimação de pesquisadores [africanistas].

A compreensão das realidades passa pelo estabelecimento de diálogos horizontalizados, desprovidos da arrogância acadêmica que parte do pressuposto que se conhece a priori, passa também pelo reconhecimento da África sujeito.

Nos últimos anos tivemos vários, mas ainda insuficientes, concursos para professores de história da África. É uma vitória. A temperatura subiu muito e deverá subir ainda mais. Mas, qual tem sido o perfil do concurso, dos concursados e dos aprovados? Qual a linha de pesquisa e a área de atuação do novo professor? Como fazer para que os aprovados sejam realmente pesquisadores com os "dois pés na África"?

Caros colegas, os nossos protagonistas inseminaram o solo, mantiveram a semente protegida e agora é nosso dever regar a terra e evitar que ela morra. A Semana da África é um incontestável marco simbólico e político que só pode ser compreendido pelas históricas lutas negras na África e na sua 6ª. Região, a diáspora.

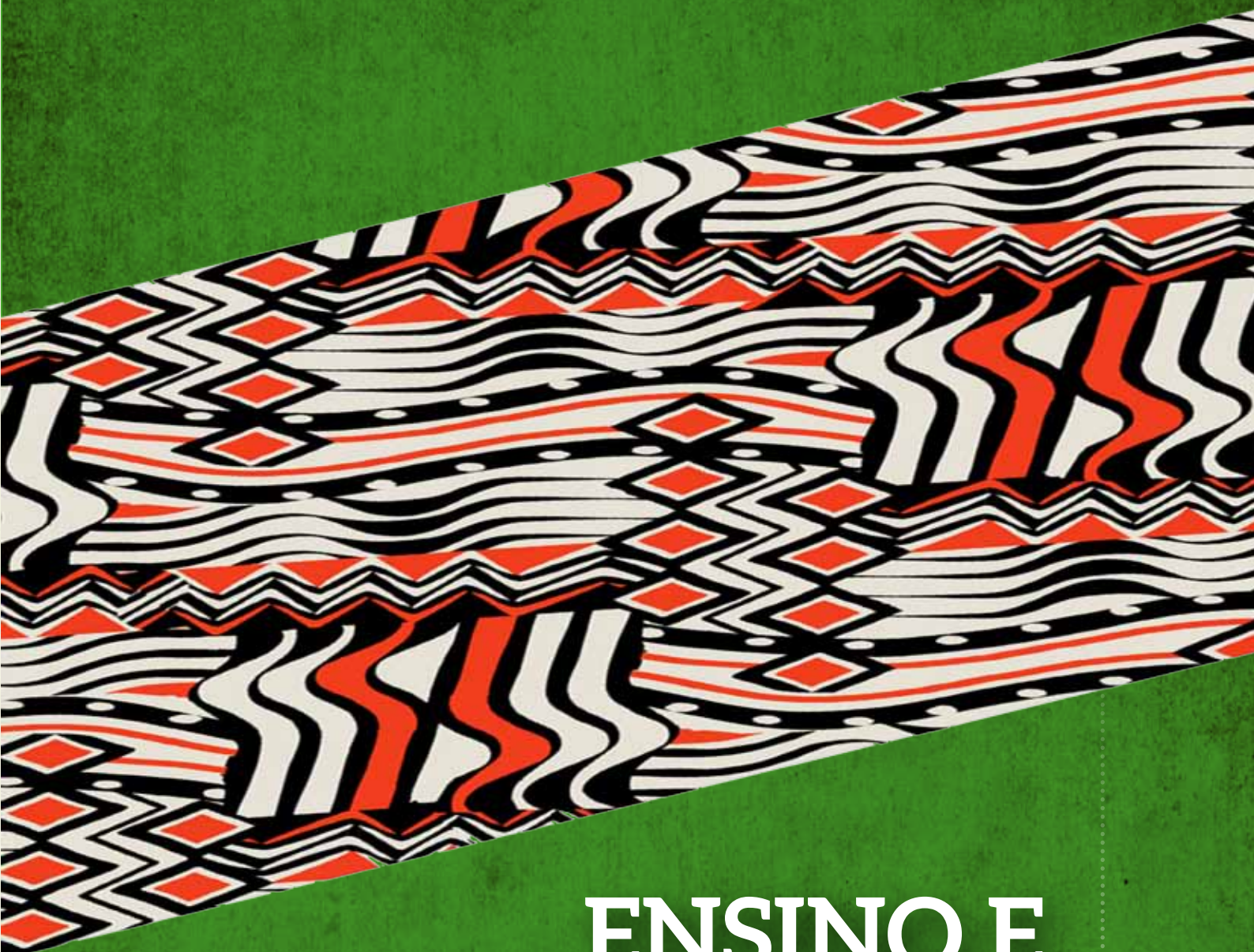
Obras consultadas

HOUTONDI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Lisboa), n° 80, 2008, pp. 149-160.

LEITE, F.R.R. A questão da palavra em sociedades negro-africanas. In: SECNEB (Org.). **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo**. Salvador: SECNEB, 1992.

OGOT, Bethwell Allan. Apresentação do projeto. In: KI-ZERBO, J. (org). **Metodologia e pré-história da África** (Coleção História Geral da África, vol. 1). Brasília: UNESCO/MEC/UFSCAR, 2010, p. XXVII.

UNIÓN AFRICANA. **Report of the technical experts meeting on the african diaspora**. Pretoria (South Africa): TCEM, 2011.



ENSINO E DIFUSÃO DE CONHECIMENTO

Ensinar, aprender e difundir conhecimentos advindos de alguns países africanos na sua relação com o Brasil nos leva a Moçambique, Angola e Cabo Verde, inicialmente. Também temos um aprendizado significativo sobre os conhecimentos matemáticos em África, jogos de tabuleiro, padrões geométricos e sistemas de numeração desenvolvidos no continente ao longo do tempo e em todos os lugares.



Universidade: Ensino e Difusão de Conhecimento em Moçambique

O autor traça um panorama do ensino superior moçambicano e analisa o papel da produção e difusão de conhecimento no país. Apresenta dificuldades que o ensino superior enfrentou e que ainda enfrenta, bem como aponta desafios que devem ser superados, destacando a importância das universidades para a população e para o desenvolvimento do país, principalmente na área da pós-graduação.

A maioria das Universidades moçambicanas foram criadas no período pós-independência, entre 1997 e 2010. A partir de documentos da época, pode-se afirmar que os objetivos fundamentais de sua criação foram: primeiro, atender à necessidade social em face da carência de ensino superior em Moçambique; segundo, contribuir para o desenvolvimento do País; terceiro, formar jovens fazendo da escola uma base para o povo tomar o poder. Uma avaliação científica sobre o grau de cumprimento desses objetivos é complicada e complexa. Seria desonesto dizer que nada foi atingido, como seria falacioso afirmar que os objetivos foram plenamente atingidos.

Praticamente, as instituições de ensino superior em Moçambique, todas têm problemas e desafios mais importantes e candentes que dizem respeito às Universidades, que podem variar de instituição para instituição, mas vários desafios se interrelacionam.

As Universidades moçambicanas foram criadas principalmente pelo Estado com muita solicitude, ânimo e expectativas. Entretanto, as profundas mudanças de pano de fundo social, político, econômico e ideológico da nação moçambicana, nas últimas décadas, fizeram aumentar as

disposições iniciais de criação das Instituições de Ensino Superior Estatais e Privadas.

Outro traço importante a lembrar dessas últimas décadas da história das Universidades moçambicanas é a séria crise financeira. Ela desencadeou mudanças profundas em muitas instituições de ensino superior do Estado, introduzindo-se, por vezes, cursos pós-laborais mantidos por Faculdades. Todas as universidades do Estado têm fortes programas de licenciatura, também se distinguem pelos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Na pesquisa e extensão também algumas instituições estatais e privadas sobressaem.

Atualmente, o contexto educacional moçambicano constitui-se o primeiro grande desafio para as universidades do País, tanto de ensino privado quanto do público, pois um dos aspectos que interferem na ação das Universidades reside no fato de que a educação defendida como prioridade ou base para o povo tomar o poder não passa dos discursos e se ressentem da falta de medidas práticas adequadas. A aparição das instituições privadas de ensino superior em Moçambique é muito variada, abrangendo desde Universidades de alta qualidade e seriedade, até instituições de



Painel: Ensino e Difusão do Conhecimento

baixa qualificação e seriedade duvidosa e cursos denegridores da imagem de ensino superior. Os recursos aplicados em educação pelo poder público são insuficientes e têm baixo rendimento, com alto percentual de dispêndio em burocracia. Contudo, as Universidades moçambicanas lutam pela obtenção da qualidade acadêmica e a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Quer dizer, as Universidades têm como desafio básico desenvolver esforços para oferecer programas de licenciatura, atividades de pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado e mostrarem-se sensíveis às atividades de extensão, inclusive em prol das populações carentes. Neste sentido, já existem no País programas mais intensivos de pesquisa que se desenvolvem em várias Instituições que funcionam com deficiência e poucos recursos de modernização dos equipamentos e das bibliotecas ou não têm número significativo de pessoal docente devidamente titulado e em tempo integral.

Os professores do ensino superior são chamados a dar a sua contribuição. A contribuição mais valiosa dos professores universitários talvez se situe na introdução do componente de produção e difusão do conhecimento em Moçambique. Trata-se de um novo ensino transdisciplinar elaborado pelos docentes especialistas em educação, a partir de vários autores de diferentes épocas, escolas, sem outro objeto a não ser o ensino e o conhecimento; os docentes fazem discursos sobre o conhecimento e as condições de sua produção, portanto, os professores fazem discursos sobre a Universidade.

De algum modo, o contexto de produção e difusão do conhecimento no ensino superior em Moçambique tem um papel na orientação crítica sobre as teorias da educação, as convenções pedagógicas e político-sociais. Estas teorias tornam-se objetos de um debate sistemático no ensino em Moçambique. As pesquisas remetem



Painel: Ensino e Difusão do Conhecimento

a atividade crítica a uma situação de crise que se resume em crise da moral ou crise do nosso tempo, isto é, o grande desafio da produção do conhecimento na universidade em Moçambique está ligado à crise epistemológica e à crise política, consequentemente, os professores são condenados a questionar permanentemente a sua própria função na universidade e a própria legitimidade do ensino ministrado nas escolas do país, quer em tempos de paz, quer em tempos de guerra. Portanto, a produção do conhecimento serve para justificar o imperativo de pertinência dos saberes transmitidos nas escolas. Isso significa que qualquer pesquisa realizada nas instituições de ensino em Moçambique deve justificar junto aos estudantes, como o resto dos moçambicanos, sua utilidade como atividade interdisciplinar que se reconcilia com a educação da cidadania em Moçambique como indagação sobre a política, debate sobre a sociedade justa. Por exemplo, depois da independência de Moçambique, em 1975, várias universidades tornaram-se locais privilegiados de todas as discussões pedagógicas sobre ensino

e conhecimento. Isso quer dizer que em Moçambique os professores trabalhavam na produção de livros, manuais de diferentes disciplinas. Em outras palavras, hoje em dia, os métodos de abordagem de textos são debatidos cuidadosamente e as opiniões dos pesquisadores ou educadores são recolhidas pelas revistas de educação como a melhor coisa que deve ser feita para a melhoria da qualidade de produção de conhecimento e seu ensino.

As pesquisas realizadas no âmbito da produção de conhecimento nas universidades moçambicanas na era pós-colonial permitem renovar a história, as mentalidades e os campos de saber, na medida em que intervêm em um período de transformação da historiografia moçambicana inspirada sobretudo na interdisciplinaridade, ou seja, a produção de conhecimento e seu ensino participa da renovação das disciplinas e cursos ministrados ligados aos desafios de um presente chocante. Essa produção de conhecimento visa a superar a degradação dos saberes ministrados no interior de várias escolas de ensino, que tende a

desvalorizar os princípios humanistas e saberes locais e opta pela especialização, competição ou adaptação às novas exigências do mercado de trabalho.

Nisso, o ensino moçambicano constitui uma criação “ex nihilo” da universidade moçambicana, composta majoritariamente por professores moçambicanos que desenvolvem suas pesquisas, respondendo algumas estratégias precisas, e, mais amplamente, a tripla crise: moral, epistemológica e política. Essa criação é composição inédita, mais do que importação adaptada do ensino, por isso seu impacto na produção de conhecimento é mais profundo e mais duradouro, na medida em que a missão e a visão moçambicana de ensino se declarará mais capaz de produzir conhecimento, de refleti-lo, de questionar o ensino e de oferecer soluções adequadas. Essa afirmação do ensino baseado na pesquisa suscita uma incrível sucessão de seminários, colóquios, reformas curriculares sobre a produção de conhecimento, a fim de renovar o debate sobre o ensino na época colonial e permitir reflexão sobre o presente do ensino em Moçambique, questionando as formas de produção e transmissão de conhecimentos, principalmente problematizando as ilusões político-ideológicas do socialismo africano, os grandes erros da democracia vigente na sociedade moçambicana.

A procura por cursos de formação dos professores está a aumentar. Há cada vez mais procura por vestibulares, mais matrículas e cada vez menos sobra de vagas nestes cursos. Esse fenômeno se estende a todo o ensino superior, os preferidos são os Magistérios primários e outros cursos de formação de professores, onde não sobram vagas para os quais o mercado de trabalho é mais atrativo. Esta tendência está levando várias instituições a abrir cursos formadores de professores,

juntamente com outros cursos mais rentáveis e mais promissores na perspectiva do alunado. O ingresso nos cursos de licenciatura em ensino faz-se através da seleção, com mínimas condições de estudo e pesquisa durante sua formação, ou seja, o futuro professor tem uma formação adequada, o professor do ensino secundário é formado na Universidade e o do primário é formado no Magistério. Os graduados trabalham com honra e orgulho num setor que é considerado importante na sociedade. Os professores mais jovens se lançam através de concursos para programas de pós-graduação, reforçando o magistério para o qual foram preparados durante longos anos. Ou seja, eles correm para atingir o alto grau social na tentativa de pertencerem ao núcleo privilegiado das instituições e profissões na educação, pois só ingressando nos programas de ensino, pesquisa e extensão se beneficiam de altos salários e das mais variadas vantagens.

Portanto, nas instituições de ensino superior, tenta-se fazer um esforço de pesquisadores, de produção e difusão de conhecimento desprendido e desinteressado que serve de exemplo para os atuais educadores, para que, nesta época de déficit epistemológico e de crise moral, encontrem forças na superação dos problemas. ▲▲

Obras consultadas

CASTIANO, José. NGONHA, Severino. E. GURO, Manuel Z. **Barómetro da educação básica em Moçambique** – Estudo-piloto sobre qualidade da educação. Maputo: Publifx, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

PRADO, Plínio. **Le Principe d'Université comme droit inconditionnel à la critique**. Nouvelles Éditions Lignes, 2009.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. In: **Ensino Superior** (UNICAMP) nº 10, 27/07/2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/universidades-mocambicanas-e-o-futuro-de-mocambique>. Acessado em 11/08/2014.

VERITAS: Revista trimestral da PUC do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), vol. 34, nº 136, 1989; vol. 35, nº 139, 1990; vol. 35, nº 140, 1990.



Evolução dos Sistemas de Ensino em Angola no Século XX

O autor traça um panorama da evolução do sistema de ensino em Angola no século XX, desde a educação primária até o ensino superior, do período colonial aos dias atuais.

No período colonial da História de Angola, a estrutura de ensino assumia duas formas: havia escolas para os indígenas e escolas de caráter religioso. Esse sistema de ensino se fundamentava em conteúdos temáticos voltados para a catequização, pois, para a elite colonial, a catequese era o único instrumento de elevação e de formação moral das populações nativas. Os missionários ligavam sempre a cristianização a uma escolarização mais ou menos desenvolvida. Esta começou, inclusive, a abranger a população africana urbanizada que se aglomerava nos centros das cidades, como Luanda e Benguela.

A outra condição era moldar o nativo de modo a que ele pudesse alcançar o status de assimilado, que lhe permitia ser inserido no sistema administrativo colonial. A educação estava ligada ao processo de aculturação. Desde 1928-1930 teve início a aplicação de um ensino separando as diferentes raças, apelidado de Apartheid brando, constituído de dois sistemas de escolarização, cada um com os níveis de 1º e 2º grau.

No primeiro, os dois níveis se autocomplementavam: o 1º grau propunha o desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la física, moral e intelectualmente e a prepará-la para o ensino primário geral, denominado 2º grau. Os dois níveis eram dirigidos somente aos filhos de brancos, mestiços e

aos filhos de negros assimilados. As disciplinas ministradas eram: Português; História; Noções Econômicas, de Aritmética e Sistema Métrico; Noções de Geografia; Desenho; Ciências Físicas; Química; Canto Coral; Educação Física, Cívica e Moral. É importante salientarmos que, nesse período, o Estado colonial tinha adotado medidas que definiam políticas seletivas às escolas que eram consideradas europeias.

Entre 1930-1975, em relação ao 1º grau, o ensino se limitava a moldar hábitos de higiene e profissões manuais aos indígenas. Os temas insistiam em inculcar a trilogia Deus-Pátria-Civilização. No 2º grau, o ensino profissional era centro de ensinamentos de língua portuguesa aos indígenas e a prática agropecuária. Na verdade, o objetivo era capacitar o nativo para o serviço como mão de obra barata. Conforme os pesquisadores Alfredo Noré e Áurea Adão (1973),

Falar de processo de civilização dos "indígenas" passa inevitavelmente, por ter presente o número de escolas postas a sua disposição, as suas condições de funcionamento (recursos humanos, recursos materiais e outros) e o entendimento que os representantes colonizadores possuíam sobre a correção da língua falada. Por sua vez, a apreciação do comportamento tem que ver com o controle das opiniões, por-

que só assim se pode entender a separação dos “indígenas” em bons e maus, ou seja, entre os que se conformam com a vontade das autoridades coloniais e os que a combatem ou ignoram.

A partir de 1961, quando ocorreram as primeiras manifestações de resistência anti-colonial armada, Portugal adotou medidas radicais, concebidas para opor, às ideologias nacionalistas dos rebeldes angolanos, o modelo de uma real integração. Em 1962, foi abolido o Estatuto do Indigenato, e reconhecido a todos o estatuto de cidadão. No domínio do ensino primário, houve uma unificação: a uma classe pré-primária seguiam-se quatro anos regulares. As escolas elementares de artes e ofícios mantiveram-se a título de exceção. Em consequência destas medidas, houve grande ampliação do acesso ao ensino primário e, a seguir, ao ensino secundário.

Além disto, foram fundados alguns institutos profissionais de nível médio, bem como a Universidade de Luanda, com uma Faculdade de Agronomia em Huambo. Ao mesmo tempo, foi dada à Igreja Católica a permissão para acrescentar um curso superior ao Instituto Pio XII de Educação e Serviço Social.

Em 1973, o total dos alunos tinha quadruplicado em relação a 1961-1962: o seu total era ligeiramente superior a 600.000, entre os quais cerca de 3.000 estavam matriculados no ensino normal, que preparava professores para o ensino primário.

Entre os anos 1978-1980, logo após a independência de Angola, a educação tornou-se obrigatória. Uma primeira reforma educativa foi implementada pelo novo governo e vigorou até 1992. Com ela, foi incentivada a importação de professores estrangeiros no ensino básico e secundário, caso de professores cubanos e búlgaros. Desde 1977 foi criado um órgão de-



Painel: Ensino e Difusão do Conhecimento

nominado Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE), que se ocupava do desenvolvimento da educação. De modo geral, houve uma ampliação do acesso ao ensino em todos os níveis. Conforme a pesquisadora Rebeca Helena André (2010),

Numa perspectiva horizontal, a estrutura do sistema educacional, conforme mostra o organograma do sistema de ensino de 1978, integrava três subsistemas: dois não universitários (subsistema do ensino geral e subsistema do ensino técnico profissional) e um universitário (subsistema do ensino superior). O subsistema do ensino geral começava com o 1º nível de ensino que se organizava em quatro classes. No momento em que a criança entrava para a escola, se ainda possuísse cinco anos, frequentava a iniciação. Se, por outro lado, a criança tivesse seis anos ia para a primeira classe sem frequentar a iniciação permanecendo, assim, menos tempo no 1º nível. Porém, no que diz respeito ao ensino fora das cidades, o rigor pela idade de acesso à primeira classe não era tido em conta, no-

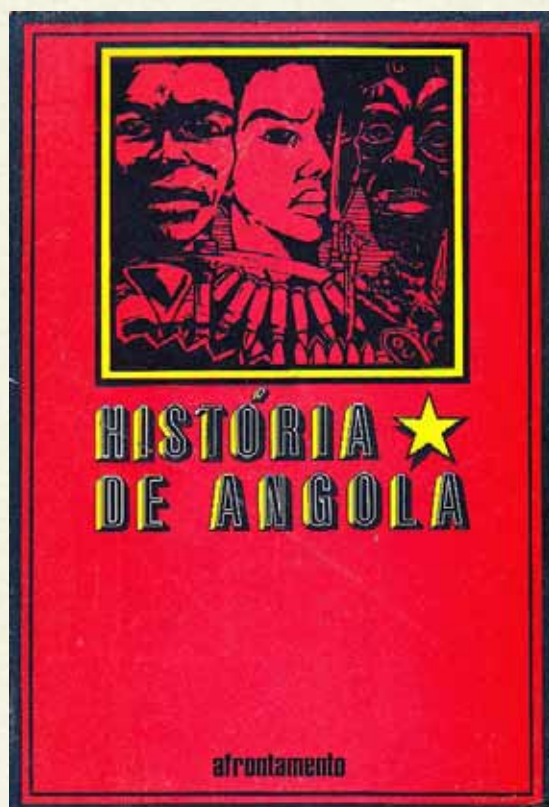
tava-se apenas a preocupação com a oferta de ensino e aprendizagem para as crianças, que podiam, muitas vezes, ter mais idade.

Vale lembrar que, em Angola, o termo classe é utilizado com sentido equivalente ao que, no Brasil, designa-se de série de estudos.

O Movimento Popular de Libertação de Angola, que assumiu o poder, procurou, ao mesmo tempo, combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista de orientação marxista-leninista. Nesta perspectiva, adotou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos.

Durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos, que utilizou a técnica didática, mas não a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire. Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente (nacional) e uma instrumentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido.

É importante lembrarmos que, ao longo desse processo, se assistia uma instabilidade





Painel: Ensino e Difusão do Conhecimento

social e política no país, devido ao conflito armado com outros movimentos nacionalistas, como Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e posteriormente a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). A longa guerra civil, que se prolongou até 2002, abalou a nação angolana e contribuiu bastante para o insucesso das reformas projetadas no setor do ensino.

Uma segunda reforma aconteceu em 2001, quando foram incentivadas as instituições de formação de professores para o magistério primário; os institutos médios de educação, para professores do 1º ciclo secundário; e os institutos superiores da educação, para professores do 2º ciclo. Nela também se estabeleceu o subsistema do ensino superior, atribuído à Secretaria de Estado para o Ensino Superior (S.E.E.S), com ensino de graduação (licenciatura e bacharelado em diversos cursos, como Medi-

cina e Direito, entre outros) e pós-graduação.

É de notar que entre 1975-1998, em Angola, o ensino superior funcionava com apenas uma universidade pública, a Universidade Agostinho Neto, que abarcava apenas três das dezoito províncias administrativas existentes: Luanda, Huambo e Huíla. Desde o ano de 1999, com o objetivo de corresponder ao aumento da demanda de alunos para o ensino universitário, abriram-se mais Universidades, mas de iniciativa privada, designadamente: a Universidade Católica de Angola (UCAN), a Universidade Jean Piaget de Angola (UNIPIAGET), a Universidade Lusíada de Angola (ULA), o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA), o Instituto de Relações Internacionais (IRI) e a Universidade Independente de Angola (UNIA). ▲▲

Obras consultadas

ANDRÉ, Rebeca Helena. **O ensino de história em Angola: balanço (1975-2009) e prospectiva.** Dissertação de Mestrado em História e Educação. Porto: Faculdade de Letras - Universidade do Porto, 2010.
MENEZES, M. Azancot de. **Um olhar sobre a implementação da reforma educativa em Angola: estudo de caso nas províncias de Luanda, Huambo e Huíla.** Luanda: 2010. Disponível online: <http://iscad.ed.ao/assets/290/Azancot%20de%20Menezes-Reforma%20Educativa%20em%20Angola.pdf> (acessado em 20/07/2014).
NORÉ, Alfredo; ADÃO, Áurea. O ensino colonial destinado aos indígenas de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação** (Lisboa), 2003, pp. 101-126.



Relações entre o Brasil e Cabo Verde no Domínio do Ensino Superior

O autor faz uma breve reflexão para discutir efeitos da circulação internacional de ações e projetos científicos na esteira da reconfiguração geoestratégica do Brasil na globalização. Posteriormente insere a experiência de exportação de um curso de Agronomia da UFRGS para Cabo Verde no panorama das exportações brasileiras de modelos de políticas públicas para a África.

Por um lado, no âmbito das apologias às relações Sul – Sul, tão em voga, poder-se-ia propagandear, de forma acrítica, que as relações entre países africanos e o Brasil são, atualmente, mais simétricas do que as relações norte-sul. Por outro lado, quando olhamos para as ações das multinacionais brasileiras em África, somos tentados a enquadrar o conjunto das ações de cooperação brasileiras sob a suspeita de uma nova disputa por hegemonia neocolonial sobre o continente africano, em que as ações acadêmicas seriam a face “humana” que sombreia e torna palatável projetos predatórios, como a maior mina a céu aberto do mundo da Vale, em Moçambique, ou a exportação do ProSAVANA, que projeta expulsar milhares de famílias camponesas em favor do agronegócio.

As intervenções estatais brasileiras em África, nas últimas décadas, estão simultaneamente contribuindo para a infraestruturação de um imenso campo de negócios internacionais estratégicos para uma potência emergente – o Brasil –, na atual reconfiguração da geopolítica mundial, e alicerçando as competências de uma nação exportadora de tecnologias sociais para o enfrentamento das misérias do subdesenvolvimento. O eixo da exportação de políticas públi-

cas não está necessariamente em contradição com o incremento dos negócios e a constituição de uma rampa de lançamento das multinacionais brasileiras em direção ao continente que, por ser o mais caracterizado como “subdesenvolvido”, atrai predadores como um novo espaço de expansão selvagem do capitalismo.

No campo da agricultura, o ProSAVANA tem sido criticado como a mais agressiva política brasileira com caráter de intervenção neocolonial, nomeadamente no caso de Moçambique. As consequências da instalação de uma plataforma brasileira de agronegócio, no país, que têm sido denunciadas como expropriação de camponeses, traz sérias ameaças socioecológicas e uma política de internacionalização de empresas brasileiras às expensas de uma política externa solidária com projetos de desenvolvimento emancipatórios.

Se for esse o caso, a internacionalização das políticas para a agricultura familiar tenderia a ser a face retórica de uma menos publicizada aliança estratégica com elites políticas e empresariais africanas que devasta e subalterniza espaços e segmentos camponeses desprovidos de poder de decisão?

O objetivo desta breve reflexão é discutir

efeitos da circulação internacional de ações e projetos científicos na esteira dessa reconfiguração geoestratégica do Brasil na globalização. A minha base empírica é a exportação para Cabo Verde de uma escola superior de agronomia socioambiental. Numa primeira parte, traço em largos planos um confronto epistemológico a respeito da circulação de conceitos através de redes sociotécnicas transnacionais. Na segunda parte, insiro o caso da exportação de um curso de Agronomia da UFRGS para Cabo Verde no panorama das exportações brasileiras de modelos de políticas públicas para a África.

Imperialismo cultural ou extensão de redes sociotécnicas transnacionais

As relações entre setores do Estado brasileiro e políticas para a agricultura em alguns Estados africanos é o tema mais geral deste trabalho. Grosso modo, poder-se-ia dividir tais ações bilaterais entre aquelas concernentes à agricultura familiar e as que visam ao agronegócio. Dadas as substantivas diferenças entre as realidades rurais brasileiras e as africanas, não é improvável que o que se entende por agricultura familiar num lado do Atlântico não tenha correspondência do outro. No caso de Cabo Verde, não seria de estranhar que o que os governantes lá chamam de políticas para o agronegócio, os ruralistas do lado de cá desdenhariam como políticas para a agricultura familiar.

No meio dessa confusão categorial, a hipótese que estrutura esta reflexão pode ser resumida no enunciado seguinte: em que pese o caráter alienígena ao contexto africano da categoria agricultura familiar, a exportação de modelos de políticas construídas em contraposição/complementação ao agronegócio pode ter dimensões heurísticas e políticas importantes no entendimento e no combate às tendências de intensificação de desigualdades sociais rurais em África. No afã, e sob o pretexto do combate à fome naquele continente, em alguns contextos

africanos de importação de tecnologias para a expansão da agricultura, a categoria agricultura familiar emerge articulada a uma rede socio-técnica transnacional cujos efeitos nas políticas africanas são ainda nebulosos. As pistas de leituras que serão aqui sugeridas são apenas exploratórias.

Para analisar os efeitos heurísticos da categoria agricultura familiar, sinto-me atraído por dois modelos teóricos. Um primeiro modelo me levaria a um paralelo entre o imperialismo cultural e o imperialismo econômico. A reflexão sobre as astúcias da razão imperialista me levaria a indagações sobre a imposição de categorias alienígenas a uma realidade rural substancialmente diferente da brasileira. Sob tal perspectiva, o esforço da pesquisa incidiria na decifração dos modos pelos quais uma tecnoburocracia brasileira estaria a “vender” uma categoria social nacional – a agricultura familiar – como se ela fosse universal. Sob essa perspectiva analítica, seria levado a colocar os esforços da pesquisa na exposição dos caminhos pelos quais seções do governo brasileiro constroem interesses particulares como universais, de modo a facilitar tanto a cooperação em matéria de agricultura familiar como as investidas das multinacionais brasileiras. Ambas seriam dimensões de uma mesma empreitada neocolonialista. Nesse caso a categoria – agricultura familiar –, ao ser exportada, deve ter mais efeitos de obscurecimento do que de elucidação das realidades locais africanas.

Outro modelo analítico, que por conformismo chamaria de pragmático, leva-me à caracterização sociológica das ações e dos interesses apenas sob a dinâmica do estabelecimento de relações. Existem agricultores familiares em Cabo Verde, ou apenas camponeses e alguns poucos empresários rurais, todos eles dificilmente enquadráveis sob a categoria de agricultores familiares? Sob a perspectiva epistemológica que aqui estou a adotar, não cabe caracterizar entes como “invenções” antes dos

testes implicados pelas novas relações. Quero prestar atenção ao fato de que a caracterização dos agentes não deve preceder a reconstituição cuidadosa dos processos de constituição dos interesses e dos qualificativos que configuram as agências. Agricultores familiares existem sempre que políticas estejam se efetivando para a agricultura familiar. Políticas para a agricultura familiar não podem dar certo a menos que estejam em potência propriedades pertinentes ao que aqui se configurou como tal.

A agricultura familiar pode desembarcar tão bem quanto um boeing num aeroporto de Cabo Verde e ser manobrado por “nativos” sem que essa aterrissagem seja considerada um traço de imperialismo cultural neocolonial? A resposta, sob a perspectiva pragmática, que agora estou a escolher, é a seguinte: depende da infraestrutura que se constituir, seus custos, os pontos de apoio locais para a constituição das competências para a gestão das políticas em pauta. É nesse ponto que se pode focalizar especificamente a chegada de uma escola de agronomia socioambiental projetada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) da UFRGS e executada pelo Departamento de Agronomia da mesma universidade.

A UFRGS desembarcando em Cabo Verde

A circulação intensa de pesquisadores brasileiros pela Universidade de Cabo Verde, desde 2007, representa para o Brasil a possibilidade de uma apresentação da sua capacidade de produção científica original e que pode se alimentar da circulação internacional de saberes na relação Sul-Sul. Para Cabo Verde, é a ocasião de emergência de um campo científico numa rede internacional em que os pesquisadores cabo-verdianos podem se situar em posição de maior capacidade de exigência de simetria.

A entrada do Ministério do Desenvolvimento Agrário do Brasil (MDA) no cerne desse intenso processo de circulação de pesquisadores entre a UFRGS e a Uni-CV deve-se aos desafios estratégicos daquele país africano no setor agrário. Um estudo realizado em 2007, em Cabo Verde, apresentou o diagnóstico das necessidades do país em formação para o desenvolvi-

to rural sustentável e considerou a integração na Uni-CV de um antigo instituto de formação agrária como uma oportunidade para se alavancar o sistema de investigação, potenciar as infraestruturas científicas, redefinir as modalidades de financiamento interno para responder aos desafios da agricultura em Cabo Verde.

Partindo do princípio de que não existe incompatibilidade entre tradição e inovação, a identidade da agricultura do arquipélago e a introdução de tecnologias apropriadas à agricultura familiar, a UFRGS, através do PGDR, aceitou o desafio de fornecer subsídios científicos ao delineamento da nova arquitetura institucional para a cooperação entre Universidades e Ministérios do setor rural.

A principal contribuição do PGDR seria um estímulo à constituição de um ambiente de produção científica para a constituição de um núcleo de investigação que estimula a inovação sem destruir a tradição, que permite que a inovação se nutra dos conhecimentos locais legados de geração em geração. Com a vocação de explorar as margens de manobra na produção de conhecimento científico, na competição econômica e na introdução de inovações, o Núcleo de Investigação em Desenvolvimento Rural Sustentável (NIDRS) nasceu da contribuição interinstitucional, tendo a UFRGS e o MDA como horizontes de cooperação internacional.

O princípio norteador do Núcleo na Universidade de Cabo Verde não é tornar possível a reprodução de conhecimentos, tornar-se um centro divulgador de tecnologias científicas produzidas algures, mas o de pensar as condições de possibilidades de replicação de laboratórios, de constituição de centros internos de produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento rural sustentável, fortemente inserido nas redes Sul-Sul de cooperação.

Sob as orientações gerais do princípio do respeito à autonomia e da busca constante de simetrias, os colaboradores da UFRGS contribuíram, atuando com os atores cabo-verdianos, para produzir modificações nos desenhos institucionais e nas escolhas técnicas de modo a torná-las estratégicas para os objetivos delineados previamente pelas autoridades cabo-verdianas.

Em 2011, a articulação com o Núcleo de Investigação em Desenvolvimento Rural em



Acervo professor José Carlos dos Anjos

criação pela Uni-CV, a Universidade de Cabo Verde recebeu uma assistência técnica pelo professor da UFRGS, doutor Fábio Beck, para a preparação de uma proposta pedagógica e curricular de uma licenciatura em agronomia socioambiental, com possibilidades para várias saídas e uma pormenorizada avaliação dos recursos necessários para fazer funcionar a escola de estudos superiores agrários e ambientais.

O conjunto de ações desenvolvidas ao longo do ano de 2011 constituiu: 1) uma rede internacional de suporte às ações de formação superior de uma Escola Agrária e Ambiental; 2) uma filosofia de atuação sob a perspectiva do desenvolvimento rural sustentável e voltado à agricultura familiar; 3) um clima de confiança institucional para a implementação dos objetivos de concentração dos recursos de pesquisa, traçado pela reforma do Estado cabo-verdiano no que tange ao setor rural; e 4) uma arquitetura institucional em que um Observatório de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Rural Sustentável se constitui como núcleo integrador das ações conjuntas do Ministério do Desenvolvimento Rural e da Universidade.

Todo esse conjunto de estruturas em processo de consolidação são condições para que a agricultura familiar possa eclodir em Cabo Ver-

de de um modo como não aconteceu no Brasil e seja um contraponto a políticas públicas que visem apenas incentivar o agronegócio. Na medida em que alunos formados no curso de Agronomia Socioambiental estejam a praticar em espaços que entendem como sendo de “agricultura familiar”, essa categoria está a acontecer em Cabo Verde e, de modo diverso do Brasil, pilotado por cabo-verdianos.

Conclusão

As análises sobre as complexas relações entre o Brasil e países africanos não podem ser jogadas num tabuleiro de tudo ou nada, cooperação simétrica ou neocolonialismo. Análises mais focalizadas permitem triagens de dimensões neocoloniais e dimensões emancipatórias de relações Sul-Sul. A cooperação acadêmica é, com certeza, condição fundamental para que um imperialismo cultural não seja a superestrutura da predação econômica. A forma como um curso de agronomia foi pensado para “agricultores familiares”, em Cabo Verde, pode ser uma alternativa para o atual discurso governamental cabo-verdiano a favor do agronegócio. A diversidade de unidades de produção que caracterizam a agricultura em Cabo Verde pode se abrir para perspectivas tanto empreendedoras quanto baseadas em sentidos de justiça e sustentabilidade, à luz da categoria agricultura familiar. A agricultura familiar já existe em Cabo Verde em potência, embora possa nunca vir a existir se não for politicamente atualizada. Num mundo necessariamente enredado, as forças dos lugares não vingam isoladas, se impõe pensar e potencializar cada antídoto para os males que circulam sob as vestes da globalização. ▲▲

Obras consultadas

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-Asiáticos** (Rio de Janeiro), ano 24, nº 1, 2002, pp. 15-33.

CALLON, Michel. Por uma abordagem da ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, André (org). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 64-79.

SCHLESINGER, Sergio. Brazilian cooperation and investment in Africa: the case of ProSavana in Mozambique. In: TEMTI. **Series of Economic Perspectives on Global Sustainability**. TEMTI – CEESP/IUCN, 2014.



A avaliação do Ensino Superior em Cabo Verde: Surgimento e Evolução

O propósito deste texto é relacionar a avaliação institucional do Ensino Superior em Cabo Verde com a história e a evolução da educação naquele arquipélago. O foco central é o estudo da avaliação institucional enquanto um dos instrumentos para a materialização das políticas públicas dos governos e/ou Estados-Nação, isto é, refletir sobre os meandros do processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em curso naquele país.

Esse texto é o resultado da nossa participação na comemoração da semana africana de 2014. O seu propósito fundamental é relacionarmos o nosso objeto de estudo, a avaliação institucional do Ensino Superior em Cabo Verde, com a história e a evolução da educação naquele arquipélago. O foco central é o estudo da avaliação institucional enquanto um dos instrumentos para a materialização das políticas públicas dos governos e/ou Estados-Nação, isto é, refletirmos sobre os meandros do processo de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em curso naquele país. Todavia, queremos compreender se a implementação do supracitado sistema é de iniciativa local ou se constitui por outro lado, uma das imposições dos organismos supranacionais financiadores dos projetos, sobretudo nos países em desenvolvimento, isto é, a realidade do Estado cabo-verdiano. A nossa indagação surge em decorrência do esbatimento (derrube) das fronteiras provocadas pela globalização, na medida em que algumas conclusões parciais fazem-nos pensar que as referidas políticas públicas não são ações autônomas desses governos e ou Estados-Nação, mas sim imposições dos organismos supranacionais como con-

dição para o controle, a fiscalização, a prestação de contas, a gestão transparente e a adesão aos seus princípios ideológicos como uma das condições essenciais para o acesso ao crédito. Partindo desses pressupostos, entendemos que a concretização dessas políticas ditadas por esses organismos supranacionais e acatadas pelas autoridades do país em causa, acontece pela eleição da avaliação institucional como o instrumento indispensável para tal materialização. A nossa posição fundamenta-se nos diferentes estudos publicados sobre a criação dos diferentes sistemas nacionais de avaliação nos mais variados países, com destaque para a América Latina nos finais da década de 1980 e princípios da década de 1990, por exemplo, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) no Brasil. Caso similar está ocorrendo em Cabo Verde, isto é, a obrigatoriedade da criação do seu sistema nacional de avaliação das IES (em processo).

Do ponto de vista metodológico optamos por consultar textos que analisassem o percurso histórico de Cabo Verde enquanto Território, Nação e Estado nos seus mais variados aspectos, tendo como recorte temporal do seu povoamen-

to aos nossos dias; entretanto destacamos três marcos históricos fundamentais para a sua história recente: a conquista da sua independência, em 1975, a instauração do sistema político democrático do multipartidarismo, em 1991, e a assunção da Educação como o principal motor de desenvolvimento do arquipélago. Igualmente fizemos o uso de textos de autores da contemporaneidade que investigam a avaliação enquanto instrumento de política pública. A análise dos textos foi feita tendo em conta o contexto da sua produção em articulação com a nossa reflexão.

A avaliação do Ensino Superior em Cabo Verde: surgimento e evolução

A experiência do Ensino Superior endógeno em Cabo Verde surgiu nos finais dos anos de 1970, especificamente em 1979. Esta década é referência crucial para o nosso país, pois justificou a implementação deste subsistema de ensino, na medida em que nos tornáramos independentes de Portugal, após 500 anos de colonização. Os dirigentes de então apostaram na educação como um dos principais fatores de desenvolvimento, porquanto, trata-se de um país

carente de quase todos os tradicionais recursos (minerais e outros). A situação foi tão dramática que este pequeno país insular do Atlântico teria sido considerado inviável como senhor do seu destino.

O período pós-colonialismo coincidiu com uma forte aposta numa luta contra o analfabetismo; foi implementada uma política pública de massificação do ensino básico de quatro anos, logo nos primeiros anos de independência, em 1975. Tal massificação intensificou a taxa de escolarização nos níveis subsequentes, tendo como consequência imediata a premente necessidade de professores minimamente qualificados para a materialização do ensino secundário.

Como corolário deste problema, o governo mobilizou-se à criação de condições para o funcionamento do Ensino Superior, especificamente a formação de professores do ensino secundário local, através do Decreto-Lei nº 70/79 de 28 de julho, regulamentado pela portaria 76/80, de 23 de agosto.

Com a complexificação da organização social, política, administrativa, educativa, económica, entre outras, assiste-se uma grande demanda da procura da formação em todos os

[...] destacamos três marcos históricos fundamentais para a sua história recente: a conquista da sua independência, em 1975, a instauração do sistema político democrático do multipartidarismo, em 1991, e a assunção da Educação como o principal motor de desenvolvimento do arquipélago.

domínios do conhecimento, sobretudo, porque a Administração Pública e a própria sociedade civil assim o exigiam. Tais respostas advieram da adaptação e da reorganização das instituições públicas em unidades vocacionadas a determinados setores, por exemplo, a transformação do Instituto Nacional de Investigação Agrária em Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), Centro de Formação Náutica em Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar (ISECMAR), do curso de Contabilidade e Secretariado no Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE).

Nos finais da década de noventa e início dos anos dois mil, há uma enorme procura do Ensino Superior, a oferta pública só dá cobertura a 20% das solicitações, consequentemente, os restantes 80% procuram as opções externas, sobretudo através das bolsas de estudos financiadas pelo governo e oferecidas pelos países com os quais Cabo Verde tem cooperação (COSMO, 2011). Todavia, nessa altura, assiste-se a uma drástica redução no financiamento às bolsas, quer pelo estado de Cabo Verde, quer pelos parceiros externos. Para minimizar esta problemática, a solução encontrada foi, por um lado, atender as várias solicitações feitas pelos privados para a criação de universidades privadas.

Por outro, como forma de reduzir os custos tanto ao Estado (principal financiador do ensino público), e também o custo das famílias, optou-se pela criação da universidade pública cabo-verdiana através da resolução nº 53/2000, de 28 de agosto, implementando assim a Comissão Nacional para a criação da 1ª universidade pública do nosso país (VARELA, 2011). A criação desse empreendimento público surgiu formalmente através do Decreto-Lei nº 31/2004, de 26 de julho, que determinou a criação da comissão instaladora, tendo como objetivo a instalação da universidade pública de Cabo Verde em dois anos prorrogáveis, acontecimento que se materializaria nos finais do ano 2006.

Entretanto, a primeira universidade criada em Cabo Verde teria sido a Jean Piaget, que é particular, isto é, de natureza privada e está em funcionamento desde 2001. Nesse momento, em 2014, estão em funcionamento onze IES no país.

As pressões internas e as pressões externas para a criação do Sistema Nacional de Avaliação das IES em Cabo Verde

As Instituições do Ensino Superior (IES) de Cabo Verde, tal como as demais espalhadas pelo mundo, também estão sujeitas às pressões da promoção de um ensino de qualidade, de um Ensino Superior (ES) que dê respostas às necessidades do mercado, às políticas públicas traçadas pelos governos no que concerne ao desenvolvimento e às demandas da sociedade civil. Os próprios dirigentes de cada uma das IES estão conscientes de que a avaliação sistemática e periódica das suas atividades é uma condição imperativa para a sua subsistência e sustentabilidade, porquanto, para além da pressão veiculada pelos agentes internos, há igualmente pressões dos organismos supranacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco do Desenvolvimento Africano, que elegeram a avaliação institucional como um dos requisitos indispensáveis para a demanda da solução dos problemas sociais, económicos, políticos, culturais com qualidade e excelência académica. Em seguida, apresentaremos resumidamente alguns dos fatores endógenos e exógenos que tiveram alguma preponderância nesse processo para a institucionalização da avaliação do ES em Cabo Verde.

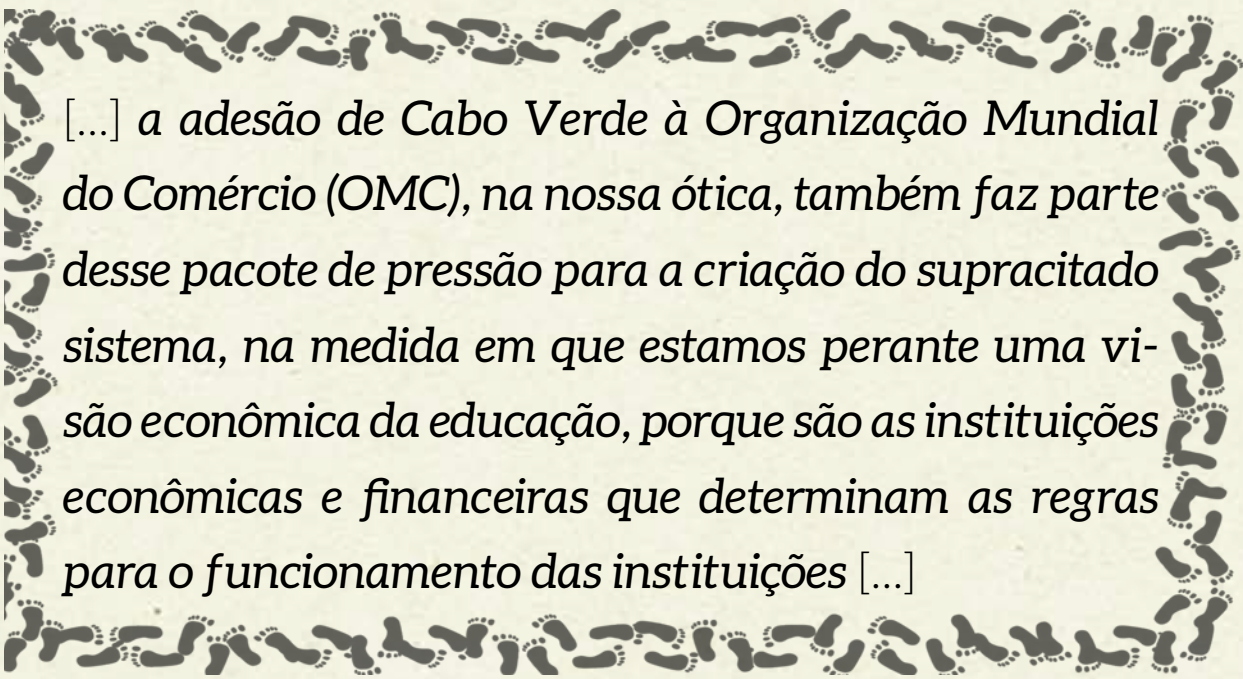
Um dos fatores de índole interna que consideramos relevante, no que diz respeito à criação/implementação de um sistema de avaliação do ES, prende-se ao funcionamento de mais de uma década desse tipo de sistema de ensino, marcado por uma forte procura devido à massificação/consolidação do Ensino Secundário e, por outro lado, porque já há um número considerável de graduados nessas instituições. Se há uns anos não se colocava o problema da qualidade da formação desses graduados, todavia, devido às inúmeras pressões, tanto das autoridades centrais, da sociedade civil, e principalmente do empresariado nacional, atualmente, todos têm questionado a qualidade desses egressos. Portanto, havendo um número considerável de IES em exercício de funções, há que se regulamentar o seu funcionamento à luz dos diplomas legais.

Os próprios dirigentes de cada uma das IES cabo-verdianas estão conscientes da necessidade da efetiva implementação da avaliação institucional, porque reconhecem na avaliação, um poderoso instrumento estratégico de melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino, isto é, maior eficiência e eficácia nos mecanismos de gestão ao serviço do desenvolvimento organizacional das suas instituições, uma vez que entendem que a avaliação poderá servir como uma ferramenta de recuperação do crédito que as instituições de ensino vem perdendo cada vez mais.

É igualmente importante criar o sistema de avaliação do ES em Cabo Verde porque a sua criação permitiria que as universidades cabo-verdianas aderissem às plataformas que regem o conjunto das demais IES do mundo, na medi-

mas está aberto a todo o mundo. A EQAR representa um aumento de controle sobre o processo de alguma convergência ao sistema de garantia de qualidade desde que as agências legitimem os padrões comuns integrantes do registro.

Para além dos fatores de pressão endógena, o nosso diagnóstico ficaria incompleto se não analisássemos os fatores externos. Indiscutivelmente, todos os países do mundo hodiernamente estão expostos aos fenômenos da globalização, isto é, exigências para um agir em conformidade com os ditames das organizações supranacionais. A situação de um Estado insular, marcado pela frágil situação socioeconômica, como é Cabo Verde, dependendo quase que exclusivamente do financiamento dessas organizações externas, ainda é maior. Tanto assim é que, mesmo não tendo implementado um siste-



[...] a adesão de Cabo Verde à Organização Mundial do Comércio (OMC), na nossa ótica, também faz parte desse pacote de pressão para a criação do supracitado sistema, na medida em que estamos perante uma visão econômica da educação, porque são as instituições econômicas e financeiras que determinam as regras para o funcionamento das instituições [...]

da em que passariam a ter uma plataforma legal partilhada, no momento em que os diplomas dos organismos supranacionais, como por exemplo, a UNESCO e a OCDE, são ratificados pelo Estado. Fariam com que os diplomados de Cabo Verde, das IES locais, passassem a ser reconhecidos no mundo, uma vez que iriam figurar no Registro Europeu de Garantia de Qualidade (EQAR), onde estão filiadas e registradas as agências de avaliação, bem como as agências ou órgãos de garantia da qualidade que reconhecem os títulos e os cursos realizados no exterior. Esta lista inclui não somente a área do processo de Bolonha,

ma nacional de avaliação do ES e de ainda não ter sido feita nenhuma avaliação institucional sistemática a todas as IES cabo-verdianas em simultâneo, as mesmas têm sido alvos de avaliações feitas por tais organizações supranacionais e posicionadas nos rankings de avaliação de universidades. A título de exemplo, assinalamos o último ranking das IES no mundo e na África.

É fundamental salientar que a adesão de Cabo Verde à Organização Mundial do Comércio (OMC), na nossa ótica, também faz parte desse pacote de pressão para a criação do supracitado sistema, na medida em que estamos pe-

rante uma visão econômica da educação, porque são as instituições econômicas e financeiras que determinam as regras para o funcionamento das instituições, principalmente nos países em desenvolvimento. Isto é a utilização do mercado como instrumento de política pública.

Considera-se que a exigência à adesão aos parâmetros da avaliação da OCDE é maior para o Estado cabo-verdiano, por um lado, como forma de justificar os empréstimos bonificados dessas instituições, mas por outro, como forma de prestação de contas às mesmas, porquanto a questão do financiamento diz respeito principalmente aos países em desenvolvimento. Todavia, estes não ocorrem sem consequências políticas, pois o fato de financiar o setor educacional permite, ao mesmo tempo, o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas.

Tendo subjacente a problemática em questão, o Estado cabo-verdiano, através do seu governo em exercício de funções, delimita como prioridade no seu Programa de Governo para a VIII Legislatura (2011-2016) o reconhecimento da necessidade de aprimoramento da qualidade do ensino ministrado no país, dando um realce prioritário à Educação Superior. Em consonância com esses princípios evocados, o referido governo elege a avaliação educacional institucional com a finalidade de promover o devido desenvolvimento organizacional, colocando a criação de um sistema nacional de avaliação desse subsistema como fator indispensável para a materialização da sua política de competitividade como estratégia de melhoria das IES, como garantia da qualidade que quer implementar e materializar.

Tal demanda está em construção, isto é, o primeiro encontro formal que reuniu as autoridades cabo-verdianas e brasileiras aconteceu de 15 a 19 de fevereiro de 2013. Sendo um sistema em construção, apraz-nos questionar que modelo se vai adotar? Pela análise do projeto BRA/04/044, pode-se inferir que o Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior a ser criado poderá incorporar muitos aspectos da experiência brasileira no que diz respeito à estrutura do referido sistema. A justificativa para tal opção está plasmada no referido sistema, partindo do princípio de que

[...] a educação se constitui como um instrumento econômico, social e cultural indissociável de seu contexto histórico-político, o Governo brasileiro desenvolveu um sistema próprio de avaliação da educação superior, cuja experiência poderá contribuir para que o Governo de Cabo Verde reflita e oriente sua tomada de decisão sobre o desenvolvimento do ensino superior, modificando a formação de profissionais, de conceitos, de tecnologias, bem como a criação de Políticas do Estado (BRA04/044, p. 7).

Ainda o mesmo documento supracitado salienta que nessa fase é imprescindível a mobilização de conhecimentos e experiências externas, razão por que se fez a escolha do Brasil pelo Estado de Cabo Verde, já que

[...] está-se numa fase embrionária de estruturação de mecanismos de avaliação da qualidade do ensino superior cabo-verdiano. Impõe-se, por conseguinte, conhecimento e mobilização de experiências externas, neste caso, brasileira, pelo valor que representa e pelos aportes que poderão trazer (ibidem, p. 05).

Algumas considerações finais

É inquestionável as mais valias que a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior proporciona à qualidade do ensino no arquipélago, porquanto permitirá às IES se posicionarem e definirem o seu plano estratégico de desenvolvimento em função de um instrumento regulador e definidor da política do Estado para esse subsistema de ensino.

Salientamos, também, a abertura das autoridades cabo-verdianas às experiências de outros sistemas de avaliação consolidados no exterior. Em nossa perspectiva, revela-se estratégico, não só por causa da globalização, da adesão à Organização Mundial do Comércio, às determinações legais da OCDE e do Banco Mundial ou ainda à plataforma do EQAR, na medida em que se pode incorporar os pontos fortes e

adotá-los e evitar as possíveis fraquezas, dentre as quais salientamos, por exemplo, a exortação de Dias Sobrinho (2000), no que se refere à transposição das políticas mercadológicas para as instituições educativas acriticamente. O sistema em germinação poderá conciliar o melhor possível as orientações empresariais para a gestão universitária, isto é, superar o conceito de educação como um serviço, ditada em função do Estado mínimo (do Estado avaliador através do quase-mercado) e encarar a visão humanista da educação, incorporando, assim, uma das missões essenciais das IES, que é a formação do sujeito na sua integralidade, explicitando a formação cidadã, o aprofundamento dos valores democráticos, éticos; uma avaliação capaz de promover a solidariedade, o comprometimento, a cooperação e nunca a competitividade e o sucesso individual.

Igualmente, a complementaridade entre as modalidades da avaliação institucional (auto avaliação e avaliação externa) é condição indispensável para a materialização da política pública educacional, princípio defendido pelo SINAES (2004, p. 5), porquanto os processos avaliativos internos e externos são concebidos como subsídios fundamentais para a formulação de diretrizes para as políticas públicas de educação superior e, também, para a gestão das instituições, visando à melhoria da qualidade da formação, da produção do conhecimento e da extensão. Essa interação permite à avaliação institucional cumprir com a sua missão formativa, porque diagnostica as fragilidades e emite feedback para a sua superação. Enfim, a avaliação institucional permite a sua própria meta-avaliação. ▲▲

Obras consultadas

SOBRINHO, José D. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSMO, Elisabete. **Modelos e Práticas de Avaliação Institucional no Ensino Superior: Estudo de Caso na Universidade de Cabo Verde**. Dissertação em Avaliação em Educação. Braga: Universidade do Minho, 2001.

Projeto BRA 04/044 – Brasil Cabo Verde: Qualidade da Educação Superior – Criação do sistema de avaliação em Cabo Verde.

Programa de Governo para a VIII Legislatura-2011-2016. Governo de Cabo Verde, 2012

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação 2º ed.. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

VARELA, Bartolomeu. **Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde**. Tese em Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho, 2011.



Sobre os Conhecimentos Matemáticos na África

O autor propõe dois focos de análise neste texto: primeiro, aquele que considera a relação entre conhecimentos matemáticos inerentes ao fazer sócio-cultural e aos saberes tradicionais de inúmeros povos, nos quatro cantos do continente; segundo, o que diz respeito às inovações e teorizações dos conhecimentos matemáticos no período anterior ao colonialismo, e aos conhecimentos matemáticos acadêmicos e científicos da atualidade.

Devido aos limites deste texto, dispensaremos a habitual menção aos estereótipos aplicados aos povos do continente africano e deixaremos que as próprias informações sirvam de contraponto a eles. Para começar, convém sublinhar que o tratamento do tema específico aqui apontado pode ser feito a partir de dois enfoques distintos, mas complementares: primeiro, aquele que considera a relação entre conhecimentos matemáticos inerentes ao fazer sócio-cultural e aos saberes tradicionais de inúmeros povos, nos quatro cantos do continente; segundo, o que diz respeito às inovações e teorizações dos conhecimentos matemáticos no período anterior ao colonialismo, e aos conhecimentos matemáticos acadêmicos e científicos da atualidade.

O primeiro enfoque será talvez o mais extenso devido à variedade e à diversidade das sociedades africanas. Está categoricamente comprovado o quanto os saberes matemáticos estavam incorporados às vivências e às experiências coletivas locais, e isso já era percebido desde a época da colonização europeia. Para ficar apenas na área de dominação portuguesa, data de 1947 um longo estudo feito pelo etnó-

grafo Antônio de Almeida, na Guiné, em que identificou os sistemas de numeração dos felupes, bijagós, fulas e balantas, entre outros, bem como o uso prático de operações matemáticas, sistemas de pesos e medidas e de contagem e divisão do tempo (ALMEIDA, 1947).

Exemplos similares poderiam ser repetidos à exaustão. Vinculam-se ao tipo de saber que o pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio definiu como etnociência ou etnomatemática, pelo qual os povos de diferentes partes do mundo se apropriam e propagam saberes de natureza científica, teórica, tecnológica, com finalidade diversa daquela dos conhecimentos formais, acadêmicos. Está suficientemente demonstrado que, na África, as bases numéricas e geométricas são conhecidas por todos os seus povos, independente de influências exteriores. Tais conhecimentos não se restringem ao que denominamos geometria euclidiana, mas assumem, por vezes, outras lógicas de composição e aplicações práticas, como a geometria fractal.

Os conhecimentos de geometria fractal podem ser identificados nas formas de construção ou de decoração de casas e artefatos, nos ar-



Habitação tradicional do povo Kasséna, do sul da República de Burkina Faso, com decoração e pintura em formas geométricas

ranjos de cabelo, nos desenhos impressos em tecidos ou em paredes. São elementos geométricos de base, replicados por movimentos de rotação ou ampliação, que acabam por formar conjuntos de elementos com o mesmo formato, mas em tamanho e disposição diferentes (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 214). Tais formas, como os de hexágonos concêntricos, aparecem em artefatos dos povos djolas e nas máscaras bassari, do Senegal; em peneiras, esteiras e tecidos trançados de ráfia feitos por mulheres do grupo étnico yombe ou do grupo luba, no Congo.

É claro que uma parte considerável de tais conhecimentos estava vinculada às práticas religiosas, astrológicas e astronômicas. Foi por isso que, em 1994, o matemático Victor Houndonougbo desenvolveu um estudo sobre a relação entre as práticas fâ de adivinhação, no atual Benin, com a teoria das probabilidades. Nota-se igualmente analogia entre a teoria das probabilidades e o jogo do ifá, amplamente desenvolvido no

seio da cultura iorubá, ou a numerologia, entre os bamana e os dogon, do atual Mali. O filósofo ganês Georges Niangoran Bouah reconstituiu os conhecimentos astronômicos e a cosmologia dos antigos povos akan, a partir do estudo das figuras geométricas esculpidas nos pesos de pesar ouro, e o congolês Théophile Obenga analisou o sistema de numeração e de frações aplicados aos “números cósmicos” dos povos mbosi, da África central.

Outra vinculação muito frequente dos saberes matemáticos é com os jogos, sobretudo com os jogos de quadrícula de tipo mancala. Evidências iconográficas e arqueológicas comprovam sua existência no Egito desde pelo menos o Novo Império (1580-1085 a.C.). É provável que daí as práticas dos jogos de quadrícula, com tabuleiros esculpidos em madeira, ou na própria rocha, tenham migrado para toda a África Oriental, Central, Austral, e Ocidental, em momentos variados, ao longo dos séculos.



Os locais dos jogos foram identificados por pesquisadores no Quênia, desde o período Neolítico, na área de influência de Bunioro, Buganda e do Congo. Várias quadriculas de duas linhas aparecem em áreas próximas do sítio de Mapungubwe, ao Sul do Grande Zimbábue, o que significa que o jogo pode ter sido ali praticado por volta dos séculos XI-XIII. Mas a mais antiga figuração que se conhece, relativa à prática de um jogo de tipo mancala, na África Austral, diz respeito aos bakubas, ou bushongo. Está na estátua-retrato do rei Shamba Bolongongo, ou Bolongolongo, que teria reinado entre 1600-1620, onde o rei aparece sentado tendo à frente um tabuleiro do jogo conhecido localmente como lela (SILVA, 1995, p. 45).

A difusão dos jogos de tabuleiro foi extraordinária em todo o continente, onde são praticados segundo pequenas variações e alterações nas regras e no funcionamento. Entre os massai do Quênia, eles são identificados pelo nome de dodoi, e, na Etiópia, como aji. Na Costa do Ouro são jogados pelo nome de oware ou awale; no Senegal, o nome que lhe atribuem é ouri; junto aos povos tuaregues, de wari, e entre os iorubás, de ayo.

Tanto na África quanto na Europa e nos EUA, a utilização desses jogos como recurso metodológico ao ensino de matemática tem sido testada com sucesso, de modo que, desde

meados da década de 1980, projetos com essa finalidade foram desenvolvidos no Institut de Recherches Mathématiques de Abidjan (IRMA), na Costa do Marfim, sob a coordenação de Saliou Touré. Mais recentemente, em 2000, a tese de doutorado de Mogege Mosimege, da Association for Mathematics Education in South Africa (AMESA), defendida na Universidade do Cabo Ocidental, analisou detalhadamente aspectos matemáticos dos jogos tradicionais praticados pelos povos da África do Sul, discutindo as possibilidades de sua aplicação no ensino de matemática (GERDES, 2003, p. 502).

A questão da utilização das línguas nativas africanas no ensino formal de matemática tem sido levantada por diferentes especialistas, que argumentam não apenas sobre o proveito da incorporação dos saberes tradicionais em sala de aula, mas da maior eficácia das próprias noções matemáticas, em geral transmitidas aos estudantes por meio de códigos linguísticos estranhos aos seus costumes, que eles dominam apenas superficialmente. Já em 1985, num colóquio sobre línguas africanas e filosofia, Cyprien Gnanvo, da Université Nationale du Bénin, argumentava em favor da introdução do ensino de matemática em línguas africanas a partir do exemplo de um curso de geometria em língua fon. Por sua vez, o professor Mamadou Lamine Kanouté, da École Normale Supérieure

de Bamako, em face do grande distanciamento entre os substratos culturais da língua francesa, adotada como oficial nas escolas de ensino fundamental do Mali, propõe que pelo menos a enunciação das fórmulas e expressões matemáticas sejam feitas a partir do bambara, uma das línguas de maior difusão no país, o que tornaria muito mais eficiente a transmissão do conhecimento (KANOUTÉ, 2000).

Passemos agora ao segundo enfoque, a respeito das contribuições ao conhecimento matemático a partir da África. Desde os anos 1960, os estudos de Cheikh Anta Diop, do Senegal, e Théophile Obenga, do Congo, ao defenderem o caráter matricial da civilização egípcia para os povos da África subsaariana, insistiram no valor de seu legado científico, que serviu de referência inclusive aos fundadores dos conhecimentos matemáticos gregos como Thales de Mileto e Pitágoras (DIOP, 1962, pp. 524-525). Provavelmente o mais antigo tratado matemático tenha sido uma coleção de problemas atribuída ao escriba Ahmose, em escrita hierática de aproximadamente 1650 a.C., chamado Rhind Mathematical Papyrus, encontrado em Luxor no ano de 1858 e levado para a Inglaterra, estando atualmente conservado no British Museum, Londres. O título permite supor as complexas ligações com a cosmologia e astronomia: “Método correto de investigação na natureza para conhecer tudo o que existe, cada mistério, todos os segredos” (GERDES, 2007, p. 73).

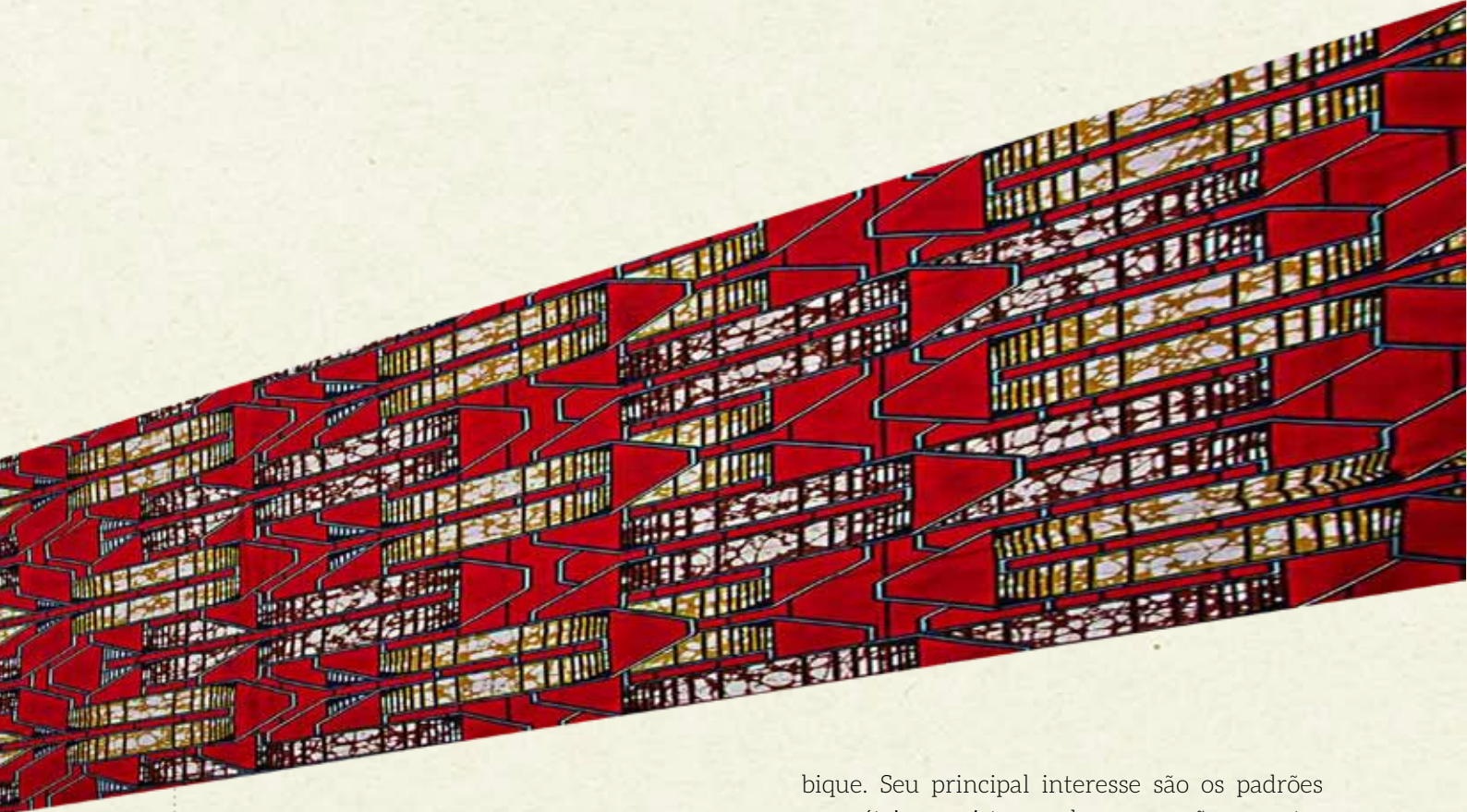
Vislumbram-se, a partir daí, rumos extraordinários dos conhecimentos, resultantes dos múltiplos cruzamentos entre a cultura egípcia e a cultura Greco-romana, que deram notoriedade aos matemáticos da cidade de Alexandria no fim da Antiguidade clássica. Com a ascensão do Islã e sua difusão através do Oriente e da África, na segunda metade do século VII, articularam-se trocas culturais as mais variadas, e tanto as escolas de sabedoria (madrasas) do Egito quanto as do Magreb constituíram vias de circulação dos sistemas de cálculo e da álgebra desde os séculos X-XI.

A difusão de tais conhecimentos acompanhou as caravanas que passavam periodicamente pelas rotas de comércio do deserto do Saara, fixando-se em importantes centros comerciais, e também culturais, da África sub-

saariana, especialmente em Tombuctu, Djenné e Gao, no atual Mali, e em Kano e Katsina, ao norte da atual Nigéria, onde se pode comprovar a existência de uma cultura erudita de formação árabe-muçulmana desde pelo menos a metade do século XIV. Entre os célebres Manuscritos de Tombuctu, preservados na Bibliothèque Ahmed Baba, diversos contêm a transcrição de informações astrológicas, astronômicas e matemáticas, e pelo menos um deles parece ter sido composto no século XVI por um sábio local chamado al-Arwani. Tempos depois, no início do século XVIII, Muhammad Ibn Muhammad al-Katsinawt, que, como o nome indica, tinha nascido na cidade de Katsina, escreveu um tratado sobre os “quadrados mágicos” e padrões numerológicos, ganhando grande notoriedade no Egito e no Oriente Médio.

Uma retomada autóctone de teorização matemática voltou a ocorrer no continente após o processo de descolonização, quando intelectuais africanos formados nas escolas missionárias ou ocidentalizadas se deram conta da importância dos saberes locais como forma de afirmação e autodeterminação cultural de seus povos. Desde os anos 1970, multiplicaram-se grupos de estudos, institutos de pesquisa e projetos de investigação em universidades africanas, bem como colóquios especializados, com a valorização de iniciativas que, em conjunto, têm sido designadas como um “renascimento matemático africano”.

Neste amplo movimento, cumpre destacar, em primeiro lugar, o nome do brasileiro Ubiratan D’Ambrósio, tido como o “pai da etnomatemática”. Foi no I Congresso Pan-africano de Matemáticos, ocorrido no Marrocos, em 1976, que ele fundou a União Matemática África (UMA), participando a seguir do conselho editorial do periódico Afrika Mathematika, e do Projeto Mali-1, organizado pela UNESCO. Desta experiência singular de imersão científico-cultural resultaram dezenas de dissertações de mestrado e teses de doutorado preparadas, sob sua orientação, por jovens pesquisadores que passaram a atuar em suas respectivas áreas de especialização, juntando-se ao número crescente de outros que completaram sua formação na Europa ou nos Estados Unidos. Em 2007, o continente contava com cerca de 3.000 profis-



sionais atuando na teorização e no ensino de matemática, e nos países da Mauritânia, Tunísia, Egito e África do Sul encontravam-se as universidades com maior capacidade de formação pós-graduada de doutores.

O mais destacado pesquisador, teórico e formador dos estudos de etnomatemática africana é Paulus Gerder, que, desde 1985, quando defendeu sua tese de doutorado, dedicou-se a demonstrar as inúmeras possibilidades de apropriação dos conhecimentos autóctones das culturas tradicionais do continente. Desde 1989 leciona “Matemática na História” e orienta projetos de investigação na Universidade Pedagógica em Maputo, Beira e Nampula, em Moçam-

bique. Seu principal interesse são os padrões geométricos e sistemas de numeração em artefatos artesanais ou construções arquitetônicas de expressão local – como a geometria das peneiras circulares das populações tswa, maconde ou makhwa; ou a geometria dos gradeamentos das habitações da cidade de Maputo. Tais pesquisas deram grande relevo ao seu trabalho, que aparece sistematizado no livro *Explorações em etnomatemática e etnociência em Moçambique* (1994). ▲▲

Obras consultadas

- ALMEIDA, António de. Sobre a matemática dos indígenas da Guiné Portuguesa. *Boletim Cultural a Guiné Portuguesa* (Bissau), vol. II n° 5, 1947, pp. 375-434.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Afroetnomatemática, África e afrodescendência. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Africanidades brasileiras e educação**. Salto para o futuro. Rio de Janeiro; Brasília: ACERP; TV Escola; MEC, 2013, pp. 208-219.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Ciência multicultural. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Africanidades brasileiras e educação**. Salto para o futuro. Rio de Janeiro; Brasília: ACERP; TV Escola; MEC, 2013, pp. 202-207.
- DIOP, Cheikh Anta. **Egypte ancienne et Afrique noire**. Dakar: IFAN – Université de Dakar, 1989.
- GERDES, Paulus. Vinte cinco anos de estudos históricos etno-matemáticos na África ao sul do Sahara. Lull: *Revista de la Sociedad Española de Historia de la Ciencia*, vol. 26, 2003, pp. 491-520.
- _____. Sobre a História da formação de matemáticos africanos: os primeiros doutorados e o contributo de Ubiratan d'Ambrósio em perspectiva. *Revista Brasileira de História da Matemática*, n° 1, 2007, pp. 71-79.
- _____. Sobre as idéias matemáticas na história e culturas africanas. In: HOUNTONDJI, Paulin J. (org). **O antigo e o moderno: a produção do saber na África contemporânea**. Mangualde (Portugal), Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2012, pp. 43-52.
- KANOUTÉ, Mamadou Lamine. Mathématiques et langues nationales en milieu scolaire bambara. *Nordic Journal of African Studies*, vol. 9 n° 3, 2000, pp. 80-97.



TECNOLOGIA E ACESSO À INFORMAÇÃO

O “colonialismo tecnológico” a que estiveram expostos os países africanos desde o processo de independência vem sendo paulatinamente superado pela criação de tecnologias inerentes às suas necessidades. São muitos os desafios, mas inúmeras as possibilidades que se descortinam com o trânsito de estudantes africanos e a democratização do acesso à informação no continente.



Tecnologia e Inovação: os Desafios da Adoção e Implementação em Países Africanos

O autor aborda a dificuldade dos profissionais africanos, formados na diáspora, na tentativa de aplicação de conhecimentos relativos aos temas de tecnologia e inovação em seus países de origem, devido aos valores culturais de seus conterrâneos.

O presente trabalho faz uma abordagem sobre tecnologia e inovação, discutindo os desafios da transferência e implementação da inovação tecnológica que os profissionais africanos formados na diáspora enfrentam em seus países de origem.

Nos últimos anos tem-se observado investimentos consideráveis em várias frentes de desenvolvimento, visando dotar vários setores da sociedade de conhecimentos tecnológicos que proporcionem a execução correta, eficaz e eficiente de numerosos projetos de desenvolvimento tecnológico. Como indica ECTIM (2006), o desenvolvimento de recursos humanos na área de ciência e tecnologia é fator chave na inovação para o desenvolvimento socioeconômico num mundo globalizado e no combate à pobreza, sendo que a educação e a capacitação criam condições para que os profissionais de ciência e tecnologia vejam o seu papel valorizado pela sociedade, estabelecendo assim as bases para que a sua contribuição seja feita ao mais alto nível da sua capacidade.

O assunto tecnologia pode ser encarado sob diferentes pontos de vista, atendendo as várias áreas de formação ou atuação. Assim, os

profissionais e estudantes de ciências sociais e humanas abordam-no de acordo com suas visões e ilações e, de outro lado, os das ciências naturais e exatas tratam-no tendo em conta o referente pretendido. Mesmo assim, todos eles convergem naquilo que a tecnologia visa. Esta constatação é compartilhada por vários autores, como Silva (2003), ao afirmar que a utilização da palavra tecnologia vem sendo ampliada para muitas áreas do conhecimento, alterando muitas vezes seu significado e distanciando-se da conceituação tradicional. Pereira (2001) esclarece que as tecnologias são um meio e não um fim, quando se pensa em sua utilização enquanto disseminadoras da informação e como instrumento educacional.

Autores, como Epshtein (1977), sugerem a tradução exata de tecnologia como sendo a ciência sobre a mestria e arte, não dando, portanto, uma impressão correta sobre o sentido contemporâneo da tecnologia. Segundo Silva (2003), mais recentemente, o uso indiscriminado da palavra tecnologia, em áreas do conhecimento relacionadas às ciências humanas e sociais, principalmente no setor de serviços e informática, tem diferenciado seu significado



Resgate de conhecimento tradicional em Moçambique

em comparação com a conceituação original, dificultando, muitas vezes, o entendimento do termo.

Neste trabalho não se discute as variantes conceituais de tecnologia em si, mas a sua importância como um instrumento através do qual se obtém um produto ou serviço. Para o efeito, importa referir que, em condições de produção, todo o processo se subdivide objetivamente em seus elementos integrantes, e os problemas de funcionamento de cada processo parcial, assim como a relação entre si em diferentes processos, se resolvem através, segundo Epshtein (1977), de aplicação técnica. No mesmo ritmo, surge uma ciência – a tecnologia – que estuda os processos de transformação das matérias primas em artigos de consumo e modos de produção.

A tecnologia tem relação direta

(RODRIGUES et al., 1985) com o desenvolvimento econômico, e os governos, principalmente dos países do Terceiro Mundo, têm se preocupado em incrementar o desenvolvimento científico e tecnológico com a intenção de diminuir o gap (diferença de desenvolvimento econômico) e minimizar a condição de colonialismo tecnológico imposta pelos países desenvolvidos. Muitos autores indicam que os países do Terceiro Mundo são de baixo nível de renda per capita (PIB), igual ou inferior a US\$ 200 por ano, com baixo índice de alfabetização (igual ou inferior a 20%) e fraca produção industrial (igual ou inferior a 10%, excedendo 4 ou 5%). Rui (2012) refere que a tecnologia concede à ciência, na maioria das vezes, precisão e controle dos resultados de suas descobertas, facilitando a relação do homem com o mundo, de modo que possa



Agregação de valor

promover determinadas modificações a serem levadas em consideração, como o bem-estar econômico, social, tecnológico, ambiental, acabando por atrelar ciência e tecnologia a tal ponto que se torna impossível pensar na dissociação entre uma e outra.

A inovação, por seu turno, se resume na implementação de novas técnicas ou processos que geram produtos novos ou melhorados e, muitas vezes, acompanha o desenvolvimento da tecnologia. O manual de Oslo, OECD (2005), define inovação sendo uma atividade que produz novos bens (produtos ou serviços) significativamente melhorados, processos, métodos de comercialização ou organização do negócio. Neste quadro, de acordo com o manual de Frascati (OECD, 2002), inovações tecnológicas abrangem produtos e processos tecnológicos novos ou significativamente modificados, onde, da novidade tecnológica, surgem diferentes melhorias, com suas características de rendimento. Segundo Silva e Melo (2001), considera-se que uma inovação tecnológica de produto ou processo tenha sido implementada se tiver sido introduzida no mercado (inovação de produto) ou utilizada no processo de produção (inovação de processo).

No entanto, há literaturas dando conta de que a inovação é vista sob o ponto de vista da indústria, o que, por outras palavras, equivale a reservar a inovação somente a socieda-

des industrializadas, tornando inoportuna sua existência em países subdesenvolvidos, como é o caso de muitos situados no continente africano. A este respeito, e de acordo com Conceição (2000), na visão original de Schumpeter, as inovações circunscreviam-se às grandes firmas privadas, cabendo algum grau de importância, mas em níveis secundários, a surtos de inovação em firmas pequenas e médias, às pesquisas em laboratórios de universidades ou governamentais e em algumas estatais.

Com isto, resulta que a inovação é apenas observada em sociedades desenvolvidas e os outros países são simples consumidores e importadores de produtos e serviços acabados. Algo estranho não é? É que direta ou indiretamente esta dependência interessa aos grandes produtores e empresários do outro lado do mundo, não por sua iniciativa, mas pela imposição das leis de mercado e concorrência. Contudo, como o mundo não para o seu movimento, foi-se notando que algumas concepções provinham do dominador, visando, muitas vezes, a proteger seus interesses e estágios de desenvolvimento, surgindo paralelamente conceitos que fossem ao encontro da realidade e de estágios socioeconômicos dos países do Terceiro Mundo. Para Coronel e Silva (2010), as novas tecnologias nascem, de um lado, devido à posse dos instrumentos lógicos e materiais indispensáveis para se chegar a uma nova realização,

na base dos quais está o desenvolvimento científico, e, de outro, de uma incessante exigência social de superação de obstáculos e busca de inovações, daí porque nenhuma tecnologia se antecipa à sua época. Segundo Fuck e Vilha (2012), a inovação tecnológica não se encontra apenas restringida às grandes empresas e indústrias de grande porte - qualquer empresa em qualquer área pode ser inovadora.

Seja como for, aqui provavelmente é onde surge toda dificuldade de sucesso na implementação de muitos projetos de desenvolvimento tecnológico que foram bem sucedidos em outros países com indústria consideravelmente desenvolvida. Em países africanos, principalmente os subsaarianos, onde o mundo rural constitui mais de 65%, considerando os dados de UNCTAD (2013), o que sugere, portanto, menor desenvolvimento, a implementação de uma tecnologia nova é um desafio dado que muitas políticas de desenvolvimento são voltadas para as áreas rurais, sendo os beneficiários diretos a população rural - população essa que vive dentro da sua cultura. Importa aqui referir que a cultura de um povo ou comunidade é um bem sagrado que deve ser respeitado, sob pena de aparecimento de conflitos. De acordo com ECTIM (2006), a cultura é também uma forma de identidade nacional, sendo que, na criação da cultura de inovação, é necessário ter em conta a cultura do país, o que representa um enorme desafio.

Certamente, muitos projetos tecnológicos, se não quase todos, são precedidos de um estudo de viabilidade, com principal destaque para os aspectos ambiental e econômico, mas a questão cultural parece, na opinião do autor, ser tratada em segundo plano, o que acaba gerando disputas de várias ordens, muitas das quais ditam o fracasso dos projetos. Barbieri et al. (2010) destacam, na questão da sustentabilidade da inovação, a dimensão social - preocupação com os impactos sociais das inovações nas comunidades humanas dentro e fora da organização, como sendo um dos pilares. Conceição (2000) refere que a inovação tecnológica desencadeia intrinsecamente toda uma série de transformações, difundindo-se em novos processos e produtos e afetando os hábitos e os costumes sociais institucionalizados em toda a

sociedade.

A forma como as populações locais vivem deve constituir também elemento do projeto ou, no mínimo, devem ser grandemente considerados na fase de implementação, tornando importante seu envolvimento antes, durante e depois de cada projeto de inovação e de tecnologia. Isto talvez sugira uma reavaliação dos projetos de tecnologia de desenvolvimento desenhados sob abordagem "top-down" (de cima para baixo), que muitas vezes são sujeitos à resistência por parte das comunidades.

A razão dessa resistência pode estar relacionada ao fato de que as comunidades rurais tradicionais sempre tendem a resistir a quaisquer imposições que firam os seus valores culturais. Freire (1983) refere que o Homem, ao contrário de outro animal, cuja atividade é voltada para ele próprio, é capaz de exercer um ato de reflexão, não somente sobre si mesmo, mas sobre a sua atividade, que se encontra separada dele, como separado dele se acha o produto de sua atividade. Já ECTIM (2006) refere que as inovações impostas por agências externas (de cima para baixo), para impulsionar o desenvolvimento das comunidades carentes, foram repetidamente experimentadas, mas com pouco sucesso, uma vez que as pessoas mais carentes e remotas estão intimamente familiarizadas com o seu próprio contexto. Há, inclusive, aqueles que, movidos pela urgência, dizem claramente que "é preciso que se façam 'depósitos' dos conhecimentos técnicos nos camponeses, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas", conforme observa Freire (1983).

Nas abordagens "bottom-up" (de baixo para cima), Gaynor (2002) ensina que aquelas pessoas que pensam de modo diferente, que criam problemas com os seus superiores diretos, que estão insatisfeitos com a mudança e farão parte do processo podem ser consideradas bem-vindas. Segundo Negrão (2001), o pressuposto da ignorância técnica das famílias rurais não se coaduna com a realidade. Há saberes locais que não só devem ser valorizados, como estimulado o seu enriquecimento na construção individual e social do conhecimento. Silva e Melo (2001) apontam que as experiências his-



Prospecção de atividade antibacteriana

tórica e internacional demonstram claramente que o desenvolvimento de qualquer região só se sustenta no longo prazo quando baseado em forças endógenas, capazes de orientá-lo de acordo com as demandas e visões da comunidade diretamente interessada.

Muitos relatos de estudantes africanos que estudam na diáspora, principalmente em outros continentes, dão conta da dificuldade da implementação de tecnologias modernas ou de ponta adquiridas durante sua formação por elas se mostrarem inadequadas e/ou desajustadas para atender o estágio de desenvolvimento de seus países, quer dizer, embora aplicáveis, elas se tornam insustentáveis no tempo principalmente quando se trata de comunidades rurais. Para ECTIM (2006), no que respeita à tecnologia importada, é da maior relevância que o país tenha a capacidade de adotá-la e adequá-la, quando necessário, de forma a trazer um valor acrescentado ao desenvolvimento de áreas identificadas. A tecnologia disponibilizada para a solução dos problemas das comunidades muitas vezes requer adaptação local ou desenvolvimento adicional para preparar a tecnologia a ser transferida, ou porque não é adequada para o ambiente, ou porque tem que se ajustar a diferentes padrões.

A transferência efetiva de tecnologia implica e/ou só ocorre quando há transferência de informação (RODRIGUES et al., 1985). Neste trabalho se considera informação o resultado do processo tecnológico que represente uma modificação quantitativa ou qualitativa no conhecimento.

Atendendo que a formação custou avultados investimentos e a tecnologia apreendida não pôde ser usada, ou adequadamente usada, por razões já indicadas, desenha-se uma situação de desafio, seja no sentido de adequação da tecnologia assim como na priorização das áreas de atuação, consoante os recursos materiais e econômico-sociais que cada país dispõe, aliando os objetivos de curto e médio prazos. ECTIM (2006) considera o desenvolvimento da capacidade e da competência local para instalar, manter e apoiar todos os aspectos da tecnologia, um passo crucial não só para a absorção da tecnologia como também para quebrar o ciclo de dependência.

Neste contexto, muitos profissionais africanos formados fora do continente enfrentam desafios na implementação de seus conhecimentos e, muitas vezes, se veem obrigados a atuar em outras áreas, que em nada tem que ver com os longos anos de formação, ou até desertar do país. Neste caso não é fuga, é procura de oportunidades para exercer a profissão. O ideal seria enfrentar os desafios que a situação impõe e dar-se um passo de cada vez, esquecendo-se um pouco do eurocentrismo, olhar para aquilo que são as possibilidades ou potencialidades locais. De que adianta, por exemplo, ser marinheiro quando seu país não tem mar?

O problema é que muitos africanos, assim como quaisquer outras pessoas, têm, sim, o padrão de comparação, que é o mundo desenvolvido, por força da influência da mídia que hoje existe, queiram ou não. Não há quem resista ao sucesso de muitas tecnologias europeias

e de outras partes do mundo; afinal ninguém quer ser visto como atrasado, mesmo estando atrasado, o que acaba despertando interesse em dispor dessas tecnologias. Tudo certo, mas tem que olhar naquilo que é capaz de executar dentro das condições que tem. Silva e Melo (2001) referem que não é suficiente acumular conhecimento, é necessário, além disso, dispor de capacidade para inovar, ou seja, para aplicar o conhecimento na solução de problemas concretos enfrentados pela sociedade. Acredita-se que a Europa também tenha passado pela mesma situação, o que apresenta uma perspectiva de que os melhores dias para África estão vindo. Tem é que se trabalhar o presente virado para o futuro, pensar globalmente e atuar localmente. Não disseram que correr não é chegar?

O domínio tecnológico dos países desenvolvidos pode ser explicado tendo em conta que, desde o século XIX, a produção organizada de tecnologia já vinha sendo desenvolvida em instituições especialmente criadas para

este fim, enquanto que, nos países em desenvolvimento, só recentemente despertou-se para a importância real do assunto. Em termos históricos, por longos séculos esses países pertenceram a um regime econômico colonial que se fundamentava na exploração e na exportação de produtos primários canalizados para os centros metropolitanos. Ao consumarem sua independência política, o sistema econômico continuou a exportar produtos manufaturados para os países hegemônicos e a importá-los industrializados (RODRIGUES et al., 1985).

Como considerações finais, se colocam os objetivos de desenvolvimento do milênio (LOPES; ARAÚJO, 2001), dentre eles o de erradicar a extrema pobreza e a fome, que devem ser adotados pelos Estados-membros das Nações Unidas e alcançados em 2015, que estão longe de progredir de forma positiva em países da África subsaariana. Eis o grande desafio que se apresenta ao afro-subsaariano formado na diáspora para implementar e transferir tecnologias aprendidas para seus países de origem. ▲▲

Obras consultadas

- BARBIERI, J. C.; VASCONCELOS, I. F. G.; ANDREASSI T.; VASCONCELOS, F. C.. Inovação e sustentabilidade: novos modelos e proposições. **RAE: Revista de Administração de Empresas** (São Paulo), vol 50 n° 2, 2010, pp. 146-154.
- CONCEIÇÃO, O. A. C. A centralidade do conceito de inovação tecnológica no processo de mudança estrutural. **Ensaio FEE** (Porto Alegre), vol. 22, n° 2, pp. 58-76.
- CORONEL, D. A. e SILVA J. M. A. O conceito de tecnologia. **Economia & Tecnologia** (UFPR), vol. 20, n° 06, 2010.
- ECTIM. Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique, Horizonte Temporal 10 anos. Conselho de Ministros na 15ª Sessão ordinária de 27 de Junho de 2006. Disponível em www.mct.gov.mz/pls/portal/docs.
- EPSHTEIN, D. **Fundamentos de tecnologia química**. Moscovo: Editora Mir, 1987.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUCK, M. P.; VILHA A. M.. Inovação tecnológica: da definição à ação. Contemporâneos: **Revista de Artes e Humanidades**, n° 9, 2012, pp. 1-21.
- GAYNOR, G. H. Innovation by Design. Sumário disponível em: **Concentrate d Knowledge for the Busy Executive**, vol. 24, n° 10, 2002, pp. 1-8: <http://www.businessstraining.com.mx/egaii/docs/Innovation%20by%20Design.pdf>
- LOPES, C.; ARAÚJO, E. A. **Coleção de estudos temáticos sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio**. Grupo das Nações Unidas para o Desenvolvimento UNDG, 2001. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>.
- NEGRÃO, J. **Como induzir o desenvolvimento em África? O caso de Moçambique** (Colecção documentos de trabalho, n° 61). Lisboa: CesA/ISEG, 2001, pp. 1-23
- OECD. Oslo Manual. **Guidlines for Collecting and Interpreting Innovation Data**. 3ª ed., European Communities, 2005.
- OECD. **Frascati manual. The measurement of scientific And technological activities**. France. Publications Service, 2002. Disponível em www.tubitak.gov.tr/tubitak.
- PEREIRA, A. M. Informação, globalização e educação: desafios de uma nova era. **Informação & Informação** (Londrina), vol. 6, n° 2, 2001, pp. 91-98.
- RODRIGUES, M. E. F.; SILVA, E. L. e ALMEIDA, H. M.. Terceiro Mundo: Tecnologia x Transferência de Informação. **Ciência da Informação** (Brasília), vol. 14, n° 2, 1985, pp. 149-161.
- RUI, H. M. G.. Ciência, técnica e tecnologia e suas mplicações na sociedade moderna. **Revista FACEVV** (Vila Velha), n° 8, 2012, pp.67-75.
- SILVA, C. G.; MELO, L. C. P. **Ciência, tecnologia e inovação**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2001, 258 p.
- SILVA, J. C. T. Tecnologia: novas abordagens, conceitos, dimensões e gestão. **Revista Produção** (São Paulo), vol. 13 n° 1, 2003.
- UNCTAD. **The least developed countries - report 2013**. Genève: United Nation Publication, 2013.



Rádios Comunitárias e a Democratização da Informação em Moçambique

O texto aborda a gênese das rádios comunitárias em Moçambique no âmbito do fomento da democratização da informação e da contribuição das mesmas no processo de desenvolvimento das comunidades rurais. Em Moçambique, estes meios configuram-se como espaço propício à participação e ao exercício da cidadania, na medida em que ampliam as possibilidades de expressão das comunidades locais.

Vista como crucial para os países em desenvolvimento, a comunicação participativa valoriza a interação horizontal dos participantes, com o intuito de articularem os interesses, as necessidades e os problemas da comunidade. A resolução dos problemas é protagonizada pela comunidade, que apenas recorre aos serviços de apoio quando estritamente necessário.

A anterior difusão vertical da informação dos organismos estatais dá lugar à comunicação originária das comunidades, com o intuito de promover a construção de um projeto participativo, oriundo da mobilização comunitária, ou seja, a participação surgida dos indivíduos, grupos e organizações, por iniciativa autônoma ou impulsionada por outros, na valorização do desenvolvimento integral e da promoção da cidadania.

Rádios Comunitárias

Os primórdios das rádios comunitárias situam-se na América Latina. Em 1947, na Bolívia, grupos de mineiros criaram um meio de

difusão de luta por melhores condições de vida, formas de protesto que, mais tarde, se alastraram aos camponeses colombianos. No entanto, estes projetos pretendiam assumir a luta social de um grupo profissional e não continham a dimensão integradora da comunidade, inerente ao conceito de rádio comunitária.

Segundo a Associação Mundial de Rádios Comunitárias (AMARC), em África, a gênese das rádios comunitárias é relativamente recente. No ano de 1985, existiam cerca de dez estações de rádio independentes em todo o continente. Devido às profundas mudanças socio-políticas, passados cerca de 20 anos, estavam registadas dezenas de rádios independentes, entre as quais se encontravam as rádios comunitárias. As rádios comunitárias surgiram no âmbito da construção de um quadro social igualitário, após a queda do Apartheid, na África do Sul. Em outros países do continente africano, os projetos advêm essencialmente da implementação de regimes democráticos e dos pressupostos da boa governança.



foto: Caetano Alberto

Segundo a AMARC, rádio comunitária é:

[...] um serviço de radiodifusão sem fins lucrativos, gerido com a participação da comunidade; responde às necessidades da comunidade, serve e contribui para o seu desenvolvimento de uma maneira progressista, promovendo a mudança social e a democratização da comunicação através da participação da comunidade.

De acordo com Peruzzo (1998), para uma rádio ser considerada eminentemente comunitária deve atender a algumas características, como não ter fins lucrativos e, sim, ser um produto da comunidade, deve ter vínculo orgânico com a realidade local, incentivar a produção e transmissão de culturas locais e democratizar o

poder de comunicar.

A rádio comunitária estimula a mobilização e a organização da comunidade. O sentido de coesão interna é condição essencial para a implementação de uma rádio comunitária, quando há vontade de cooperar no projeto e explorar o entusiasmo de acordo com os interesses e necessidades da comunidade. A rádio comunitária constitui a plataforma de reivindicação dos direitos do indivíduo.

Estes meios de comunicação social desempenham um papel relevante na dimensão deliberativa da democracia, na medida em que não há democracia sem espaço público vivo.

O direito democrático da participação ativa, implementado pelas rádios comunitárias, implica o envolvimento de toda a comunidade na definição dos objetivos, na elaboração do projeto



Caetano Alberto

e na orientação dos serviços da rádio. A comunicação constante entre a equipe de produção e os ouvintes é a principal via para a edificação de uma rádio à imagem das aspirações da comunidade. A rádio comunitária providencia uma plataforma independente de discussão interativa para a tomada de decisões importantes na vida da comunidade. O debate público impulsionado pela rádio comunitária irá servir para que a voz do povo chegue aos detentores do poder público local e das instituições privadas, possibilitando a essas entidades um conhecimento mais aproximado da comunidade e uma ação mais concentrada.

Nas zonas rurais a rádio comunitária tem uma importância reforçada na comunicação entre grupos familiares e profissionais. A mensagem dos elementos familiares, que vivem na zona mais isolada da comunidade, o anúncio de oferta de um posto de trabalho ou a convocatória para uma reunião profissional/associativa é divulgado com eficácia através da rádio comunitária.

Para Bussotti e Nannicini (2011), as rádios

comunitárias criam condições para a participação equitativa de gênero e promovem programas impulsionadores dos interesses da mulher. A rádio comunitária permite a expressão das minorias, criando um espaço de tolerância pela diferença.

A rádio comunitária é o resultado de uma produção local, que privilegia a identidade e a cultura do grupo. Os índices de audiência aumentam à medida que o projeto constrói uma identidade própria, arredando-se dos princípios comerciais e estereotipados dos meios de comunicação nacionais.

A programação é o resultado dos sonhos, aspirações e dificuldades de todos, numa dialética que se altera, tal como a realidade quando de uma catástrofe natural, da escassez de recursos ou do aumento de uma pandemia, mas também como uma realidade de um ótimo ano de produção agrícola ou da construção de infraestruturas. A rádio comunitária alimenta a identidade cultural, valorizando as expressões artísticas locais, como a música, a dança, o teatro, a poesia, a lenda, entre outras manifestações. Os progra-



mas são majoritariamente transmitidos nas línguas dos grupos étnicos predominantes, e com alguns programas na língua oficial portuguesa.

As rádios comunitárias debatem-se de forma mais premente, com a falta de recursos financeiros para a sua manutenção. A sua localização na zona rural, onde são escassas as fábricas e as empresas comerciais, possíveis patrocinadores e/ou clientes de publicidade dificultam a sua sustentabilidade. Para ultrapassar a precariedade econômica, o suporte financeiro de uma rádio sem fins lucrativos deve valorizar a diversidade do recolhimento de fundos, que inclui os donativos, ganhos, vendas de avisos e dedicatórias, organização de eventos e aluguel de espaço, entre outros, conforme Jane (1996).

A experiência de Moçambique

A comunicação para o desenvolvimento, em Moçambique, tem de ser entendida nos contextos socioeconômicos em que o país viveu desde a sua independência, em 1975. Tendo o país saído de um regime colonial altamente extrativo, as novas autoridades de Moçambique pós-independência apostaram numa expansão maciça do estado na prestação de serviços sociais, particularmente, dos cuidados de saúde e

educação.

No lado econômico, combinando as suas políticas socialistas e o fato de grande parte dos quadros coloniais que asseguravam a economia terem abandonado o país, as novas autoridades optaram por nacionalizações, desde as grandes fábricas a simples lojas de venda de produtos básicos.

Tornou-se clara a centralidade do novo Estado e a necessidade de mobilizar e fazer chegar as suas políticas aos cidadãos, considerando que mais de 90 por cento destes não sabiam ler nem escrever Português.

Este cenário chamou o estado à responsabilidade de desenvolver e implementar estratégias de comunicação de massas, que incluiu a nacionalização de todos os órgãos de comunicação convencionais (rádios, jornais, revistas) e ensaiar novas formas de comunicar em prol de serviços sociais, como a promoção de programas de saúde, educação, saneamento, produção agrícola, etc.

O movimento das rádios comunitárias é considerado ímpar em Moçambique. No ano de 1995, surgiu na Cidade de Xai-Xai, Província de Gaza, a primeira rádio de carácter comunitário. Em 2004, estavam registadas quarenta e duas estações. Este movimento alargou-se aos

telecentros comunitários e aos recentes centros multimídia comunitários

Em dezembro de 2003, na Cimeira Mundial da Sociedade da Informação foi aprovada a instalação de centros multimídia através do financiamento do Projeto UNESCO e da Agência para o Desenvolvimento e Cooperação da Suíça. O Centro de Apoio à Informação e Comunicação Comunitária (CAIC) é um programa de apoio aos centros de informação e comunicação comunitária, criado por instituições governamentais e não governamentais com interesses na área, para responder às necessidades de desenvolvimento e consolidação da rede de centros em Moçambique.

A questão da sustentabilidade das Rádios Comunitárias

Ao se procurar definir a sustentabilidade, particularmente naquilo que são os objetivos sociais de uma rádio comunitária, Peruzzo (1998) sugere que a sustentabilidade se refere à:

Habilidade de uma organização em assegurar e gerir recursos suficientes que lhe permitam cumprir a sua missão de forma efectiva e consistente ao longo do tempo, sem dependência excessiva de uma única fonte de financiamento [...] organizações sustentáveis têm, no mínimo, uma missão clara e uma direcção estratégica; a capacidade de atrair recursos de uma variedade de fontes locais, nacionais e internacionais e a capacidade de geri-las eficientemente [...].

Não há registo de uma rádio comunitária que funcione numa área rural de um país em vias de desenvolvimento que seja autossustentável, mesmo tendo em conta toda criatividade relacionada com a implementação de regras estritas de austeridade.

Segundo Jane (1996), as rádios comunitárias em Moçambique caracterizam-se por disporem de orçamentos exíguos, reposição irregular de equipamentos, assistência técnica não adequada e recursos humanos com formação insuficiente e instável, em virtude do seu carácter voluntário.

Deve-se acrescentar fatores de índole mais geral que também afetam negativamente o funcionamento e a gestão das rádios comunitárias, como são os casos de ausência de legislação específica para a radiodifusão, expansão da rede de energia elétrica e estabilização da sua qualidade, falta de isenção na importação de equipamentos, a questão da migração tecnológica e a falta de distribuição da taxa de radiodifusão¹.

Apesar das dificuldades enfrentadas, as rádios comunitárias (RC's) são hoje meios privilegiados de comunicação social. No caso específico de Moçambique, onde a maior parte da população vive nas zonas rurais e com imensas dificuldades de aceder à grande mídia (Jornal, Rádio, TV), as RC's são uma forma de democratização da informação. Na medida em que garantem a liberdade de informação e de expressão das comunidades, disseminam uma grande diversidade de valores socioculturais, intervindo nas diversas línguas moçambicanas localmente faladas e contribuem para o desenvolvimento nacional. ▲▲

¹Benilde Nhalivilo, Diretora Executiva do Fórum das Rádios Comunitárias (FORCOM). Comunicação apresentada na Conferência Internacional Reflexões Críticas sobre Rádios Comunitárias em África, realizada em Maputo, Moçambique, em dezembro de 2012.

Obras consultadas

BUSSOTTI, L.; NANNICINI, A (Orgs.). **Rádios comunitárias, desenvolvimento distrital e participação das mulheres: novas práticas de cidadania**. Maputo: Estétia Editora, 2011.

JANE, Tomás José. **Pesquisa sobre a viabilidade de instalação das Rádios Comunitárias em Manhiça e Moamba**. Maputo: ICS, 1996.

PERUZZO, Círcia M. Krohling. **Participação nas rádios comunitárias no Brasil**. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/peruzzo-circia-radio-comunitaria-br.pdf>. 1998. Consultado em 19/10/2012.

SITOE, Lucas. **Relatório Pedagógico do primeiro curso regional de correspondentes e técnicos das Rádios Comunitárias**. Maputo: ICS, 1997.



MULHERES NA NOVA ESTRUTURA SOCIAL AFRICANA

As mulheres são fundamentais na existência e manutenção de qualquer sociedade. Em África elas vêm, cada vez mais, ocupando papéis de protagonistas em toda a estrutura social e política, o que têm colaborado para a definição de novos padrões de comportamento, para a organização familiar e para a conquista de direitos.



A Inserção das Mulheres na Nova Estrutura Social Africana: de Cabo Verde ao Congo Brazzaville

A inserção das mulheres na nova estrutura social africana é apresentada a partir de dois espaços distintos: **Mundjeris na Cabo-Verde e Bassi na Congo**. A primeira parte analisa a temática em Cabo-Verde durante três períodos históricos: época colonial, luta pela independência e a era da democratização. A segunda, explora o mesmo no Congo Brazzaville, durante o passado colonial, contextualizando-o com a fase atual.

A Semana da África na Universidade é um momento propício, não só para a comunidade universitária, mas também para a própria comunidade africana, porque ali são debatidos e analisados os problemas sociais que, muitas vezes, acabam sendo naturalizados como algo normal e indiscutível no continente.

Pensar a África a partir dos africanos nos coloca o desafio de olhar para nós mesmos e dizermos que somos capazes. Este desafio não só se centraliza ali, mas também nos procedimen-

tos e formas como interpretamos a nossa África, cujas diferenças e semelhanças são difíceis de compreender pelo olhar externo.

Perante essa complexidade e diferença em entender os problemas da África, existe algo de comum que o Continente, assim como o resto do mundo, vem colocando em pauta, que é a inserção das mulheres nos espaços sociais dominados pelos homens e considerados como masculinos, na sociedade contemporânea.

A Declaração dos Direitos Humanos



escrita em 1948 foi concebida a partir de uma perspectiva "ocidentalizada, branca, masculina e patriarcal, não contemplando as necessidades e especificidades vividas pelas mulheres nas diferentes culturas e realidades sociais (CABRAL et al., 2011). Daí a necessidade dos Direitos Humanos específicos, por parte do movimento das mulheres.

A violência de gênero é resultado de uma relação histórica e naturalizada pela sociedade. O maior número de agressões a mulheres acontecem dentro de suas casas, no espaço privado, por alguém que um dia lhe tinha prometido segurança e conforto, e não tortura emocional, psicológica ou física.

Falar em segmentos marginalizados da sociedade é falar em setores excluídos historicamente, que bravamente resistem aos golpes de seus dominantes. No caso das mulheres, muitas são as conquistas no que diz respeito aos direitos humanos. A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece que promover a igualdade entre homens e mulheres ajuda no crescimento estável e no desenvolvimento do sistema econômico (TELES, 2006, p.13 apud CABRAL et al., 2011).

No mesmo sentido, aparecem as vozes femininas africanas debatendo e desafiando a sociedade sobre a necessidade de serem incluídas totalmente e não parcialmente no espaço social africano.

Da tão famosa expressão *Mãe África*¹, tem-se que não só aos seus filhos foram negados alguns direitos básicos, mas também lhe foi negado o seu significado feminino, como mãe, educadora e garantia da família, em todos os sentidos.

Quando são cinco horas da manhã, a mulher já está de pé preparando os filhos para irem às escolas, ou indo para as hortas enquanto o marido fica na cama, aproveitando os últimos sonos. Essa condição social (cuidar do serviço doméstico e da família), que o status impõe às mulheres africanas, não lhes permite nem cuidar de si mesmas.

Azevedo e Rodrigues (1977) nos mostram a forma como a violência masculina se manifesta sobre as mulheres na sociedade africana, dizendo que elas:

Estão juntas como sempre. Cabelos trançados cobertos por lenços coloridos. Roupas do mesmo tecido: panos amarrados na cintura combinando com as blusas franzidas e rendadas de festa.

1. Expressão usada por muitos filhos do continente Africano no mundo afora.



Sempre sozinhas entre elas. Não se reúnem apenas nas festas também no choro. Andam sempre em grupo pelas ruas. Na pesca, no caminho para o mercado, na fila para a compra de azeite. Muitas vivem juntas, na mesma casa, dividindo o mesmo marido. Subjugadas pela tradição, pelos hábitos religiosos. Pela menina que cresceu prometida a um homem por um contrato familiar. Pela opressão que ainda reproduz a mesma condição.

Poucas vezes andam na rua com o homem. E quando andam há uma imposição natural da sociedade patriarcal e poligênica. Homem na frente, mulheres atrás. No mínimo, um metro de distância. Ele de mãos vazias, no máximo um guarda-chuva para se proteger do sol. Elas com os filhos nas costas, cabaceiras pesadas na cabeça (AZEVEDO; RODRIGUES, p.34-5, 1977 apud CABRAL et al., 2011).

Neste contexto, busquemos, à luz da temática, fazer uma reflexão sobre a mesma, estruturando o texto em duas partes: *Mundjeris na Cabo Verde*² e *Bassi na Congo*³. A primeira parte

versa analisar a temática em Cabo Verde durante três períodos históricos: época colonial, luta pela independência e era da democratização. E a segunda analisa o mesmo no Congo Brazzaville, durante o passado colonial, contextualizando-o com a fase atual.

1. Mundjeris em Cabo Verde

Os períodos como a Colonização, a Independência e a Democratização constituem três marcos cruciais na história do país em si e da mulher cabo-verdiana em particular. Porém, ao analisarmos brevemente o percurso histórico de Cabo Verde, percebemos que a mulher sempre teve um papel preponderante na sociedade, desde a sua gênese até os dias de hoje, apesar de muitas vezes existir a tendência dela ser ignorada.

Enquadrado nos três marcos temporais referidos, podemos compreender a situação das mulheres cabo-verdianas, enquanto um processo de desconstrução e de construção de si mesmas, ou seja, as mulheres desconstruindo as práticas e as culturas a elas imputadas, a fim de construir o seu ego enquanto seres humanos livres e independentes, enquanto possuidoras de direitos e deveres.

De acordo com os dados do Instituto Cabo-Verdiano de Igualdade e Equidade do Gênero (ICIEG, 2008), ao longo dos anos 1462-1856, as mulheres escravas eram a maioria e tidas essencialmente enquanto uma importante reserva para a reprodução; era propriedade do amo e constituía-se em mais um objeto de reprodução.

A mulher vivencia, desde sempre, uma situação precária em Cabo Verde, pois, muitos dos direitos humanos não as envolviam, muito menos a questão da cidadania. Eram considerados cidadãos os indivíduos do sexo masculino, a partir dos dezoito anos de idade, fora isso, as mulheres não tinham direito algum de participar nas esferas do poder, nos debates da sociedade, muito menos na tomada de decisões (ICIEG, 2008). Por obrigação, elas exerciam o papel de mãe, esposa, empregada doméstica, enfim de tudo o quanto diz respeito à vida privada.

Afirma Pinto (2006), que elas foram ex-

2. Expressão usada no crioulo do Cabo Verde para referir às mulheres em Cabo Verde.

3. Expressão usada em Lingala, língua do Congo para referir às mulheres.



cluídas da vida pública e incluídas na vida privada. Foram consideradas, em muitas situações, meramente objeto de reprodução, e a questão da educação era vista como um direito exclusivamente dos homens, ou seja, segundo a cultura patriarcal, *as raparigas não necessitavam de ler e escrever para serem boas esposas e boas donas de casa* (GOMES, 2011, p.106).

De 1963 até 1974, uma nova virada se verifica, ou seja, as mulheres participam na luta de libertação nacional e realizam as mais diversas atividades, como: garantir o funcionamento dos jardins infantis, das escolas, dos hospitais, dos serviços logísticos e burocráticos e o trabalho no setor das telecomunicações: emissões da rádio “Voz de libertação” e divulgação das informações escritas (ICIEG, 2008). Essa participação era incluída nas Políticas do Amílcar Cabral⁴ que, na altura, defendia a presença das mulheres nos espaços políticos da sociedade, mormente na tomada de decisões.

Posteriormente, um novo avanço se verifica a partir de 1975, quando o país se liberta da colonização. Entretanto, de 1975 a 1990, as mulheres se firmaram num amplo espaço da sociedade sustentado, em alguma medida, nas políticas públicas do governo e na luta desencadeada pelas próprias mulheres.

Houve, em 1977, a entrada em funciona-

mento do Programa Materno Infantil e Planejamento Familiar, tendo em conta que havia um elevado índice de mortalidade infantil e de famílias numerosas (ICIEG, 2008). Estes são, portanto, alguns exemplos para se referir a políticas de governo, no sentido de apoiá-las.

Uma das grandes conquistas alcançadas pelas mulheres cabo-verdianas foi nos anos 1980, quando a primeira Constituição da República estabelecia, no artigo 25º, a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sem distinção de sexo, nível social, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica. Em 5 de dezembro do mesmo ano, o país converteu-se num dos 21 primeiros Estados-membros da ONU a assinar, sem reservas, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (ICIEG, 2008).

Entre os anos de 1990 a 2000, foram criadas várias associações que conformaram o campo de políticas de gênero, promoção dos direitos das mulheres e desenvolvimento.

Atualmente, o país conta com inúmeras mulheres ocupando altos cargos de direção na arena governamental, ou seja, ao contrário da ideologia existente anteriormente, de que o lugar das mulheres seria na casa, elas vieram a inverter essa ideologia, demonstrando suas capacidades e estão em luta constante pela igualdade

4. Amílcar Cabral foi líder e um dos fundadores do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

e equidade de gênero.

Os dados da Organização Internacional dos Paramentos dos Estados Soberanos (OIP), divulgados em março de 2014, no jornal *A Semana*, mostram claramente que a percentagem das mulheres aumentou, tanto no governo quanto no parlamento, em comparação com outros países lusófonos. Segundo eles, Cabo Verde ocupa a 5ª posição no ranking dos países lusófonos. Lembrando que, no período de 1975, não havia nenhuma mulher no governo (0%) e, em 2008, o país contava já com 39%.

TABELA 1: MULHERES NO GOVERNO EM CABO VERDE ATUALMENTE

PAÍSES	POSIÇÃO	PORCENTAGEM
CABO VERDE	5 ^A	47,70%
MOÇAMBIQUE	28 ^A	28,60%
BRASIL	33 ^A	21,60%
PORTUGAL	41 ^A	21,40%
ANGOLA	44 ^A	19,40%
SÃO TOMÉ PRÍNCIPE	55 ^A	15,40%
TIMOR LESTE	67 ^A	11,80%

Fonte: União Parlamentar de Genebra, 2014

Em relação à percentagem de mulheres no parlamento, embora o país não apresente um índice elevado no ranking comparativo, mostra-se alguma satisfação com os cargos das mulheres, se comparado com a década em que não poderiam nem sequer sair de dentro de casa, muito menos fazer parte na tomada de decisões. Em 1980, a situação das mulheres no parlamento era de 1% e, em 2006, aumentou para 18% (dados do Instituto Nacional de Estatística, 2010).

Por outro lado, no que diz respeito ao emprego das mulheres, por exemplo, na década de 1990, havia apenas 25% delas com emprego

TABELA 2: MULHERES NO PARLAMENTO NA ATUALIDADE EM CABO VERDE

PAÍSES	POSIÇÃO	PORCENTAGEM
CABO VERDE	61 ^A	20,80%
MOÇAMBIQUE	12 ^A	39,20%
BRASIL	116 ^A	8,60%
GUINE BISSAU	111 ^A	10,00%
ANGOLA	15 ^A	38,20%
SÃO TOMÉ PRÍNCIPE	73 ^A	18,20%
TIMOR LESTE	22 ^A	32,30%

Fonte: Jornal *A Semana*, 11 de março de 2014



no país e, a partir de 2000, essa taxa aumentou para 39%. Na escolarização feminina, 70,4% das mulheres encontravam-se escolarizadas, em 1990 e, em 2000, essa taxa aumentou para 95%, o que constitui uma grande mudança na mente das pessoas (INE, 2010).

Em suma, podemos dizer que as conquistas alcançadas pelas próprias mulheres cabo-verdianas se deram, por parte, através das políticas implementadas pelo próprio Estado cabo-verdiano, no sentido de reforçar um maior envolvimento destas em diferentes espaços da sociedade e proporcionar o conhecimento dos direitos humanos, dos quais as mulheres são possuidoras e de que, por muito tempo, não tinham conhecimento. Por outro lado, é de salientar que a maior parte destas conquistas se deu graças aos esforços das próprias mulheres cabo-verdianas, desde o período da colonização até a atualidade. A inserção das mulheres na nova estrutura social cabo-verdiana pode servir de exemplo e de referência em vários aspectos para muitos países do continente.



Bassi em Congo⁵

Se em Cabo Verde a história da mulher se marca em três momentos históricos, isso não difere no Congo Brazzaville. Ao contextualizar a condição da mulher congoleza no passado colonial, e na época atual, podemos ver que, embora houvessem avanços, esta não difere muito do passado histórico da mulher, tanto em nível continental como em nível mundial.

Estamos perante um fenômeno, inculcado culturalmente e socialmente, de que o espaço da mulher se reserva no próprio lar, cuidando principalmente do marido e dos filhos.

Trata-se de uma cultura muito enraizada, na qual prevalece a superioridade do homem em relação à mulher, em vários aspectos sociais.

No passado, as mulheres estudavam particularmente até o final do ensino fundamental. Ao passar para o ensino médio, registrava-se uma queda da presença feminina no colégio, uma vez que se entendia que essa era a fase madura para o casamento, ter filhos e cuidar do lar, elemento de extrema relevância para a cultura africana. Os estudos, nessa fase, poderiam comprometer a obrigação familiar.

Após a independência, ocorreram várias mudanças em termos de pensar a função social

das mulheres na sociedade congoleza. Ainda que numa sociedade fortemente regida por tradições, que, em grande parte, constituíam um empecilho nesta caminhada, as mulheres congolezas não deixaram de iniciar uma luta pela emancipação social. Embora um pouco atrapalhada por recorrentes conflitos, e também em função da pobreza e da falta de acesso à escolarização, que muitas não tinham, em 1959-1960, a mulher congoleza se conscientizou e seguiu em frente com a luta pela emancipação. Essa luta teve o seu sucesso em 1965, quando foi reconhecida a relevância da mulher na sociedade congoleza. A partir daí, imediatamente foi implementado um plano político por parte do Estado, em parceria com uma ONG, a União Revolucionária das Mulheres Congolezas, que traçaria uma estratégia de acordo com a necessidade do movimento.

Em 1990, surgem em torno de quatrocentas ONGs para trabalharem no processo de aptidão para emancipação feminina e nos domínios da paz, desenvolvimento econômico, saúde, educação, assistência às crianças em perigo, deficientes.

Atualmente, a mulher vem ocupando espaço na sociedade moderna congoleza. Nesse caso, podemos dizer que, aos poucos, a mulher congoleza está vendo a sua característica e suas habilidades, sendo valorizada pela sociedade em que ela se insere. Os cargos anteriormente restritos aos homens estão sendo ocupados por muitas mulheres.

A luta da mulher congoleza assumiu o seu auge, por assim dizer, no ano de 2010, mediante a intervenção do Presidente da República, que submeteu uma proposta de lei ao parlamento na qual exigia paridade de gênero, a fim de obter uma representatividade equitativa das mulheres nas funções políticas, eletivas e administrativas, já que estas representavam 52% da população.

Na composição do governo atual existem cinco ministras, num total de 37 ministros, e no parlamento federal há seis mulheres, em um total de 138 cadeiras.

5. A República do Congo, também conhecida como Congo Brazzaville, fica localizada no centro oeste da África. Assim sendo, a capital do país é Brazzaville. O país foi colonizado pelos franceses durante anos, até sua independência em 1960. Sua população atual é de cerca de 4.337 milhões de habitantes, e conta com uma área de 342 mil km² (aproximadamente o tamanho do estado de Goiás). A economia é fundamentada na atividade primária, sendo o setor industrial baseado, em grande parte, na exploração do petróleo.

Embora contenha suas particularidades, considerando, é claro, a cultura, o contexto político, social e econômico do país, esta ampliação da participação não se difere, em grande parte, do que acontece com a luta da mulher africana, em particular, e da mulher, em geral. As mudanças no comportamento das congolesas são visíveis. Essa nova postura se verifica particularmente no acesso à educação e ao mercado de trabalho, onde é cada vez mais crescente sua presença.

Essas ações modificaram muito as condições sociais da população, reduzindo a taxa de analfabetismo, que é de 22% entre mulheres e de 11% entre os homens (Gouvernement Congolaise).

Convém salientar que a luta da mulher congolesa não vem dissociada de limitações, sofrimento ou dificuldades, principalmente no que se refere ao acesso a cargos que exigem maiores qualificações ou planos de carreira. É visível o aumento da participação da mulher na sociedade, tanto em termos econômicos como políticos. Lógico que ainda existem barreiras a serem superadas para que a mulher congolesa

consiga atingir seus objetivos na luta pela sua total emancipação.

Em termos gerais, podemos dizer que os Estados africanos precisam ter nas suas agendas políticas governamentais não só o acesso à educação, à saúde e aos direitos sociais, mas também precisam promover igualdade e segurança aos seus cidadãos, sem exclusão ou preferências. ▲▲

Obras consultadas

CABO VERDE. **Constituição da República de Cabo Verde**. Praia: Imprensa Nacional, 1980.

CABRAL, F.M.A. et al. O espaço da Mulher nos direitos humanos e a Mutilação Genital Feminina: o caso da Guiné-Bissau. **Revista do SAJU** (UFRGS), vol. 7 n° 2, 2011.

GOMES, Crispina. **Mulher e Poder: O caso de Cabo Verde**. Praia: IBNL, 2011.

Lei Especial Contra Violência Baseada no Gênero. ICIEG – Instituto Cabo-Verdiano para a Igualdade e Equidade de Gênero, 2011.

Mulheres e Homens em Cabo Verde. Factos e Números. ICIEG – Instituto Cabo-Verdiano para a Igualdade e Equidade de Gênero, 2012.

MONTEIRO, Eurídice Furtado. **Mulheres, Democracia e Desafios Pós-Coloniais – Uma análise da Participação Política das Mulheres em Cabo Verde**. Praia: Edições da Universidade de Cabo Verde, 2009.

PINTO, Céli Regina Jardim. As ONGs e a Política no Brasil: Presença de Novos Atores. Dados: **Revista de Ciências Sociais** (Rio de Janeiro), vol. 49, n° 3, 2006, pp. 651-670.

REIS, Deolinda; RODRIGUES, Francisco; SEMEDO, José. **Atitudes e relação à qualidade da democracia em Cabo Verde**. Afro Barometer, n° 53, 2005, pp. 54-56.

VIEIRA, Miriam Steffen. Processos de significação em contraste: Violência contra a mulher no Brasil e em Cabo Verde. **Ciências Sociais Unisinos** (São Leopoldo), vol. 49, n° 1, 2013, pp. 90-96.



ARTE E CULTURA

Alguns ritmos musicais, como samba, rock, reggae, funk, jazz, blues, candombe, morna, dentre outros, foram o resultado da diáspora africana que se espalhou pelo mundo. Ao mesmo tempo, os africanos também sofreram influências de vários lugares do planeta, o trânsito de pessoas e de instrumentos musicais opera em todos os sentidos.



Morna: Expressão Cultural Cabo-verdiana

Os autores apresentam o gênero musical mais popular de Cabo Verde, a morna, cuja principal característica é a expressão da cultura nacional e da saudade cabo-verdiana. Destacam Eugénio Tavares, poeta que consagrou a morna no cânone cabo-verdiano nas décadas de 1920 e 1930, evidenciando em sua obra temáticas como a partida, o exílio, a distância, a saudade, o mar e, conseqüentemente, a condição insular de Cabo Verde, conceitos fortemente relacionados à identidade nacional.

A morna é o gênero musical mais popular de Cabo Verde e sua maior característica é a expressão da cultura nacional e da saudade cabo-verdiana. Considerada um fator de identificação entre as ilhas e de união do povo cabo-verdiano, tendo surgido provavelmente entre os séculos XVIII e XIX, este gênero musical está presente em todas as ilhas que formam o arquipélago, porém, seria originária de Boa Vista. A morna pode denotar uma música instrumental ou um poema independente, mas tipicamente se refere a um poema consistindo em uma sucessão de quadras postas em música.

Por falta de testemunhos históricos, consideram-se as primeiras aparições de textos escritos em língua cabo-verdiana dos finais do século XIX. De acordo com Eugénio Tavares, tem-se o registro da primeira morna como sendo a intitulada Brada Maria, originária da ilha de Boa Vista, a morna mais antiga que se conhe-

ce no arquipélago, datada do final do século XIX.

A versão eurocêntrica da história da morna sustenta a versão de que este gênero musical tem suas origens no fado português, um gênero também envolto em mistério. Entretanto, é provável que a morna, o fado e o samba brasileiro tenham raízes comuns, advindas do lundum angolano. Existem evidências de que o lundum já existia em Boa Vista, no século XVII, tendo sido levado para o Brasil, de lá para Lisboa e talvez de volta a Cabo Verde. Outra hipótese encontrada na bibliografia especializada acerca das origens da morna diz respeito à sua derivação dos gêneros pilares da música popular brasileira, a modinha e o lundu, visto que a semelhança remete tanto ao lirismo de tema acentuadamente amoroso e sentimental quanto às suas características musicais, na sua invenção melódica popular. O mar cabo-verdiano, a saudade e a ironia portuguesa das cantigas de escárnio teriam ditado o

surgimento de gêneros musicais similares. Entretanto, o clima tropical de Cabo Verde emprestara uma faceta mais extrovertida, embora mais fatalista.

O apelo às mornas estende-se a todas as classes sociais das ilhas. Entretanto, mesmo a morna se afirmando como um gênero musical que traduz o sentido da caboverdianidade, durante toda a primeira metade do século XX, a morna é somente popularizada entre a classe social dominante. A via erudita da morna não conseguiu penetrar nas classes mais baixas, principalmente no meio rural santiaguense, onde, apesar das proibições, “imperava” o batuque e o funaná nos terreiros (FURTADO, 2008).

No filme *Pindoko* (2011), há uma cena em que dois amigos conversam sobre o quanto as coisas estão mudando em Cabo Verde, e um deles demonstra sua preocupação com a cultura cabo-verdiana ao comparar a forma como as pessoas dançam nas boates e a forma como eles, quando jovens, dançavam o funaná:

[...] compadre, fiquei preocupado porque isso já não é nossa cultura. Não é assim que se dança funaná. [...] Ainda mais, antigamente, quando dançávamos funaná, era homem de um lado e mulheres do outro... Dançávamos pela alegria, não pelo prazer do corpo.

É válido destacar que sempre houve uma orientação explícita da política oficial, que privilegiava a morna, pois este gênero musical se aproximava mais dos ritmos europeus. Segundo Furtado (2008), os gêneros musicais mais tipicamente africanos não eram transmitidos e, em Santiago, por exemplo, ritmos tais como o batuque, o funaná, e a tabanka foram proibidos no seu próprio espaço, visto que não se identificavam de modo tão claro com a cultura portuguesa. Na ilha de Santiago existe uma maior reminiscência das culturas negras autóctones, pois a assimilação da cultura europeia foi menos completa e a miscigenação se processou com menor intensidade do que no resto do arquipélago.

Durante o período colonial, a ilha se viu “condenada”: sob o ponto de vista educativo, suas manifestações não foram valorizadas, uma vez que eram vistas como exóticas e, por vezes, proibidas de fazer parte do espaço público, dado que eram consideradas contrárias à ordem estabelecida. Nos anos 1920 e 1930, houve um domínio da morna, que passou a fazer parte integrante de festas e bailes, visto que nunca foram consideradas contrárias à moral e à ordem estabelecidas. Entretanto, nos anos 1980, o funaná foi favorecido pelo Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV), um dos principais partidos e responsável pelo processo de independência do país, ficando a morna à margem do cânone oficial. O reconhecimento mundial da música de Cabo Verde veio, ironicamente, em grande parte, das mornas de Mindelo, cantadas por Cesária Évora, mais do que o funaná da ilha de Santiago.

A morna é frequentemente cantada em crioulo cabo-verdiano; entretanto, existem mornas em língua portuguesa, apesar de estas serem em quantidade inexpressiva. O gênero musical em questão, por ter sido objeto de estudo e devoção de grandes poetas cabo-verdianos, tais como Eugénio Tavares e Pedro Cardoso, apresenta um lirismo refinado em seus versos, demonstrando a fragilidade entre a cultura popular e a erudita.

A gênese do crioulo ocorreu no final do século XVI, resultando da segregação de escravos provenientes da Costa da Guiné, dos colonizadores falantes de português na ilha sulista de Santiago. Anselmo Peres Alós (2012) considera os primeiros falares que se desenvolveram nas ilhas de Cabo Verde como pidgin, uma vez que o arquipélago foi um porto de passagem português pelos traficantes de escravos africanos.

O pidgin é um tipo específico de língua de contato, e uma categoria que se usa na linguística teórica para descrever uma dada língua que seja originária do contato entre duas outras línguas vernaculares, como estratégia urgente de comunicação



Capa de CD

entre falantes ou comunidades de falantes de línguas distintas, sem que um falante (ou comunidade de falantes) tenha algum domínio sobre a língua do outro falante (ou comunidade de falantes), e vice-versa" (ALÓS, 2012, p. 284).

Considerando-se que escravos doentes, mulheres grávidas próximas ao trabalho de parto e escravos agressivos eram abandonados nas ilhas de Cabo Verde, esta população proveniente da África continental e abandonada nas ilhas começou a se organizar de forma coletiva, como uma maneira de garantir a própria sobrevivência. Assim, esta população de diferentes etnias continentais autóctones, e falantes de línguas diferentes, passaram a utilizar um pidgin com uma base gramatical originária do português para dar conta de sua necessidade urgente de comunicação. A partir do momento em que os filhos dos falantes de pidgin começam a entendê-lo como língua materna, tem-se a criouliização. Desta maneira, apesar de ter o português como língua oficial, o crioulo cabo-verdiano é a língua materna de quase toda a população do país, tendo sido utilizada por poetas como Eugénio Tavares (ALÓS, 2012).

O poeta Eugénio Tavares (1867-1930) foi quem consagrou o lugar da morna no cânone cabo-verdiano, nas décadas de 1920 e 1930, tendo sido o primeiro a transcrevê-la e adotá-la, subli-

mando, assim, a fala popular de Brava, sua ilha natal. Sua obra é muito vasta, compreendendo poesia, música, retórica, ficção e ensaio. Em sua poética, o autor busca, através da morna, aproximar o discurso literário da canção e da fala do povo, operando, assim, a confluência entre a arte culta e a arte popular. Através da leitura da produção de Eugénio Tavares, torna-se possível a compreensão de alguns fenômenos sociais, cívicos e literários típicos do final do século XIX e início do século XX, em Cabo Verde.

Algumas temáticas presentes nas mornas de Eugénio Tavares são a partida, o exílio, a saudade e o mar. Uma das mornas mais famosas do arquipélago de Cabo Verde, da autoria de Eugénio Tavares, é Hora de bai, ou "Hora de despedida", que, nos anos 1960, foi retomada por Manuel Ferreira para dar título ao seu romance.

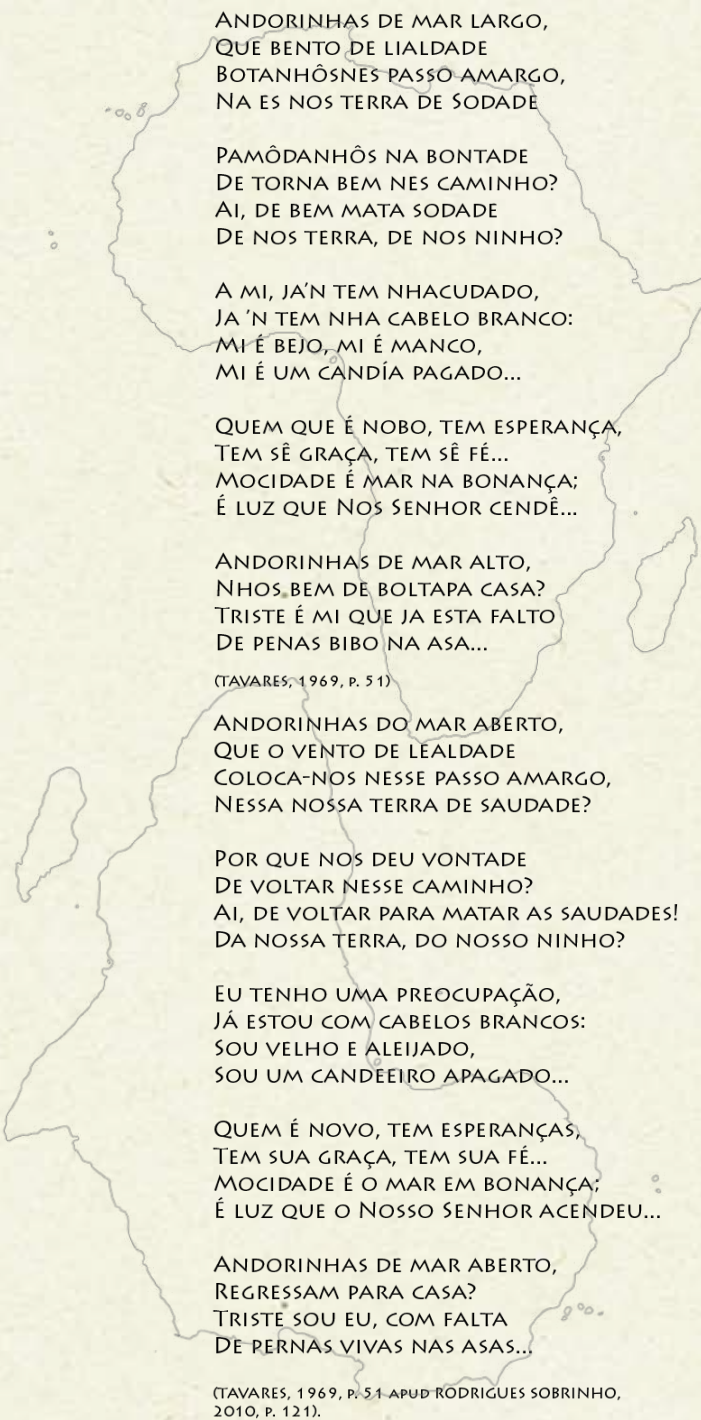
Nos versos:

HORA DE BAI,
HORA DE DOR,
JA'NQ'RÉ
PAELCAMANCHÊ!
DE CADA BEZ
QUE 'N TA LEMBRA,
MA 'N Q' RÉ
FICÂ 'N MORRÊ! (TAVARES, 1969, p. 41-42),

HORA DA DESPEDIDA,
HORA DA DOR
É MEU DÊSEJO
QUE NÃO AMANHEÇA!
DE CADA VEZ
QUE A LEMBRO
PREFIRO
FICAR E MORRER!

(TAVARES, 1969, p. 41-42; APUD RODRIGUES SOBRINHO, 2010, p. 116).

Eugénio Tavares fala do sentimento contraditório que surge da necessidade de partir e da vontade de ficar, bem como da dor de deixar a terra natal e a pessoa amada. Este sentimento, muito ligado ao imaginário cabo-verdiano, está relacionado às frequentes diásporas ocorridas no arquipélago, uma vez que, em função das variáveis geográficas e econômicas, muitos cabo-verdianos são forçados a deixar sua terra, pobre em recursos naturais, em busca de trabalho em outros lugares. A preocupação com a possibilidade de não conseguir voltar para a terra natal depois da partida também aparece nas mornas de Eugénio Tavares, como acontece na morna Andorinhas de bolta (Andorinhas de



ANDORINHAS DE MAR LARGO,
QUÊ BENTO DE LIALDADE
BOTANHÔSNES PASSO AMARGO,
NA ES NOS TERRA DE SODADE

PAMÔDANHÔS NA BONTADE
DE TORNA BEM NES CAMINHO?
AI, DE BEM MATA SODADE
DE NOS TERRA, DE NOS NINHO?

A MI, JA'N TEM NHACUDADO,
JA'N TEM NHA CABELO BRANCO:
MI É BEJO, MI É MANCO,
MI É UM CÂNDIA PAGADO...

QUEM QUE É NOBO, TEM ESPERANÇA,
TEM SÊ GRAÇA, TEM SÊ FÉ...
MOCIDADE É MAR NA BONANÇA;
É LUZ QUE NOS SENHOR CENDÊ...

ANDORINHAS DE MAR ALTO,
NHOS, BEM DE BOLTAPA CASA?
TRISTE É MI QUE JA ESTA FALTO
DE PENAS BIBO NA ASA...

(TAVARES, 1969, p. 51)

ANDORINHAS DO MAR ABERTO,
QUE O VENTO DE LEALDADE
COLOCA-NOS NESSE PASSO AMARGO,
NESSA NOSSA TERRA DE SAUDADE?

POR QUE NOS DEU VONTADE
DE VOLTAR NESSE CAMINHO?
AI, DE VOLTAR PARA MATAR AS SAUDADES!
DA NOSSA TERRA, DO NOSSO NINHO?

EU TENHO UMA PREOCUPAÇÃO,
JÁ ESTOU COM CABELOS BRANCOS:
SOU VELHO E ALEIJADO,
SOU UM CANDÊIRO APAGADO...

QUEM É NOVO, TEM ESPERANÇAS,
TEM SUA GRAÇA, TEM SUA FÉ...
MOCIDADE É O MAR EM BONANÇA;
É LUZ QUE O NOSSO SENHOR ACENDEU...

ANDORINHAS DE MAR ABERTO,
REGRESSAM PARA CASA?
TRISTE SOU EU, COM FALTA
DE PERNAS VIVAS NAS ASAS...

(TAVARES, 1969, p. 51. APUD RODRIGUES SOBRINHO,
2010, p. 121).

volta):

Os primeiros versos retomam a questão da saudade cabo-verdiana, também presente em outras mornas de Eugénio Tavares, assim como a presença do mar e a condição insular do país, o que remete ao seu estado de isolamento. A identidade nacional cabo-verdiana aparece, aqui, atrelada ao distanciamento da terra natal e ao sentimento de saudade desta, estando o desejo de voltar relacionado ao sentimento de lealdade. Nos versos, o eu-lírico expressa sua preocupação diante da sua velhice e, conseqüentemente, das dificuldades que, em função da idade, tem em regressar ao lar. Nesta, a esperança de voltar é apontada como sendo algo permitido apenas aos jovens, não mais aos velhos, de forma que, aos velhos que estão afastados de sua terra, nem a esperança mais é algo possível.

Por fim, destaca-se que os aspectos geográficos e econômicos de Cabo Verde, que forçam muitos de seus habitantes a deixar o país, juntamente com o desejo de ficar e/ou voltar, se reflete na música e na literatura local. As mornas de Eugénio Tavares evidenciaram a partida, o exílio, a distância, a saudade, o mar e, conseqüentemente, a condição insular de Cabo Verde, conceitos fortemente relacionados à identidade nacional. Constituindo uma significativa expressão cultural cabo-verdiana, as mornas em geral, e as de Eugénio Tavares em particular, merecem distinção pela utilização da língua nacional, o crioulo cabo-verdiano, aproximando desta forma, o discurso literário da fala do povo, harmonizando, assim, a arte culta e a arte popular no ato de cantar a realidade insular. ▲▲

Obras consultadas

ALÓS, Anselmo Peres. Portuñol selvagem: da "língua de contato" à poética da fronteira. **Cadernos de Letras da UFF**. N. 45, 2012, p. 283-304. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/45/diversa1.pdf>. Acesso em: 16/07/2014.

FURTADO, Carmen Liliana Barros. **Conquistando o espaço público**: a música enquanto vector da identidade nacional em Cabo Verde. Universidade Pública de Cabo Verde. Yaoundé (Cameroun): CODESRIA, 2008. Disponível em: http://www.codesria.org/IMG/pdf/Carmen_Lilian_Barros_Furtado.pdf. Acesso: 05/05/2014.

RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo. Eugénio Tavares e a cabo-verdianidade: algumas considerações. **Anais do Colóquio Internacional de Literatura Comparada** (Cáceres), vol. 1, n° 1, 2011, pp. 33-42. Disponível em: http://www.unemat.br/eventos/coilic/docs/anais2013/genivaldo_sobrinho.pdf. Acesso em: 05/07/2014.

_____. A poética das mornas de Eugénio Tavares. **Scripta** (Belo Horizonte), vol. 14, n° 27, 2010, pp. 113-124. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/4332/4479>. Acesso: 05/05/2014.

TAVARES, Eugénio. **Mornas** - Cantigas crioulas. Luanda: Liga dos Amigos de Cabo Verde, 1969.



A Formação da Música Popular na Etiópia do Século XX

O texto aborda a formação da música popular na Etiópia do século XX, destacando influências e transformações nos estilos musicais do país. Apresenta também microbiografias de artistas destacados no cenário musical etíope.

No século XX, período em que a influência europeia, principalmente italiana e inglesa, torna-se maior na Etiópia, ocorreram transformações importantes na cultura musical do país. Elas estão vinculadas às bandas oficiais criadas no período do último imperador, Haile Selassie. Alguns artistas que delas participaram ganharam notabilidade internacional, promovendo a música popular etíope contemporânea.

Por se tratar de um país muito antigo, é difícil definir uma única origem para a música etíope. Cada grupo étnico tem a sua tradição. A música tradicional é influenciada pela folk music do Chifre da África; já a música religiosa tem por detrás uma influência cristã. Na parte nordeste, marcada pela presença muçulmana, desenvolveu-se um estilo musical conhecido como manzuma, enquanto nas terras do planalto vigorou um tipo de música tradicional tocada pelos azmaris. Essas diferentes vertentes musicais têm em comum o uso de quatro instrumentos, que são:



Washint - flauta originária da Etiópia, com quatro posições para os dedos. Pode ser feita de madeira ou do caule (colmo) da cana-de-açúcar.



Kabaro - tambor cônico de duas cabeças. O material utilizado para a sonoridade é a pele de animais. Para tocar é possível utilizar "baquetas".



Krar - lira de cinco ou seis cordas. Ajustado para escala pentatônica, o instrumento pode ser tocado de três formas: curvar, dedilhar ou puxar as cordas – cada um produz efeito sonoro diferente.



Masinko – instrumento de uma corda, tocado com algo semelhante ao arco de madeira utilizado no violino.

O desenvolvimento da música etíope moderna está associado à figura do último imperador da monarquia etíope, Haile Selassie (1892-1975). Isto porque foi em seu governo que surgiram a Police Orchestra (Orquestra da Polícia) e a Emperor Haile Selassie's Imperial Bodyguard Band (Banda Imperial da Guarda Pessoal do Imperador Haile Selassie), para onde foram atraídos os expoentes musicais do país nos anos 1960, entre os quais Tilahun Gessesse, Mahmoud Ahmed e Bzunesh Beqele, entre outros.

Isto começou a mudar em 1969, ano em que Amha Eshete funda a Amha Records, que seria a primeira gravadora independente no país. Na época, a produção e a difusão eram feitas em condições muito precárias, com gravações rústicas e artesanais. As tecnologias eram muito limitadas, sendo as canções revendidas unicamente em fitas cassete no comércio. Mas, apesar de todas estas dificuldades, o talento e a dedicação de alguns artistas fez com que seus nomes passassem a ser conhecidos no cenário internacional. A seguir, estão microbiografias dos mais destacados entre eles:



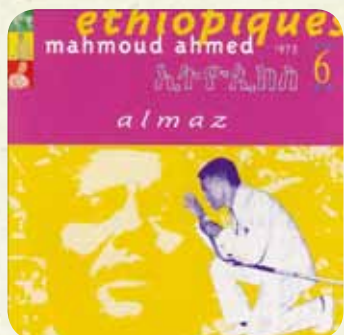
Tilahun Gessesse (1940-2009) - Conhecido como “A voz” durante a década de 1960, foi um dos cantores mais famosos dos Anos Dourados da música etíope. Escolheu seguir o caminho da música após ser aconselhado pelo diretor de sua escola – a família não o encorajava a fazer isso, pois queria que ele se concentrasse nos estudos. Partiu então de Oromia, onde morava, para Addis Abeba, pois, na capital, teria mais chance numa carreira que era tão difícil no país. Logo se vinculou à Hager Fikir Association, uma associação cultural ligada a vários ramos artísticos, desenvolvendo seu talento e se tornando exímio cantor. Foi então recrutado para a Banda Imperial de Haile Selassie e ao se negar a integrá-la foi preso por um breve período e, quando solto, aceitou fazer parte dela. Devido ao grande talento, era convidado a dar exibições pessoais ao próprio imperador.

Adotou um estilo musical que mesclava elementos do jazz com influências da musicalidade africana. Durante os anos 1970 e 1980, época de seu apogeu, boa parte do dinheiro de suas gravações foi doada para famílias famintas, o que fez com que aumentasse ainda mais a sua popularidade. Quando morreu, mais de um milhão de pessoas compareceram ao seu funeral, sinal de que a admiração por ele ainda é muito forte.



Mahmoud Ahmed. Foto BBC

Mahmoud Ahmed (1941) – Nascido em Addis Abeba, trabalhava em um bar onde a Banda Imperial de Haile Selassie costumava se apresentar. Em 1962, numa das noites de apresentação, substituiu um vocalista que havia faltado, entrando para a banda e nela permanecendo até 1974, ano do golpe de estado que derrubou o imperador e impôs um regime socialista ao país. Com o fim da Banda Imperial e um maior controle sobre a vida noturna no país pelo governo militar, seu trabalho foi dificultado, mas não interrompido. Nos anos 1980, ele abriu sua própria loja de música, onde comercializava cassetes. Além disso, fez várias exibições nos Estados Unidos acompanhado de outros músicos da Etiópia.



Mahmoud Ahmed - Almaz (1973)



The Walias Band

The Walias Band – Criada em Addis Abeba, no início da década de 1970, permaneceu ativa até a década de 1990. Seu nome provém de Walia ibex, uma espécie de cabra nativa das montanhas da Etiópia. Seus integrantes dedicaram-se a ritmos como o jazz e o funk, gravando, em 1977, numa colaboração com Mulatu Astatke, um dos poucos álbuns exclusivamente instrumentais da Etiópia. Em 1981 eles acompanharam Mahmoud Ahmed num tour pelos Estados Unidos e alguns decidiram ali permanecer, fundando uma nova banda chamada Zula Band.



Mulatu Astatke. Foto: thequietus.com

Mulatu Astatke (1943) – É conhecido como o pai do ethio-jazz, estilo que combina elementos do jazz, música latina e música tradicional etíope. Dedicou-se prioritariamente à música instrumental, executando instrumentos de percussão, vibrafone, conga, teclado e órgão. Proveniente de família com um certo poder aquisitivo, estudou na Inglaterra, onde obteve diploma em Música. Logo após, foi para os Estados Unidos, onde aprofundou os conhecimentos de música latina, mesclando-os com elementos da música africana. ▲▲

Obras consultadas

FALCETO, Francis. Un siècle de musique moderne en Éthiopie. **Cahiers d'études africaines** (Paris), vol. 42 n° 168, 2002.
SHELEMAY, Kay Kaufman. Music of the ethiopian american diaspora: a preliminary overview. In: EGE, Svein (org). **Proceedings of the 16th International Conference of Ethiopian Studies**. Trondheim (Noruega): Harrassowitz, 2009, pp. 1153-64.
Documentário: History of Ethiopian Music. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pUsTcszzCb4> (acessado em 17/06/2014)



COOPERAÇÃO INTERNACIONAL UFRGS-ÁFRICA

Os primeiros estudantes africanos conveniados chegaram à UFRGS em 1976, desde então, o processo de recepção e ambientação destes às rotinas acadêmicas foram se ampliando. Em entrevista, a Vice-Pró-Reitora de Graduação, Andrea Benites, nos conta um pouco dessa história e os seus desdobramentos nas trajetórias dos estudantes africanos.



Conversando com Andréa dos Santos Benites

Andrea dos Santos Benites, Vice-Pró-Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conversou conosco sobre a história, resultados e projetos futuros do Programa de Estudantes Convênio da Graduação (PEC-G)

Revista Semana da África: Como o PEC-G opera enquanto um dos instrumentos de cooperação internacional nas universidades brasileiras?

Andréa dos Santos Benites: No âmbito da Graduação, uma das formas de propiciar essa aproximação nas Universidades se dá através do Programa de Estudantes Convênio da Graduação (PEC-G) que se constitui em um dos instrumentos de cooperação educacional internacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina.

Este Programa se desenvolve através de um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação com o objetivo de formar e qualificar estudantes estrangeiros entre 18 e 23 anos, que tenham concluído o ensino médio e que sejam oriundos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos bilaterais vigentes. Isso se dá através da realização de toda a gradu-

ação no país, em Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do PEC-G - universidades públicas federais e estaduais e particulares -, e com o retorno dos estudantes ao seu país de origem.

Para que esta cooperação se torne plena nas IES brasileiras, é preciso incrementar essas relações. É necessário entender melhor esta cooperação, ampliar diálogo e apoio institucionais e estabelecer uma política de contrapartida dos estudantes PEC-G com a Universidade, para além de um bom desempenho acadêmico.

RSA: Quando foi criado o Programa e qual o número aproximado de estudantes que participaram?

ASB: O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), oficialmente criado no ano de 1965, através do Decreto nº 55.613, regido atualmente pelo Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013, é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da

Divisão de Temas Educacionais (DTE) e pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESU/DIPES/CGRE), em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país.

A complexidade deste Programa pode ser constatada quando se pontua os órgãos envolvidos - Embaixadas ou Consulados do Brasil nos países parceiros, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior brasileiras, Polícia Federal e estudantes - bem como todos os procedimentos e ações que precedem à chegada dos estudantes PEC-G nas IES brasileiras.

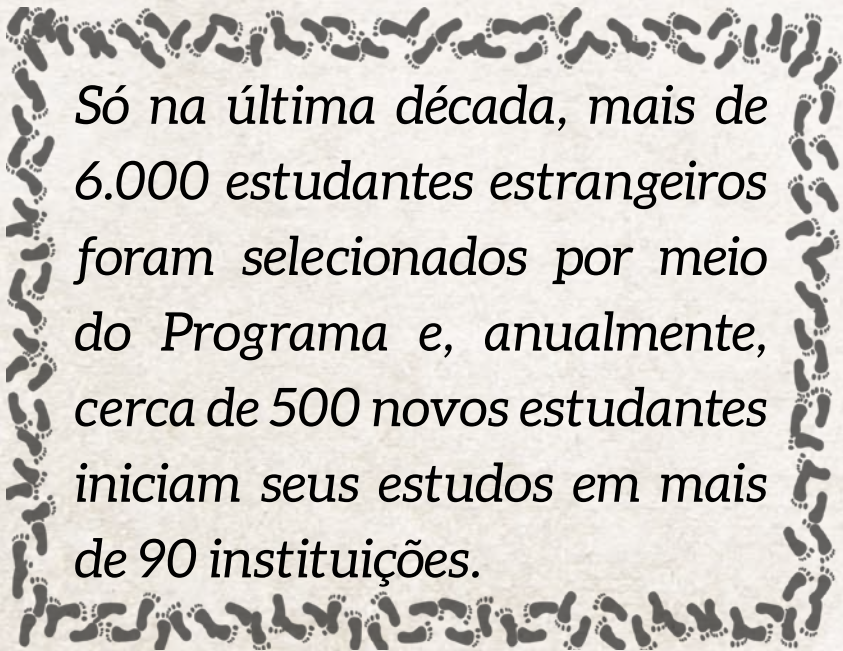
De acordo com os dados do MEC, atualmente o PEC-G, no Brasil, conta com 2.000 estudantes convênio, sendo 1.400 vinculados nas IFES e 600 vinculados nas Instituições Estaduais ou Particulares. Só na última década, mais de 6.000 estudantes estrangeiros foram selecionados por meio do Programa e, anualmente, cerca de 500 novos estudantes iniciam seus estudos em mais de 90 instituições.

RSA: Desde quando a UFRGS passou a fazer parte do PEC-G e quantos estudantes africanos participaram do Programa?

ASB: A UFRGS é participante deste Programa desde a sua criação, em 1965. Porém, a chegada dos estudantes oriundos dos países africanos data de 1976, através de um estudante de Guiné-Bissau, que se formou em Engenharia Elétrica, em 1982, e um estudante da Nigéria, que se diplomou em Engenharia Mecânica em 1981.

De 1976 até 2014/1, considerando os registros dos alunos, 74 estudantes africanos já se diplomaram na UFRGS, abrangendo os seguintes cursos: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica, Ciências Sociais, Administração, Comunicação Social - Relações Públicas, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Engenharia Química, Geologia, Ciências Econômicas, Farmácia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Jurídicas e Sociais, Psicologia, Relações Internacionais e Odontologia.

Em 2014/2, encontravam-se matriculados na UFRGS 52 estudantes através do PEC-G. Desses, 30 são oriundos de países africanos, representando 57,6% dos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 12 estudantes de Guiné-Bissau; sete do Congo; seis da República do Benin; dois de Cabo Verde; um do Togo; um de Moçambique e umw



Só na última década, mais de 6.000 estudantes estrangeiros foram selecionados por meio do Programa e, anualmente, cerca de 500 novos estudantes iniciam seus estudos em mais de 90 instituições.

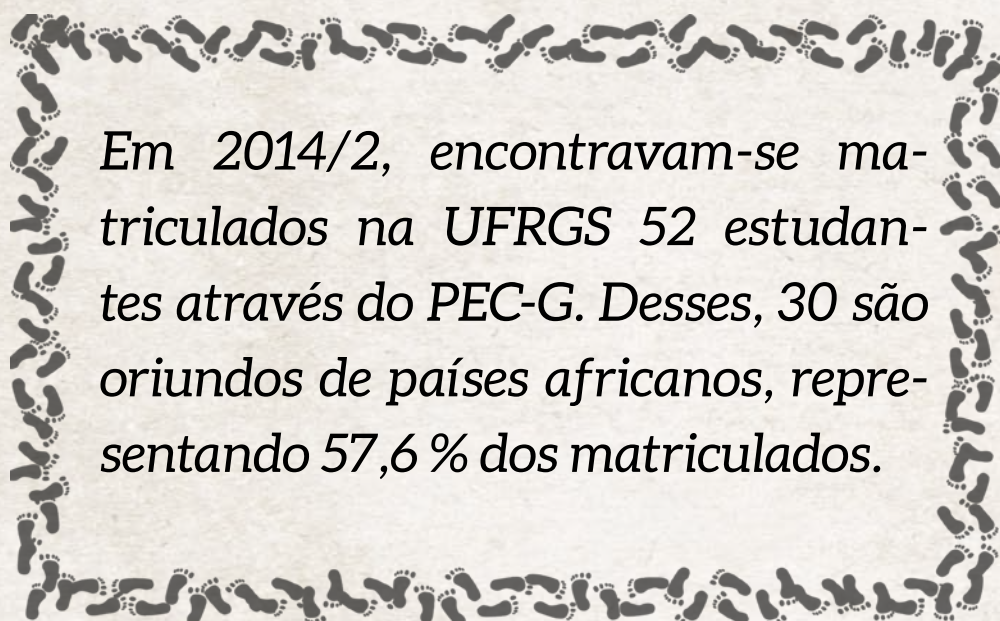
de Angola. Os demais estudantes são de Cuba, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, Panamá e República Dominicana.

RSA: Como se dá a organização e o gerenciamento do Programa na UFRGS, assim como o acompanhamento dos estudantes?

ASB: O PEC-G na UFRGS está sob a Coordenação da Pró-Reitoria de Graduação que, em parceria com outras

vo à participação de eventos acadêmicos e culturais, dentre outros.

Os demais órgãos, quando chamados a participarem do Programa, ou seja, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Secretaria de Relações Internacionais, Pró-Reitoria de Extensão e Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF), têm sido muito receptivos a este trabalho conjunto. As Comissões de Graduação também têm um papel importante em todo este processo por estarem mais



Em 2014/2, encontravam-se matriculados na UFRGS 52 estudantes através do PEC-G. Desses, 30 são oriundos de países africanos, representando 57,6 % dos matriculados.

Pró-Reitorias Acadêmicas e Secretarias, desenvolve atividades relacionadas ao Programa.

Essa articulação com os demais órgãos da Universidade se faz necessária para o desenvolvimento das diversas ações que envolvem este complexo Programa, tais como: recepção e acolhimento dos estudantes, acompanhamento acadêmico e orientação para superação de dificuldades decorrentes do ensino e da aprendizagem, inserção internacional e cultural dos estudantes no contexto da UFRGS, orientação sobre a documentação de estrangeiros, viabilização de auxílios e benefícios que podem ser oferecidos aos estudantes, apoio psicológico e de carreira, incenti-

próximas da realidade acadêmica dos estudantes. Esta aproximação deve ser fortalecida, especialmente em relação ao acompanhamento acadêmico dos estudantes.

RSA: Como se dá a relação dos estudantes estrangeiros com a Coordenação do Programa para o encaminhamento de suas principais demandas?

ASB: Muito embora tenham sido realizadas apenas duas reuniões com a PROGRAD, em 2013, uma em março, para apresentação do novo Decreto que passou a regulamentar o PEC-G, a outra em outubro, para a definição de uma representação para a participação

no I Encontro Internacional de Estudantes PEC-G em Recife, e, em 2014, apenas uma reunião com a presença dos estudantes e Comissões de Graduação e setores parceiros, a interlocução com a Pró-Reitoria da Graduação, através do Departamento de Cursos e Políticas de Graduação, e em especial com a Coordenação do Programa, acontece a contento. Os alunos têm acesso livre à Coordenação do Programa para o encaminhamento de suas demandas, inclusive não marcam hora. Dentro das possibilidades, atendemos ou encaminhamos as demandas dos estudantes aos devidos órgãos competentes.

Neste sentido, duas reivindicações dos estudantes PEC-G, no ano de 2014, foram atendidas. Uma delas é a possibilidade que os estudantes têm de receberem a bolsa do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), disponibilizada pelo MEC, juntamente com a realização de estágios curriculares não obrigatórios remunerados, o que, até 2013/2, não era possível, pois a legislação que regulamentava os estágios não permitia acúmulos de qualquer remuneração ou auxílios financeiros. A possibilidade agora justifica-se porque estas remunerações/auxílios possuem naturezas distintas, ou seja, um com finalidade de apoio à permanência e o outro de natureza acadêmica.

A outra reivindicação é a possibilidade de concorrência exclusiva com os demais estudantes PEC-G, através de edital, aos auxílios e benefícios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, agora facultado às Universidades conforme Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013.

Isto demonstra que há reivindicações por parte dos estudantes que são possíveis de serem atendidas nas Universidades, entretanto, há outras que dependem, muitas vezes, do MEC e do MRE, ou, até mesmo, de modificações no próprio Decreto, que fogem da autonomia das Universidades, o que deve ser

compreendido por parte dos estudantes.

RSA: Quais têm sido os encaminhamentos mais recentes do MEC em relação ao Programa, uma vez que o PEC-G completa 50 anos em 2014?

ASB: Em julho de 2013, em Brasília, foi realizada uma oficina de Revisão do PEC-G, com o objetivo de repensar estratégias diante dos novos cenários educacionais que se apresentam. O PEC-G revitalizado deve ganhar inclusive um espaço ainda maior nessa perspectiva de fortalecimento da Cooperação Educacional Brasil-África: Educação como Ponte Estratégica.

Em novembro de 2014, foi realizado o Encontro Nacional do PEC-G, em Brasília, com a presença de representantes das IES participantes, com os coordenadores do Programa no MEC e no MRE, com ex-alunos e estudantes PEC-PG, com representantes das missões diplomáticas dos países parceiros, além de representantes de outros órgãos governamentais envolvidos com a internacionalização da educação. Ao mesmo tempo em que se comemorou os 50 anos do Programa, buscou-se proporcionar um momento de reflexão e avaliação do caminho percorrido desde 1964, bem como pautar os próximos 50 anos.

Os próximos encontros acontecerão através da reativação das reuniões regionais, com a participação das coordenações do PEC-G e envolvidos com o Programa, bem como com representantes dos referidos Ministérios. A UFRGS sediou uma dessas reuniões no ano de 2005.

Além disso, os diálogos, tanto com o MEC quanto com o MRE, são extremamente profícuos. Há uma grande disponibilidade e interesse por parte desses Ministérios nos encaminhamentos e no pronto atendimento das eventuais dúvidas ou dificuldades que tenham sido externadas à esses parceiros.

RSA: Quais as perspectivas de continuidade do Programa na UFRGS?

ASB: A UFRGS, como as demais IES brasileiras que acreditam neste Programa, em 2014, renovou sua Adesão ao PEC-G junto ao MEC e MRE. Portanto, nenhum risco de descontinuidade está em pauta.

Para 2015, está sendo reorganizada uma recepção para todos os estudantes PEC-G que ingressarão na UFRGS. A atividade deverá ser realizada em conjunto com as Pró-Reitorias parceiras, Coordenadoria de Ações Afirmativas e Núcleo de Apoio ao Estudante, e com a participação dos estudantes veteranos.

O objetivo é o de dar boas-vindas e apresentar aos recém-ingressos algumas possibilidades e oportunidades que a UFRGS oferece aos estudantes; fazer a identificação das pessoas e órgãos envolvidos com o PEC-G; motivar a integração com os alunos veteranos e encaminhá-los à matrícula nas respectivas Unidades Acadêmicas, já buscando uma aproximação desses estudantes com o meio universitário.

Outra ação para 2015 é a reativação da Monitoria PEC-G, criada em 2009, com o objetivo de fornecer apoio acadêmico inicial e fomentar a inserção dos estudantes estrangeiros PEC-G na Universidade. Adicionalmente, outros projetos e ações deverão ser desenvolvidos para a valorização e aprimoramento do Programa na UFRGS.

Além disso, externamente à UFRGS, estamos acompanhando um especial movimento por parte do MEC e MRE no sentido de impulsionar, valorizar e qualificar cada vez mais o PEC-G, na medida em que as Universidades vêm sendo chamadas para participar de atividades conjuntas com os referidos Ministérios.

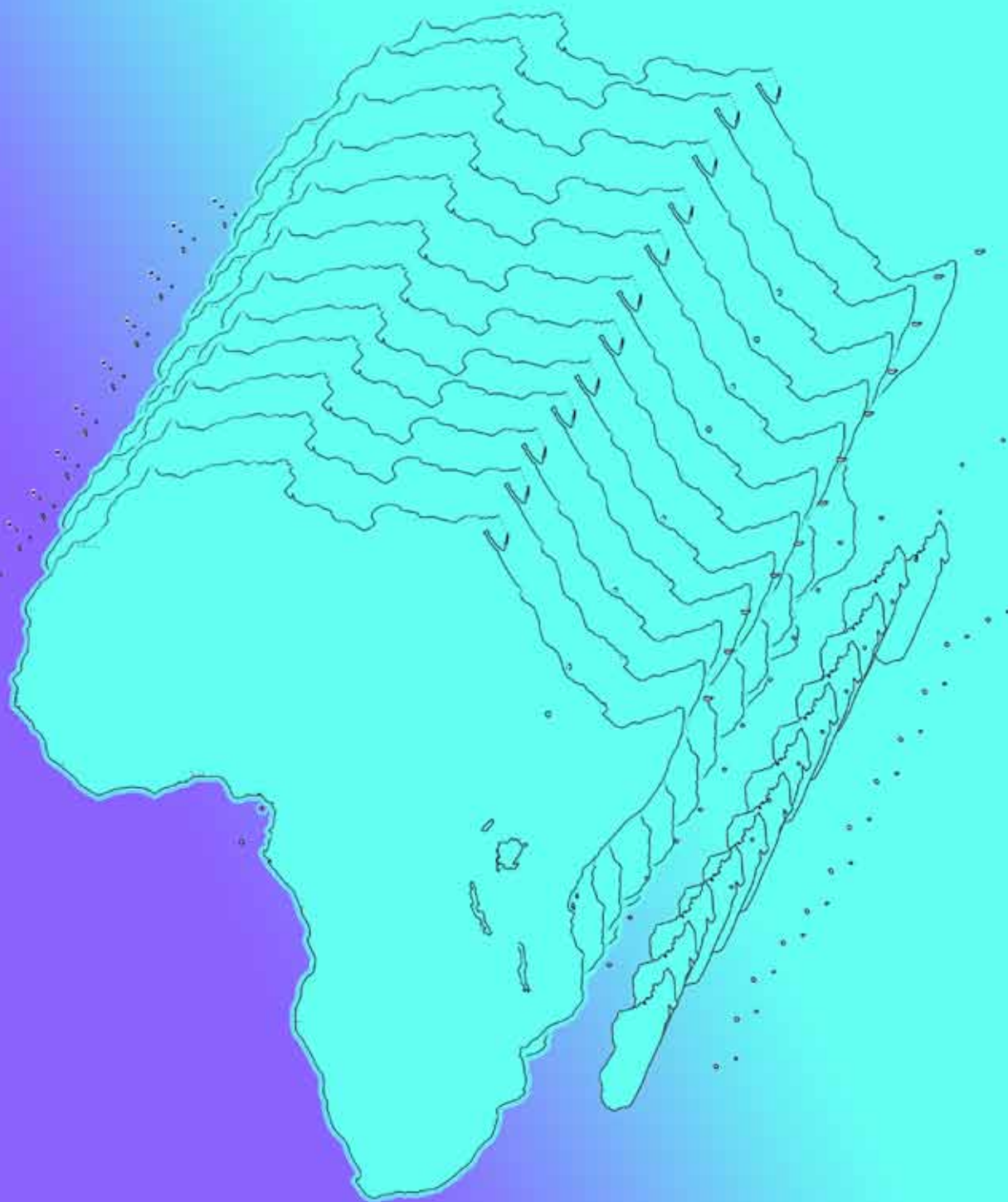
Neste contexto de mudanças e valorização do Programa, é muito impor-

tante destacar que a atenção e o acompanhamento que devem ser dispensados a esses alunos, necessariamente passam pelo amadurecimento e conscientização de todos os envolvidos. Toda a cooperação é relevante e pode trazer contribuições significativas às nossas Universidades, na busca do entendimento e do reconhecimento profundos da realidade social, política e cultural de seus países, tão diversa da realidade brasileira.

Conhecer e valorizar o PEC-G e seus estudantes é uma grande oportunidade de aproximação com o continente africano, dos seus saberes e suas histórias.

Certamente, um dos desafios das IES brasileiras é o de proporcionar condições acadêmicas e de permanência adequadas, para que a passagem dos estudantes PEC-G, em nossas instituições, seja a mais tranquila possível, pois além de se tratar de uma cooperação educacional, este Programa é uma ação afirmativa e de internacionalização solidária. ▲▲

SABENDO MAIS



Saber mais sobre a África é saber mais sobre o Brasil. A história e a cultura brasileira são indissociáveis dos saberes africanos. Leia e reflita!

SABER PROVERBIAL E SISTEMAS DE VALORES AFRICANOS

José Rivair Macedo – UFRGS



Fortemente ancoradas na oralidade, as formas tradicionais de pensamento africanas conferem grande valor ao saber proverbial, valendo-se das mensagens contidas nessas frases curtas como veículos de transmissão de seus sistemas de valores e visões de mundo. Reunimos a seguir a tradução de uma coletânea de provérbios difundidos entre diferentes povos da África.

- * MAIS VALE DERRAPAR COM O PÉ DO QUE COM A LÍNGUA (GRUPO AKAN, COSTA DO OURO).
- * QUEM PODERÁ DIZER AO LEÃO: SUA BOCA É MÁ? (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).
- * SEGRE A SERPENTE PELA CABEÇA E O RESTO NÃO SERÁ MAIS DO QUE UMA CORDA (GRUPO AKAN, COSTA DO OURO).
- * SEM SONO, SEM SONHOS (GRUPO AKAN, COSTA DO OURO).
- * AQUELE QUE QUER O MEL DEVE SUPORTAR AS PICADAS DA ABELHA (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).
- * É POR EXCESSO DE VAIDADE QUE A CABRA TEM O RABO CURTO (GRUPO SONINKÊ, MALI).
- * MAIS VALE ENSINAR DO QUE DAR (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).

A ciência não é só de uma cabeça, o saber não é só de um homem (Povo Ovambu, Angola)

- * ENCONTRE UM CAMINHO PARA FUGIR ANTES DE MEXER COM A SERPENTE (GRUPO AKAN, COSTA DO OURO).
- * VIVA ESTE DIA SEM PENSAR NO AMANHÃ (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).
- * A MANEIRA DE BEBER DO PATO NÃO SERVE PARA A GALINHA (POVO CABINDA, ANGOLA).
- * O MACACO SÓ CUMPRIMENTA O ABUTRE NO VELÓRIO DO CACHORRO (GUINÉ-BISSAU).
- * NA FLORESTA QUE TEM ESPINHOS, CAMINHE COM CAUTELA (POVO CABINDA, ANGOLA).
- * NÃO SE DEVE TORCER A CORDA NO JOELHO ALHEIO (POVO CABINDA, ANGOLA).
- * A VERDADE É COMO A MALAGUETA: ARDE (GUINÉ-BISSAU).
- * OS DENTES MORAM COM A LÍNGUA, MAS ÀS VEZES ELES A MORDEM (GUINÉ-BISSAU).
- * SE A HIENA TE PREJUDICA, VINGA-TE NO LEÃO (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * CANOA SEM REMO NÃO ATRAVESSA O MAR (GUINÉ-BISSAU).
- * O QUE A TEMPESTADE TRAZ O VENTO LEVA (GUINÉ-BISSAU).
- * O BEM É DE CHUMBO, O MAL É DE PLUMA (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).
- * POR MAIS QUE FIQUE NA ÁGUA O PAU NÃO VIRA CROCODILO (GUINÉ-BISSAU).
- * SE VER A LEBRE BRINCAR COM A HIENA, SAIBA QUE A ONÇA ESTÁ POR PERTO (GUINÉ-BISSAU).
- * UMA MÃO SOZINHA NÃO BATE PALMAS (GUINÉ-BISSAU).
- * NÃO NOS SEDUZEM AS TERRAS GORDAS, PORQUE AS MAGRAS TAMBÉM SE CULTIVAM (POVO NHANECA, ANGOLA).
- * CANA SECA NÃO SE DOBRA (GUINÉ-BISSAU).
- * A ÁRVORE SEGUE A RAIZ (POVOS IMAZIGHEN, MARROCOS).
- * A ABELHA COLOCADA A FORÇA NA COLMÉIA NÃO PRODUZ MEL (POVO DOGON).
- * O MORTO NÃO FAZ O CAIXÃO (POVO QUIOCO, ANGOLA).
- * A SABEDORIA NO MUNDO É COMO O ORVALHO SOBRE A RELVA (GRUPO MBUNDU, ANGOLA).
- * A CIÊNCIA NÃO É SÓ DE UMA CABEÇA, O SABER NÃO É SÓ DE UM HOMEM (POVO OVAMBU, ANGOLA)
- * QUEM CAIU NA RATOeira É QUE LHE CONHECE O PESO (POVO OVIMBUNDO, ANGOLA)
- * AQUELE QUE ANTES SE INFORMA RARAMENTE SE ENGANA (MALI).
- * É DE UMA PEQUENA SEMENTE QUE NASCE UMA GRANDE ÁRVORE (MALI).
- * NÃO CONVÉM LAVAR O PEIXE ONDE ELE FOI PESCADO (MALI).
- * QUANDO NÃO SABEMOS MAIS AONDE IR, O MELHOR É LEMBRAR DE ONDE VIEMOS (MALI).
- * A VERDADE NÃO ESTÁ NUMA SÓ BOCA (MALI).
- * O RIO TEM MUITAS CURVAS PARA QUE NINGUÉM LHE MOSTRE O CAMINHO (GABÃO).
- * APANHE O CACHO DE BANANAS E NÃO SE PREOCUPE COM O TRONCO DA BANANEIRA (POVO CABINDA, ANGOLA).

- * O MUNDO É COMO UM POTE D'ÁGUA: QUANDO SE BEBEU CONVÉM PASSAR A OUTRO PARA QUE ELE BEBA (GRUPO BAMBARA, MALI).
- * QUEM FAZ O QUE O PAI NÃO FEZ VERÁ O QUE O PAI NÃO VIU (POVOS TUAREG, SAARA).
- * O SOL NÃO DEIXA DE BRILHAR SOBRE UMA ALDEIA PORQUE ELA É PEQUENA (MALI).
- * QUERES MURMURAR DE UM ESTRANHO, COMECE POR TEU PARENTE (POVO NHANECA, ANGOLA).
- * SOMOS SENHORES DE NOSSAS PALAVRAS QUANDO AS DIZEMOS, E ESCRAVOS DELAS QUANDO ESTÃO DITAS (MALI).
- * SÓ O SAPO PODE DIZER SE O CROCODILO É MAL DOS OLHOS (MALI).
- * O CORDEIRO PARA UNS É LEÃO PARA OUTROS (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * SÓ UM PÉ NÃO FAZ O CAMINHO (MALI).
- * A BELEZA NÃO SE COME (MALI).
- * QUEM TEM OLHO NÃO BRINCA COM AREIA (GUINÉ-BISSAU).
- * QUEM CARREGA UMA HIENA NO OMBRO ATRAI FATALMENTE O CÃO (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * O VISITANTE NÃO DEVE CONTAR A HISTÓRIA DA ALDEIA AO SEU HOSPEDEIRO (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * APRENDE-SE QUANDO JOVEM E COMPREENDE-SE QUANDO VELHO (POVO DOGON, MALI).
- * INVOQUE DEUS, MAS CULTIVE SEU CAMPO (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * MESMO MAGRO, O ELEFANTE NÃO OUSA ATRAVESSAR UMA PONTE (MALI).
- * É PRECISO SUPORTAR A FUMAÇA PARA TER O CARVÃO (GRUPO SONINKÊ, MALI).
- * O VIAJANTE CONHECE O DIA DA PARTIDA, NÃO O DO RETORNO (POVOS TUAREG, SAARA).
- * MAIS VALE VER DO QUE OUVIR FALAR (POVOS TUAREG, SAARA).
- * POR MAIS LONGE QUE OS PASSOS NOS LEVEM, CONDUZEM SEMPRE A NÓS MESMOS (POVOS TUAREG, SAARA).
- * VÁ ALÉM DE SI MESMO, COMO O PRIMEIRO CAMELO DA CARAVANA (POVOS TUAREG, SAARA).
- * A BOCA TEM UMA TRAVA, QUE É O SILÊNCIO (POVOS TUAREG, SAARA).
- * MAIS VALE IR SEM SABER ONDE DO QUE FICAR PARADO SEM FAZER NADA (POVOS TUAREG, SAARA).
- * OS CAMELOS NÃO ZOMBAM ENTRE SI DE SUAS CORCOVAS (POVOS TUAREG, SAARA).
- * AO PAI E A MÃE DEVES TEU NASCIMENTO, MAS SÓ A TI TUA DIGNIDADE (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * MEDE-SE O HOMEM PELO QUE ELE FAZ, NÃO PELO QUE DIZ (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * NÃO DÊ O DEDO A UM ANIMAL ANTES DE SABER SE ELE MORDE (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * A COBRA É PEQUENA, MAS SUA PICADA É MORTAL (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * TUDO O QUE SE FAZ RECAI EM SI MESMO (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * É MELHOR CONHECER OS PRÓPRIOS DEFEITOS DO QUE PROCURAR SABER OS DOS OUTROS (GRUPO WOLOF, SENEGAL).
- * MÃE É OURO, PAI É VIDRO (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * O CÃO NÃO LADRA NO ANTRO DO LEOPARDO (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * DÊ UM PASSO NA CIDADE E FICARÁ TENTADO, DÊ DOIS E ESTARÁ PERDIDO (POVOS TUAREG, SAARA).
- * NENHUM PARENTE EXCEDE A MÃE (GRUPO SWAHILI, TANZÂNIA).
- * UM CÃO NÃO VAI À MESQUITA DOS LOBOS FAZER SUAS ABLUÇÕES (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * AQUELE QUE TEM APENAS UMA ROUPA NÃO BRINCA NA CHUVA (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * O CANSAÇO NÃO AMEAÇA AQUELE QUE MEDE SEUS PASSOS (POVOS TUAREG, SAARA).
- * O RAMO DA PALMEIRA DIZ QUE VAI TOCAR O CÉU; E O QUE SEUS VELHOS GALHOS PODERIAM TER FEITO? (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * O LAGARTO NÃO SE GABA DE QUERER MATAR A SERPENTE (GRUPO IORUBÁ, NIGÉRIA).
- * OS BRANCOS ESCRIVEM AS QUESTÕES NOS LIVROS, NÓS AS ESCRREVEMOS NO PEITO (POVO OVIMBUNDU, ANGOLA).

Obras consultadas

AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. In: SOW, Alpha (org). **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1977.

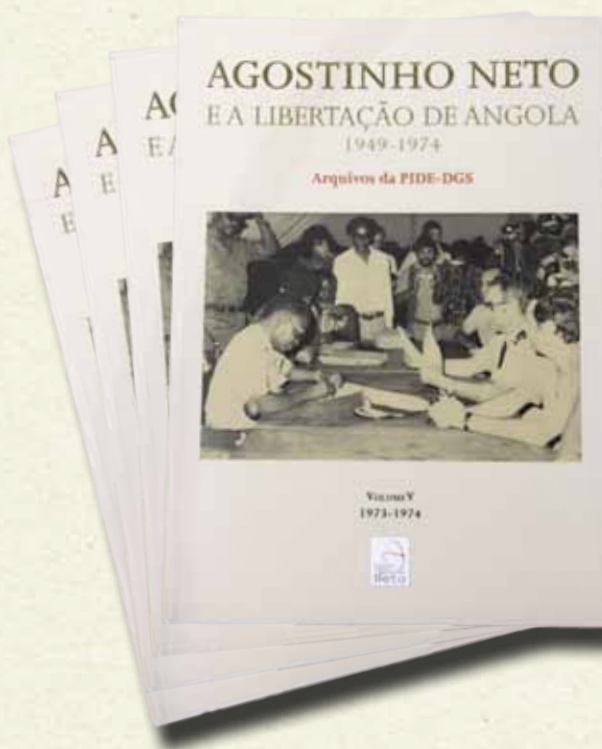
MARTINS, Joaquim. **Sabedoria Cabinda: símbolos e provérbios**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1968.

SYLLA, Assane. **La philosophie morale des wolof**. Dakar: Université de Dakar, 1994.

THOMAS, Louis Vicent. Valores negro-africanos tradicionais. In: Jean POIRER (dir). **História dos costumes**. Lisboa: Edições Presença, 2003. Vol. 5 – Culturas e civilizações, pp. 313-352.

COLEÇÃO AGOSTINHO NETO

LIBERTAÇÃO DE ANGOLA, 1949-1974



ESSE É O TÍTULO DA COLEÇÃO QUE FOI APRESENTADA, EM 22 DE MAIO DE 2014, DURANTE A REALIZAÇÃO DA SEMANA DA ÁFRICA NA UFRGS. ELA É COMPOSTA POR CINCO VOLUMES QUE REPRODUZEM CERCA DE 6.000 DOCUMENTOS REFERENTES À ATUAÇÃO POLÍTICA DE ANTONIO AGOSTINHO NETO.

OS LIVROS COLOCAM À DISPOSIÇÃO DOS PESQUISADORES E DE MAIS INTERESSADOS UMA SÉRIE FUNDAMENTAL DE DOCUMENTOS DA PERSEGUIÇÃO SOFRIDA POR AGOSTINHO NETO, REALIZADA PELA POLÍCIA INTERNACIONAL DE DEFESA DO ESTADO – DEPARTAMENTO GERAL DE SEGURANÇA (PIDE/DGS), CRIADA EM 1945, COM FUNÇÕES DE REPRESSÃO E CONTROLE DO TRÂNSITO DE ESTRANGEIROS EM PORTUGAL E SUAS COLÔNIAS.

ANTONIO AGOSTINHO NETO (1922-1979), MÉDICO E POETA, FOI LÍDER DO MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA (MPLA), E SE TORNOU A PRINCIPAL REFERÊNCIA INTELECTUAL E POLÍTICA PARA A LUTA DO POVO ANGOLANO PARA RECUPERAR A SUA LIBERDADE CONTRA O COLONIALISMO PORTUGUÊS.

TALENTOS AFRICANOS NA DIÁSPORA

KANHANGA

KANHANGA FOI O NOME QUE ESCOLHI PARA APRESENTAR AO MUNDO A MINHA HISTÓRIA, QUE COMEÇOU NO DIA 06 DE MARÇO DE 1983, NA CIDADE DE LOBITO, PROVÍNCIA DE BENGUELA, ANGOLA. NASCIA GERALDINO KANHANGA DO CARMO DA SILVA, MAIS UM FILHO DE DEUS, EM UMA FAMÍLIA HUMILDE E RELIGIOSA. O PRIMEIRO CONTATO COM A MÚSICA ACONTECEU MUITO CEDO, EU TINHA SETE ANOS E JÁ CANTAVA NO CORAL DOS ADOLESCENTES DA IGREJA CATÓLICA. A VIDA ME LEVOU A OUTRA RELIGIÃO, PASSEI A FREQUENTAR A IGREJA METODISTA, ONDE ME BATIZEI, MAS A MÚSICA FOI COMIGO E CHEGUEI A SER DIRETOR DO CORAL DA JUVENTUDE.

EM 1994, VEIO O PRIMEIRO CONTATO COM O HIP HOP E, DOIS ANOS MAIS TARDE, COM AMIGOS DE INFÂNCIA, O PRIMEIRO GRUPO DE RAP KIDS OF BLACK (KAY B). EM 1996, FUI MORAR NO INTERIOR DA PROVÍNCIA DE BENGUELA E FIQUEI DOIS ANOS LONGE DA MINHA FAMÍLIA, ESTUDANDO NO INTERNATO "JOAQUIM KAPANGO".

DE VOLTA A LOBITO, E AO KAY B, COMECEI A VIVER DA MÚSICA E, POR OITO ANOS, O KAY B DITOU O RAP NAS

PROVÍNCIAS ANGOLANAS. NESTA MESMA ÉPOCA, VENCI O CONCURSO DE FREESTYLE, REALIZADO PELA EMPRESA DE REFRIGERANTES KISS, NA CIDADE DE BENGUELA. UM MOMENTO FELIZ QUE CARREGO COMIGO PARA ONDE VOU.

AS CONQUISTAS NUNCA FORAM SIMPLES, MAS EU SOU FILHO DE DEUS E JAMAIS ME ABATI.

EM 2003, FUI PARA LUANDA, MORAR COM MEU IRMÃO MAIS VELHO EM BUSCA DE UMA VIDA MELHOR. A "VIDA MELHOR" CHEGOU A SE DISFARÇAR DE OUTRAS PROFISSÕES. QUASE ABANDONEI A MÚSICA PARA TRABALHAR COMO COBRADOR DE TÁXI, PROFESSOR DE BASE E SEGURANÇA DA EMPRESA BONSAMBA. QUASE! MAS, EU SOU FILHO DE DEUS E FOI ELE QUE ME TROUXE DE VOLTA À MÚSICA.

EM 2005, POR INTERMÉDIO DA IGREJA METODISTA UNIDA DE ANGOLA, GANHEI UMA BOLSA DE ESTUDO NO SUL DO BRASIL, PARA CURSAR ADMINISTRAÇÃO DE NEGÓCIOS INTERNACIONAIS, NO CENTRO UNIVERSITÁRIO IPA, CURSO CONCLUÍDO EM 2010.

HOJE, TRABALHO COM PROJETOS SOCIAIS E DEDICO A MAIOR PARTE DO MEU TEMPO À MÚSICA E, COM ELA, QUERO MOSTRAR AO MUNDO QUE PODEMOS LUTAR POR DIAS MELHORES.



Kanhanga é angolano, hoje, sem dúvida, um dos Rappers que mais se destaca no cenário Hip Hop gaúcho e brasileiro. É também um dos mentores da Feira de Hip Hop de Porto Alegre, uma feira que acontece uma vez por mês na esquina democrática, no centro da cidade, que tem por objetivo oportunizar talentos e gerar economia dentro do movimento a partir de vendas de CDs, camisetas, bonés, artesanatos entre outros produtos. Seu trabalho está disponível em www.upmixtape.com Segue: [Facebook.com/Kanhanga](https://www.facebook.com/Kanhanga) [Twitter.com/Kanhanga](https://twitter.com/Kanhanga) [Instagram.com/NarradorKanhanga](https://www.instagram.com/NarradorKanhanga)

KADI

MEU NOME É KADI, SOU DO BENIN, DA ÁFRICA DO OESTE, E ESTOU CURSANDO O OITAVO SEMESTRE DE AGRONOMIA NA UFRGS. ESTOU PARTICIPANDO DA SEMANA DA ÁFRICA, POIS VEJO QUE É UMA OPORTUNIDADE DE PODER MOSTRAR A IMPORTÂNCIA DO NOSSO CONTINENTE. ESSE EVENTO É TÃO IMPORTANTE PARA NÓS ALUNOS AFRICANOS, POIS PERMITE ESCLARECER TANTA DÚVIDA E EXCLUIR TANTAS IMAGENS NEGATIVAS QUE OS CANAIS BRASILEIROS MOSTRAM PARA SEU POVO. SOU AFRICANO DE SANGUE DE PAI E MÃE, SOU FILHO DE COR PRETA. MINHA PAIXÃO É CANTAR, DANÇAR E SER FELIZ A QUALQUER HORA. AMO MINHA FAMÍLIA, PRINCIPALMENTE MINHA MÃE, QUE É MINHA DEUSA. MEU DESEJO É SER ARTISTA PROFISSIONAL, UM DIA SER FAMOSO E AJUDAR AS PESSOAS. A MENSAGEM QUE QUERO PASSAR É QUE AS PESSOAS SAIBAM QUE TEMOS POUCO TEMPO NESTA TERRA, PORTANTO TEMOS QUE AMAR, PARTILHAR, PERDOAR, SER HUMILDE, E SORRIR CADA SEGUNDO QUE DEUS ALLAH DÁ CADA DIA.



CANÇÃO

OYA, OYA O , EBAMIJO O , OYA OYA O, ENWA ORÊ-
MI KO!

OYA, OYA O EBAMIJO, OYA OYA O, ENWAN ÔTAMI
KO!

OYA OYA O, IJO TIYA O O O, OYA OYA O O.

MONTIWA, OTIYA O EBAMIJO,

MONTIWA O OTIYA O EJEKA CHIRÉ.

KADI TIWA, DJ TIWA, ÊBAMIJO,

IJOYI DUN, IFÊ LODUN, ÊJÈKA DJAYÉ

MIMUN MIMUN O , EBAMIJO O , MIMUN MIMUN
O ENWAN BRODA MIKO!

MIMUN MIMUN O, IJO TIYAO O , OYA OYA OO.

HÉ HÉ SUNMUNMI OMUNGUÉ, HÉ HÉ DJEKA
JAYÉKPOR OMUNGUÉ.

HÉ HÉ BO SUNSUN DASIN BOWABO, HÉ HÉ AYAD-
JIDJÈMIN MI NONNONLO.

OYA, OYA O , EBAMIJO O , OYA OYA O, ENWA ORÊ-
MI KO!

OYA, OYA O EBAMIJO, OYA OYA O, ENWAN ÔTAMI
KO!

OYA OYA O, IJO TIYA O O O, OYA OYA O O.

TRADUÇÃO

VAMOS SER FELIZ

TÁ NA HORA , VEM DANÇA COMIGO TU MEU INI-
MIGO

TÁ NA HORA , VEM DANÇA COMIGO TU MEU AMIGO
TU IRMÃO NÃO FICA MAIS PENSADO CHEGOU A
HORA DE FICAR FELIZ

TU INIMIGO DEIXA DO LADO AS DIFERENÇA E VEM
DANÇA COMIGO

TU AMIGO NÃO CHORA MAIS AGORA É NOSSA
HORA

A LUZ CHEGOU E SE FOI A TRISTEZA

AGORA CHEGA VAMOS SE ALEGRE E SER FELIZ

KADI VEIO E O DJ TÁ AI VEM SE ALEGRA

NALOAN COUTINHO SAMPA

A MINHA HISTÓRIA COMEÇOU EM 1988, EM UM PAÍS COM EXTENSÃO GEOGRÁFICA DE 36.125 KM², SITUADO NA COSTA OCIDENTAL DA ÁFRICA. GUINÉ-BISSAU É UM PAÍS COM 1 MILHÃO E MEIO DE HABITANTES, RICO EM DIVERSIDADE CULTURAL E BONITO PELA CONFIGURAÇÃO NATURAL DA SUA PAISAGEM.

FILHO CAÇULA DE UMA FAMÍLIA DE 12 IRMÃOS, CRESCI RODEADO DE PESSOAS CARINHOSAS QUE ME PERMITIRAM VIVER EM UM AMBIENTE SAUDÁVEL, REPLETO DE BOAS PRÁTICAS. COMO FILHO MAIS NOVO, VI-ME OBRIGADO A SEGUIR O CAMINHO DOS IRMÃOS MAIS VELHOS, QUE ERAM MUITO DEDICADOS E ESFORÇADOS NO ESTUDO, SEMPRE MOVIDOS PELO INCENTIVO DO PAI, UM HOMEM EXEMPLAR NAS SUAS AÇÕES E QUE EXIGIA, NA MAIORIA DAS VEZES, O MELHOR DE SI E DE TODOS OS FILHOS.

A MINHA BASE ACADÊMICA COMEÇOU A SE FORMAR DESDE OS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO BÁSICO, ONDE FREQUENTAVA UMA ESCOLA PRIVADA QUE EXIGIA MUITA DISCIPLINA NA APRENDIZAGEM E NO CUMPRIMENTO DOS



DEVERES ATRIBUÍDOS. O CUMPRIMENTO DOS DEVERES PASSA ESSENCIALMENTE PELA ROTINA DE IR ÀS AULAS NOS DIAS LETIVOS, REALIZAR OS TRABALHOS DADOS E TER O DOMÍNIO DAS MATÉRIAS ENSINADAS.

A MAIOR PARTE DO MEU ENSINO SECUNDÁRIO FOI EM ESCOLAS PÚBLICAS, COMO SE SABE, POR MOTIVOS DE FALTA DE MEIOS TÉCNICOS E ECONÔMICOS. MUITAS VEZES, OCORRERAM INTERRUPÇÕES NÃO PROGRAMADAS (GREVES) DURANTE O PERÍODO LETIVO, QUANDO OS SINDICATOS DOS PROFESSORES REIVINDICAM O PAGAMENTO DE SALÁRIOS ATRASADOS E MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO. DEVIDO A ESSAS CIRCUNSTÂNCIAS, A PORCENTAGEM DO CONTEÚDO ESCOLAR REPASSADO AOS ALUNOS DIFICILMENTE ULTRAPASSA 80%.

DESDE MUITO CEDO, FUI UM APAIXONADO POR NÚMEROS, DECORAVA A TABUADA INTEIRA E FAZIA OS TRABALHOS DE MATEMÁTICA COM A MAIOR FACILIDADE, SEM A NECESSIDADE

DE AJUDA EXTERNA, O QUE ERA FREQUENTE PARA ALUNOS DA MINHA IDADE. ALI COMEÇOU O MEU FASCÍNIO PELA ÁREA DAS EXATAS.

EMBUTIDO NA ESSÊNCIA DA HUMILDADE, AFIRMO QUE, EM TODAS AS CLASSES QUE PASSEI, DEVIDO À MINHA DEDICAÇÃO, MEU ESFORÇO E MINHA DISCIPLINA, SEM ESQUECER DA COMPANHIA E APOIO DOS AMIGOS E CARINHO DA FAMÍLIA, CONSEGUI INTEGRAR A LISTA DOS TRÊS PRIMEIROS MELHORES ALUNOS DE TODAS ESSAS CLASSES. ESSE RESULTADO NÃO SE RESUMIA SIMPLEMENTE PELAS NOTAS OBTIDAS DURANTE AS PROVAS, MAS SIM, PELO DOMÍNIO DA MATÉRIA E PARTICIPAÇÃO EFETIVA NAS PERGUNTAS E RESPOSTAS QUE OCORRIAM DURANTE AS AULAS.

SAÍ DA GUINÉ NO DIA 3 DE FEVEREIRO DE 2008 COM DESTINO AO BRASIL, EM BUSCA DE UM OBJETIVO MAIOR: CONSEGUIR DIPLOMA DE ENGENHEIRO CIVIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA – UDESC. SEMPRE FOCADO NA CONCRETIZAÇÃO DESSE OBJETIVO, ESFORCEI, DEDIQUEI, PASSEI MUITAS NOITES EM CLARO, O QUE É NORMAL, PARA SUPERAR AS DIFICULDADES, EM TERMOS DE DOMÍNIO DE CONTEÚDO E BARREIRAS CULTURAIS (COSTUMES E COMIDA) E NATURAIS (CLIMA). A DISCIPLINA E A VONTADE DE APRENDER E VENCER ANDARAM COMIGO DURANTE TODO ESSE PERÍODO EM QUE ESTIVE EM JOINVILLE, E, ATRAVÉS DELAS, E COM AJUDA DOS AMIGOS, CONSEGUI ALCANÇAR EXCELENTE RESULTADOS QUE ME PROPORCIONARAM OITO CERTIFICADOS DE MÉRITO CONCEDIDOS PELO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL E, NO FINAL DO CURSO, DEVIDO À EXCELÊNCIA DESSES RESULTADOS, FORMEI COMO MELHOR ALUNO DO CURSO DA ENGENHARIA CIVIL ENTRE OS FORMANDOS DE 2012/2.

ATUALMENTE, ESTOU CURSANDO MESTRADO EM ENGENHARIA CIVIL, NA ÁREA DE GEOTECNIA, NO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DA ENGENHARIA CIVIL, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DE SUL. A DECISÃO DE ESCOLHER ESSE CURSO SE DEVE AO FASCÍNIO QUE TENHO PELA ÁREA DE FUNDAÇÕES E A CARÊNCIA DE PROFISSIONAIS DESSA ÁREA NA GUINÉ-BISSAU.

COMO GUINEENSE, ESPERO NUM FUTURO BREVE VOLTAR PARA O MEU PAÍS E AJUDAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO, EM FUNÇÃO DAS REAIS NECESSIDADES QUE NORTEIAM OS PROGRAMAS SUPREMOS DA NAÇÃO.

OS RESULTADOS PRESENTES E FUTUROS DA NOSSA VIDA, PARA ALÉM DE SEREM CONSEQUÊNCIAS DO NOSSO HISTÓRICO (DEDICAÇÃO E DISCIPLINA), DEPENDEM TAMBÉM DA SORTE E DO ACOMPANHAMENTO DE UM SER SUPERIOR, A QUEM EU SOU GRATO POR TUDO DE BOM QUE TEM FEITO ONTEM, HOJE E DO QUE TEM PROGRAMADO PARA AMANHÃ.

DEPOIMENTOS

A II Semana da África na UFRGS foi um momento privilegiado de trocas de informações e conhecimentos entre estudantes africanos, demais membros da Universidade e da comunidade externa. Acompanhe nos depoimentos.



Leunice Martins de Oliveira – Coordenadora do NEABI/FACED/PUCRS

A Semana da África é um espaço de acolhimento, troca de saberes e de experiências da mais alta relevância. Este encontro contribui para o fortalecimento de nossas identidades e impulsiona a nossa luta contra o racismo e a defesa dos direitos humanos. A Universidade cria um ambiente que permite que a diversidade se manifeste, de forma criativa e transformadora, na superação dos preconceitos e discriminação étnico-racial. Sinaliza para a compreensão de que a Sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, visando a uma sociedade justa. A presença dos estu-

dantes e professores africanos no evento tem nos possibilitado uma riqueza de visões que ampliam nossos horizontes e estreitam laços entre o Brasil e o Continente Africano.



Mamadú Mutaro Embaló - Graduando em Biblioteconomia/UFRGS

Eu tive grande satisfação e prazer de participar como ouvinte em todas as edições do evento “Semana da África”. Posso dizer, por isso, que o evento teve um grande progresso. Fiquei impressionado com esta última edição pela qualidade da organização e das palestras, todas de altíssimos níveis e de conteúdos ricos e atualizados.

E pude perceber também que o evento serviu e servirá de ensinamento, não só para os brasileiros conhecerem um pouco da África, mas para os próprios africanos conhecerem o outro lado do seu próprio continente, que antes não conheciam. Eu confesso que o evento me ensinou muito sobre a África, até então desconhecida por mim.

Tenho certeza que esse progresso se deve aos participantes, aos palestrantes, à colaboração da própria universidade e ao esforço e à dedicação do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), pela capacidade organizativa. Sem sombra de dúvidas, a comunidade africana aqui em Porto Alegre ganhou um grande parceiro, para fazer firmar esse evento na Universidade e ganhar a visibilidade e o prestígio de todos. Acredito que, com a colaboração do DEDS, conseguiremos alcançar o nosso propósito de efetivar o sucesso desse evento na Universidade e também na comunidade porto-alegrense.

A III Semana da África na UFRGS será mais um sucesso, tanto em organização como em participação e produção, prosseguindo com a sua afirmação como mais um evento acadêmico da nossa universidade que veio para ficar, contribuindo para a formação e o conhecimento da história, da economia, da diversidade sociocultural e política dos povos africanos, contribuindo para uma maior identidade e aproximação entre os povos brasileiros e africanos.



Ramon Dorneles Moser - Fotógrafo da Secretaria de Comunicação Social/UFRGS

Comecei a trabalhar na UFRGS em setembro de 2013, até então desconhecia estes projetos que a UFRGS realizava com indígenas e negros, pessoas que nunca tiveram acesso à universidade e com as quais a universidade também nunca tivera acesso (uma dupla perda). Logo que tomei conhecimento, no Salão UFRGS de 2013, vi a importância destes programas. Acho que é uma atitude de “maturidade”, digna de uma senhora de 80 anos, a UFRGS se abrir cada vez mais para essas pessoas e de reconhecer o quanto toda a sociedade tem a ganhar com essa troca.

Programação do Evento em 2014



20/05 (terça-feira) - 14h às 18h

Painel: Universidade e Sociedade em Cabo Verde

Aquilino Varela (Ciência Política, UFRGS)
Antônio Cardoso (Educação e Políticas Públicas, PUC)
Prof. José Carlos dos Anjos (Sociologia, UFRGS)

Local: **Auditório do ILEA** (Campus do Vale)

21/05 (quarta-feira) - 14h às 18h

Painel: Pesquisas em Tecnologia, Informação e Comunicação

Segone Cossa (Antropologia, UFRGS)
Antônio Elísio José (Tec. Alimentos, UFRGS)
Acácio Almeida (Antropologia, UNILAB)

Local: **Auditório do ILEA** (Campus do Vale)

22/05 (quinta-feira) - 14h às 17h

Painel: Mulheres na Nova Estrutura Social Africana

Frederico Matos Alves Cabral (Ciência Política, UFRGS)
Maria Filomena Moreira Semedo (Ciência Política, UFRGS)
Maurícia Gaelle Ngolo Niani (Medicina, UFRGS)

17h - Lançamento Coleção Agostinho Neto
Participação: Coordenadoria de Ações Afirmativas UFRGS
Luiz Dario Teixeira Ribeiro (UFRGS)

Local: **Auditório da Fac. de Arquitetura** (Campus Centro)

23/05 (sexta-feira) - 14h às 17h

Painel: Ensino e difusão do conhecimento

Joaquim Bondo (História, UFRGS)
Camilo Jose Jimica (Filosofia, PUC)
Anderson Ribeiro Oliva (UNB)

18h - Espetáculo Musical

18h 30min - Lançamento da Revista Semana da África 2013

Local: **Sala 101 da FACED** (Campus Centro)

CICLO DE CINEMA AFRICANO

Local: **Auditório da Faculdade de Arquitetura - 19h**

COTIDIANO E PODER EM FILMES AFRICANOS



20/05 (terça-feira)

Filme: **Le crapaud chez ses beaux-parents** (O sapo na casa de seus sogros)
Dir. Kibushi Ndjate Wootto. Congo, 1992, 8 min.

Filme: **Son of man** (O filho do homem)
Dir. Mark Dornford May. África do Sul, 2006, 86 min.

21/05 (quarta-feira)

Filme: **L'expérience de Dossou** (A experiência de Dossou)
Prod. Atelier d'Initiation au Cinéma d'Animation. Benin, 1995, 6 min.
Filme: **Kini and Adams** (Kini e Adams).
Dir. Idrissa Ouedraogo. Burkina Faso, 1988, 90min.

22/05 (quinta-feira)

Filme: **I Love you** (Eu te amo)
Dir. Rogerio Manjate. Moçambique, 2007, 4 min.

Filme: **O jardim de outro homem**
Dir. João Luís Sol de Carvalho. Moçambique, 2006, 80min.



Organização:



NEAB
UFRGS

Apoio:



NEABI/PUCRS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - DEDS/PROEXT/UFRGS

(51)3308.2922/3308.2920 deds@proext.ufrgs.br www.ufrgs.br/deds

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor

Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Extensão

Sandra de Deus

Vice-Pró-Reitora de Extensão

Cláudia Porcellis Aristimunha

**Diretora do Departamento de Educação e
Desenvolvimento Social**

Rita de Cássia Camisolão

Revista Semana da África na UFRGS

Porto Alegre, v. 2, n. 1, maio/2015

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jornalista Responsável

Sandra de Deus

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Paulo Baldo

Mario Arruda

Imagens das Seções

Mario Arruda

Modelos da Capa

Quirino Salvador Sanca

Valdemira Emília Sanca

Imagens dos Artigos

Sob a responsabilidade dos autores

Encarte

Bruno Ortiz

Revisão

Nora Cecília Bocaccio Cinel

Conselho Consultivo

Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

Daiane dos Santos Moraes

Débora Simões da S. Ribeiro

José Antônio dos Santos

Luciane Bello

Margarete Ross Pacheco

Patrícia Xavier dos Santos

Rita de Cássia Camisolão

Tânia Maria Nunes Souza e Silva

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

José Rivair Macedo

REVISTA SEMANA DA
ÁFRICA
NA
UFRGS

Realização:



Apoio:



Av. Ipiranga, 2000
Porto Alegre/RS - CEP 90160-091
Fone: +55 51 3308 2921 / 3308 2920
Email: deds@proext.ufrgs.br
www.ufrgs.br/deds