



Cadernos de Estudos Africanos
ISSN: 1645-3794
cea@iscte.pt
Centro de Estudos Africanos
Portugal

Costa Dias, Eduardo

Da escola corânica tradicional à escola Arabi: um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia?

Cadernos de Estudos Africanos, núm. 7-8, 2005, pp. 125-155
Centro de Estudos Africanos
Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293029097006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Da escola corânica tradicional à
escola *Arabi*:
um simples aumento de qualificação
do ensino muçulmano na
Senegâmbia?**

Eduardo Costa Dias
Centro de Estudos Africanos/ISCTE

Este texto tem como objectivo principal apresentar e discutir algumas das razões que tornam, na Senegâmbia, como aliás em muitos outros contextos muçulmanos africanos, as escolas árabe, também conhecidas por «novas madrass», ao contrário das escolas corânicas tradicionais (kuttâb, madrass «clássicas»), num tipo de escola confessional muçulmana pouco consentâneo com a forma como a generalidade das populações locais islamicizadas estrutura e organiza o seu saber religioso e prático-religioso.

This text presents and discusses some of the reasons behind the transformation of arabic schools in the Senegambia and other Islamic areas in Africa. On the contrary to the classic Islamic schools (kuttâb, madrass), these arabic schools tend to be converted into a type of confessional school not very much in accordance with the ways Islamised local population structure their religious knowledge and practice.

In memoriam de Nehemia Levitzon

Do meu ponto de vista às escolas *arabi* está apenas uma concepção de religião e de saber religioso muçulmano em vários aspectos incompatível com o substrato cultural subjacente ao saber religioso e prático-religioso que, ainda hoje, informa, na Senegâmbia e na generalidade dos outros contextos muçulmanos africanos, a larga maioria das escolas corânicas tradicionais.

Mesmo assim, nas três últimas décadas, as escolas ditas *arabi* generalizaram-se por toda a Senegâmbia e são, na actualidade, uma componente, em graus diferentes, oficialmente reconhecida do sistema escolar na Gâmbia e no Senegal, aparecendo ainda na Guiné-Bissau como uma alternativa relativamente popular nos meios muçulmanos à conhecida «falta» de escola.

Estas escolas muçulmanas – em certa medida «síntese actualizada» ou simplesmente «herdeiras afastadas» das duas versões, uma mais arabófona e outra mais modernizante, de escolas muçulmanas que surgiram primeiro, no início do século XX, nas colónias inglesas e mais tarde, nos anos vinte, nas francesas, que privilegiam como língua de ensino o árabe e dão espaço a matérias «laicas», não são, contudo, como as clássicas *madrass*, um simples lugar de aprofundamento do ensino religioso anteriormente aprendido nas escolas corânicas elementares (*kuttâb*), nas conhecidas escolas de *mouro/marabout ou escolas de fokera*¹.

As escolas *arabi*, não só, a par do ensino da religião e da língua árabe, incluem no seu currículo matérias como as línguas oficiais de cada país, a matemática, a geografia, a biologia e a história, como ainda, por exemplo, no plano da transmissão do saber, se situam numa lógica totalmente diferente das *madrass* e sobretudo das *fokera*: privilegiam a *Umma* à «localidade religiosa», a «autoridade» do texto à do professor e a compreensão à repetição.

Neste artigo, procurarei analisar a questão da escola *arabi* na Senegâmbia de um duplo ponto de vista: do da nova relação que através dela o ensino muçulmano estabelece com a escrita e do da relação existente entre a sua lógica de transmissão de saber e as transformações em curso no islão da Senegâmbia.

¹ Na Senegâmbia, as escolas corânicas elementares são conhecidas pelo nome de escola de *mouro/marabout* e raramente pelo seu nome arabizado, *kuttâb*; na Guiné-Bissau, são também conhecidas pelo nome escolas de *fokera* [«fogueira», em crioulo].

De facto, não é inócuo que, em oposição ao monopólio exercido pela oralidade na transmissão de saberes na escola corânica tradicional, a escola *arabi* assente o ensino na escrita; também, não é indiferente que, ao contrário das escolas corânicas tradicionais que assentam numa concepção local e «etnicizante» do islão, a escola *arabi* se alinhe por uma imaginada ortodoxia muçulmana árabe.

O assunto central em discussão anda pois, neste texto, à volta dos problemas da natureza dos saberes e da sua transmissão e das relações entre religião e saber prático e, naturalmente, das relações da religião com a ordem social e as condicionantes culturais.

Isto é, descrevendo o modo e a lógica de funcionamento e organização dos dois tipos de escolas confessionais muçulmanas procurarei demonstrar que um e outro nos remetem para universos de produção, organização e transmissão de saberes religiosos e prático-religiosos em vários aspectos diferentes e mesmo, em alguns casos, opostos .

Finalmente, importa dizer que o trabalho de terreno sobre o qual se baseia a informação trabalhada neste artigo foi feito ao longo dos últimos quinze anos nas regiões do Oio, de Bafatá e do Gabú, na República da Guiné-Bissau, nas zonas de Kolda, de Ouassadou e de Sédhiou, na Casamance (Senegal), e, mais recentemente, também nas de Brikama e Serrekunda, na Gâmbia.

Contudo, o trabalho de terreno, apesar de situado em três países diferentes – Guiné-Bissau, Gâmbia e Senegal, decorreu sempre numa área que, para além de continuidade geográfica e de relativa homogeneidade em termos de história social, cultural, religiosa e mesmo política – a área do antigo reino mandinga do Kaabú, faz parte de pleno direito, mesmo nas versões «minimalistas», da chamada Senegâmbia «Histórica»².

Na realidade, o Kaabú mantém até hoje, para além de contornos sociais, culturais e étnicos particulares e apesar, como veremos, da especificidade da sua história de islamização, um conjunto elevado de pontos de contacto com outras unidades histórico-políticas da Senegâmbia que permitem, com proveito para as análises, não só estudá-lo num quadro mais vasto, como ainda, com os cuidados devidos, extrapolar para o conjunto senegâmbiano situações que nele se verificam. O caso das escolas *arabi* é uma destas situações.

² O termo Senegâmbia é neste artigo entendido no sentido de Senegâmbia «Histórica» e não no restritivo que, em 1981, tomou a efémera união política, entre o Senegal e a Gâmbia ou no que, como nota Hargreaves (1967: 73) teve no século XVIII, durante a Guerra dos Sete Anos, em que designava o reagrupamento, sob tutela da Grã-Bretanha, das possessões francesas do Senegal e da Inglesa da Gâmbia . A Senegâmbia «Histórica» é uma região oeste-africana edificada, desde bem antes da ocupação colonial, por múltiplas convergências históricas e por sucessivas «urdiduras» políticas, religiosas, sociais e culturais e que se estende, nas versões «maximalistas», do rio Senegal ao rio Pongo, na Guiné-Conakry, e mesmo ao rio Kolente, na Serra Leoa, e do Atlântico até ao Bambouk e aos contrafortes do Fouta Djalon (BARRY, 1990; MANÉ, 1979; PERSON, 1974). Na versões «minimalistas», a Senegâmbia «Histórica» é delimitada a norte pelo Rio Senegal e a leste pelo seu afluente Falamé e engloba as bacias hidrográficas dos rios Gâmbia, Casamance, Gêba e, para alguns autores, também a do rio Corubali (DIOUF, 2001; SAINT-MARTIN, 1989).

1. Contexto social, cultural e religioso *kaabunké*

O reino do Kaabú foi uma unidade política «animista» que existiu, na região compreendida entre os rios Gâmbia e Corubali, sob o controlo mandinga do século XIII até meados do século XIX, altura em que os *mansa* mandingas «animistas» foram derrotados pelos fulas locais, maioritariamente fula-pretos (*fulas joon*, «escravos de fulas»), apoiados pelas teocracias muçulmanas do Boundu e, sobretudo, do Fouta Djalon e cujo território histórico se distribui na actualidade por três estados independentes, Gâmbia, Guiné-Bissau e Senegal³. O território do núcleo central das províncias do antigo reino do Kaabú – as províncias chefiadas directamente pelas linhagens «reinantes» (*nyanthio*) do Kaabú, Sama, Pakana, Djimara e Propana – está incluído na região administrativa do Gabú, na Guiné-Bissau, e em parte da guineense de Bafatá e da senegalesa (Casamence) de Kolda e o do das províncias do «segundo círculo», onde se incluem províncias como Sankola, Mana, Kantora, Ganadou, Badora, Mansona ou Mankrosse comandadas por importantes chefes (*farim mansa, kanta mansa*) ligados às linhagens *nyanthio*, no Médio Gâmbia, em parte das regiões guineenses de Bafatá e do Oio e, na Casamence, na zona mais oriental da região de Kolda e na Região de Vélingara⁴.

Na actualidade, o território do antigo Kaabú forma um bloco cultural e religioso (muçulmano) relativamente homogéneo e, embora repartido por três Estados independentes, constitui, no quadro da região em que historicamente se insere, a Senegâmbia, uma entidade dotada de «quase perfeita» identidade social, económica e cultural (Dias, 2002:48).

De facto, o território do antigo Kaabú muito embora faça indiscutivelmente parte da Senegâmbia continua a constituir um espaço dotado de razoável homogeneidade social, económica e cultural onde as populações, maioritariamente fulas e mandingas⁵, partilham desde há séculos um espaço geográfico e, sobretudo desde meados do século XIX, um percurso histórico, social e, em certas dimensões, político comum e uma história de islamização idêntica.

Aliás, do meu ponto de vista, esta história idêntica de islamização de fulas e mandingas, é um dos elementos centrais, senão mesmo o principal, da actual identidade *kaabunké*.

³ Boas descrições do reino do Kaabú, do seu sistema político e dos confrontos entre mandingas e fulas em Bowman-Hawkins (1980), Cissoko (1981), Innes (1976), Mané (1979), Niane (1989), Lopes (1999) e Quinn (1972).

⁴ Um «terceiro círculo» de províncias, correspondendo, em boa parte, a províncias agregadas ao Kaabú na época do seu apogeu, no século XVIII, situa-se quer na zona limítrofe do Fouta-Djalon, na actual Guiné-Conakry, e na do interior-norte do curso médio do Gâmbia, quer na região entre os rios Gâmbia e Casamance próxima do litoral atlântico, nomeadamente na área da actual região senegalésa de Sédhiou. Ver um levantamento das provinciais *kaabunké* e uma boa tentativa de tipificação do relacionamento das províncias da periferia com o centro do Kaabú em Galloway e Sidibé (1980).

⁵ Os grupos mandinga e fula são largamente majoritários no Kaabú. De entre os grupos minoritários têm expressão, para além do djola «mandinguizado» e do balanta mané (djola muçulmano, balanta islamizado), o balanta, o djola e o manjako.

Atrasada em relação ao conjunto da Senegâmbia – o Kaabú é a última grande unidade política «animista» e «centralizada» senegambiana a converter-se ao islão⁶, devedora das acções de *jihad* empreendidas, em meados do século XIX, pelas teocracias do Boundu e do Fouta Djalon e, sobretudo, da missão itinerante de *maraabouts*, nomeadamente *maraabouts*-comerciantes djakankas, vindos do Labé e de outras zonas do Fouta Djalon e pouco influenciada, por comparação com zonas mais setentrionais da Senegâmbia, pelas confrarias muçulmanas, a islamização acabou por ser tornar, já nos finais do século XIX, no principal elemento da formação de uma (nova) identidade kaabúnké sobre os restos do antigo reino mandinga «animista» do Kaabú, a identidade kaabúnko-muçulmana.

De facto, atraso, circunstâncias e formas de islamização não impediram que, por exemplo, não só a islamização dos mandingas e dos fulas animistas – provavelmente a esmagadora maioria dos fulas presentes no Kaabú no momento da derrota mandinga, se tenha processado num espaço de tempo inferior a trinta anos, como ainda que, de um momento para outro, os «mandingas animistas» do antigo Kaabú se tivessem tornado, na opinião dos mesmos, «nos mais antigos e os ‘mais muçulmanos’ de todos os muçulmanos da região»!

Deste ponto de vista, as populações do Kaabú fazem figura própria no conjunto da Senegâmbia: por um lado, tornando-se muçulmanas só no terceiro e último dos momentos de islamizações maciças na Senegâmbia, reivindicam para si um papel de quase pioneiros do islão na região, por outro, fazem compaginar, numa nova identidade (kaabúnko-muçulmana), uma pretensa identidade territorial transversal à pertença étnica e uma identidade religiosa imposta pela violência, depois de durante séculos terem sido, no interior senegâmbiano, das populações mais resistentes à islamização.

Por exemplo, muito embora localmente o fenómeno islamização seja conhecido popularmente por «mandinguização», não só os casamentos inter-étnicos continuam a ser raros, como mandingas e fulas raramente em situações normais se misturam quer nas actividades de culto, quer, no caso das aldeias, num mesmo quarteirão resi-

⁶ A islamização da Senegâmbia pode dividir-se, grosso modo, em três grandes momentos: um momento fundador, nos séculos XIII-XVII, em que se processou, sobretudo na zona setentrional, a islamizações pontuais; um segundo momento, iniciado nos finais do século XVII, no Fouta-Tooro, com as ditas guerras dos *maraabouts*, que se prolonga, com «altos» e «baixos» até meados do século XIX, em que largas manchas populacionais da Senegâmbia setentrional e oriental se tornaram muçulmanas e em que emergiram as primeiras teocracias muçulmanas (Boundu, Fouta Djalo, Fouta Tooro); um terceiro, a partir de meados do século XIX, que combinando *djihads* com «conversões pacíficas» do tipo efeito de domínio, delimitou no essencial as áreas e os grupos étnicos muçulmanos tal e qual eles hoje se apresentam. Nos finais do século XIX, assistiu-se, por outro lado, em paralelo ao fim dos combates entre os muçulmanos e os chefes animistas e à vitória das campanhas coloniais ditas de pacificação, à implantação generalizada das confrarias muçulmanas e, no caso do Senegal, à sua inscrição definitiva no projecto colonial. Sobre a islamização da Senegâmbia ver, entre outros autores, análises globais em Clarke (1984), Klein (1968, 1972), Levzion (1986b), Martin (1976) e Sanneh (1989); sobre a islamização do Kaabú os trabalhos de Barry (1988) e Leary (1972) continuam a ser os mais representativos.

dencial⁷. Os mandingas ou os fulas do Kaabú são, em termos de auto-atribuição identitária, sempre primeiro mandingas ou fulas e só posteriormente muçulmanos (Dias, 1992:103).

Aliás, apesar da história da islamização de fulas e mandingas kaabúnkés ser a mesma, a identidade kaabúnko-muçulmana só se dá visivelmente a ver nas situações de crise que afectam por igual uns e outros.

Neste último aspecto, por exemplo, tanto o actual problema das populações mandingas e fulas deslocadas na Guiné-Bissau e na Gâmbia por causa do conflito da Casamance, como o das mandingas e fulas fugidas para o outro lado da fronteira aquando da guerra civil na Guiné-Bissau, em 1998-1999, revestem aspectos paradigmáticos: «fulas e mandingas são muçulmanos irmãos uns dos outros»; «isso das batalhas de Berekolon e de Kansala [as duas últimas grandes batalhas entre fulas e mandingas que ditaram o fim do reino mandinga do Kaabú e permitiram o controlo fula do território] são coisas de um tempo muito antigo, em que ainda quase ninguém no Kaabú era muçulmano».

A identidade kaabúnké é, a meu ver, muito mais de uma identidade «refúgio» típica de uma situação de «perigo», «descartável» passado o perigo, ou, no melhor dos casos, uma proto-identidade, do que de uma identidade no sentido canónico do termo.

Isto é, os mandingas ou os fulas kaabúnkés são, nas situações corriqueiras mandingas ou fulas e complementarmente mandingas ou fulas muçulmanos e só nas situações de perigo colectivo «sem mais» muçulmanos do Kaabú (DIAS, 2002:68).

2. Saber religioso e saber prático-religioso muçulmano no Kaabú

Todavia, apesar das resistências notórias dos kaabúnkés à islamização e da permanência até aos nossos dias da «velha» e estrutural oposição entre mandingas e fulas tecida durante os séculos de supremacia mandinga no Kaabú, com a islamização, as ideias religiosas, a ordem social e política e, em certas dimensões, o próprio conteúdo do saber prático dos habitantes do Kaabú alteraram-se de forma significativa.

⁷ Na actualidade, no Kaabú e nas zonas limítrofes, ainda hoje é corrente ouvir-se dizer que alguém que se converteu ao islão «virou» mandinga. Sobre esta expressão, que em parte é devedora da importância que alguns *marabouts* mandingas e parentados (djakankas) tiveram, nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, na conversão dos núcleos populacionais mais reticentes ao islão (mandingas do Oio, fulas pretos da actual região da Bafáta, balantas da zona fronteiriça da Guiné-Bissau e da Casamance, os conhecidos balantas mané, e djolas do interior da Casamance e da Gâmbia), ver Dias (1999:132).

Deste ponto de vista, a islamização, generalizada no antigo Kaabú nos finais do século XIX-princípios do século XX, para além de ter «libertado» os fulas do domínio mandinga e de ter «abalado» os termos da dependência de umas linhagens em relação a outras sobre a qual se baseava a ordem social kaabunké, fomentou o reforço do papel formal dos chamados *mouros ou marabouts*⁸ em detrimento dos chefes de linhagem e dos chamados chefe de terra e estabeleceu uma espécie de compartimentação entre o período *soninké*, o período «animista», e o período muçulmano.

Contudo, esta compartimentação não é rígida e em alguns aspectos não tem mesmo razão de ser: os *marabouts* já existiam no Kaabú animista, tinham inclusive um papel de relevo junto de certos *mansa* e a sua influência no plano religioso era, em muitos casos, significativa e antiga⁹; com o passar dos anos muitas famílias de chefe de linhagem e de terra acabaram por se assumirem também no papel de famílias de *mouros*.

Por outro lado, esta divisão fundamentada nos aspectos formais da passagem do período *soninké* («animista») ao muçulmano não é só aparente em muitos campos do saber prático, como também, paradoxalmente, no campo das ideias religiosas muçulmanas.

De facto, não só o islão influenciava desde há muito os mandinga e os outros povos presentes no Kaabú¹⁰, como ainda a ruptura com o passado *soninké*, no plano das ideias religiosas, não é linearmente clara com a islamização. Do passado *soninké*, os muçulmanos do Kaabú, guardam todo um conjunto de ideias e de lembranças nas quais é difícil separar totalmente, do ponto de vista dos conteúdos das ideias e das práticas religiosas, as antigas formas «animistas» das muçulmanas.

A penetração das ideias religiosas muçulmanas no Kaabú é, por estas e por outras razões, limitada; ou melhor, as ideias religiosas afastam-se das do «ideal-imaginado» de ortodoxia muçulmana árabe e não atingem em alguns dos seus contornos principais o pensamento «étnico» e «animista» transmitido desde o passado mais recuado de umas gerações para outras.

No essencial, como assinala Nicolas (1978: 348) para outros contextos africanos islamizados, no Kaabú a islamização não ocasionou a conversão dos kaabunkés à cultura árabe e ao espírito estrito dos textos corânicos. Os mandinga ou os fulas são

⁸ O uso do termo *marabout* – um termo usado no Magreb para nomear globalmente os santos do islão magrebi – está generalizado na Senegâmbia e designa tanto um dignitário muçulmano, como um muçulmano que se dedica à geomância. Todavia, no Kaabú, ao contrário das regiões mais setentrionais da Senegâmbia, o termo correto para designar um muçulmano que faz da geomância actividade é o de *mouro*, versão aportuguesada do termo mandinga *mori* que, no passado, distinguia as famílias muçulmanas das não muçulmanas de tal forma que os quartéis onde viviam famílias muçulmanas mandingas se chamavam *moricundas*.

⁹ «Tout chef “animiste” au XVIIe ou XVIIIe siècle, a un ou plusieurs marabouts autour de lui. Le marabout est absolument indispensable, comme l’élément religieux nécessaire au commerçant, en tant que musulman. Mais il est aussi nécessaire aux ‘animistes’ en tant qu’intermédiaire utile et complémentaire avec le surnaturel. Il vaut mieux deux chances qu’une, deux religions qu’une. Cela vous donne deux fois plus de chances de surmonter les alias de la nature et du destin» (PERSON, 1985:43).

¹⁰ «Through their magic-religious services to non-Muslims, first and foremost to chiefs, they inculcated Islamic elements into the local society as an initial step in a long process of Islamization» (LEVZION, 1986a:9).

mandingas/fulas e muçulmanos e não simplesmente muçulmanos. A religião muçulmana continua a ser, em muitos aspectos, contextual e local, a ter uma profunda conotação étnica, ainda que nenhum muçulmano se defina totalmente, na actualidade, como aliás também no passado, no quadro exclusivo do seu grupo étnico.

No Kaabú, como no resto da Senegâmbia e em inúmeros outros contextos islamicizados africanos, a preocupação de adequação à «imaginada» ortodoxia islâmica, apesar do desejo sempre expresso e raramente levado à prática de «fazer como os árabes», não existe e a valorização do substrato cultural étnico continua a ser notória e mesmo no interior das grandes confrarias senegâmbianas o quase total monolitismo étnico é uma constante desde a sua fundação ou aparecimento na região – a *mouriyya* predominantemente wolof, a *tidaniyya* maioritariamente fula e a *qadiriyya* predominantemente mandinga.

Por outro lado, em relação às práticas islâmicas dos dignitários religiosos, o islão praticado pela «massa» dos crentes senegâmbianos não é, como o não é para a generalidade das comunidades muçulmanas da África Ocidental, um islão que se possa designar de popular, que suponha uma demarcação clara entre crentes anónimos e elites instruídas, mas sim um islão culturalmente específico que não distingue de facto, no plano da teologia e do entendimento das práticas religiosas, os crentes menos sabedores dos mais sabedores (BRENNER, 1985: 12-14). Os dignitários religiosos ditos tradicionais, na sua esmagadora maioria, não conhecem a teologia islâmica ou dela só têm alguns rudimentos e não se distinguem da «massa» dos crentes pela natureza das relações que têm com as ideias religiosas, mas sim pelo acesso que têm ao conhecimento «escondido»¹¹, isto é, ao conhecimento que permite, por exemplo, por intermédio da geomância, aceder à percepção do sobrenatural e ... fazer dele mesmo a sua maior fonte de rendimentos¹².

Um bom exemplo da não separação nítida entre letrados e não letrados, a «massa» dos crentes, é o fascínio dos talismãs e a importância do tipo de pessoas que os fabrica. Os talismãs, como por toda a Senegâmbia, estão generalizados no Kaabú e os amuletos animistas, fabricados a partir de chifres, dentes ou ossos de animais,

¹¹ Num plano mais vasto, a dicotomia saber explícito-saber não explícito, insere-se no que poderemos chamar de dialéctica entre a objectivação e a incorporação do saber islâmico africano: na prática islâmica, embora o saber objectivado tenha um papel não negligenciável (devido aos textos), a incorporação desempenha um papel fundamental, especialmente através da recitação dos textos; objectivação e incorporação coexistem nos rituais. Sobre este assunto preciso ver, entre outros, Brenner (1985: 9-34) e Lambek (1993: 375-429); sobre a problemática das relações, no oeste-africano, entre islão-poder-conhecimento, ver Brenner (2001).

¹² Uma das actividades mais comuns e rentáveis dos dignitários e letrados muçulmanos, na Senegâmbia e em outras regiões africanas, é a de geomâncica ou, como popularmente é conhecida no Kaabú, a do «serviço de mouro» ou *maraboutagem*. Trata-se, ao contrário da astrologia que se baseia nas relações e nas influências naturais entre os astros, de uma actividade de adivinhação que fundada sobre convenções arbitrárias, com uma forte tendência para tomar os desejos por realidades e que goza de grande prestígio e popularidade: «*the willingness to accept Islam [em África] rested on the following factors: first, the many points of contact between the religious frameworks [...]; secondly, the prestige of a "superior" culture, whose representatives, being traders, had the goods one coveted; thirdly, the added value accorded to esoteric magic*» (GOODY, 1971: 460). Sobre a geomância e o seu lugar no saber muçulmano africano, ver uma excelente análise em Brenner (1985: 78-98).

pequenos répteis secos ou qualquer desperdício, quase que equivalem, em termos de utilização e prestígio, aos talismãs «mais conformes» com o islão, isto é, aos talismãs feitos de papéis, com inscrições de versículos do Corão ou simplesmente com o nome de Alá, metidos dentro de pequenas bolsas de cabedal¹³.

Na Senegâmbia, raros são os indivíduos que não trazem talismãs de tipo muçulmano associados a outros de tipo animista, é frequente, durante a cerimónia de início da construção das casas de habitação, enterrar as vísceras de animais abatidos para consumo na cerimónia juntamente com papéis com versículos do Corão ou derramar, e por vezes consumir discretamente ou às escondidas, bebidas alcoólicas, poucas são as casas de habitação, os celeiros ou os estábulos que não têm, lado a lado com um qualquer símbolo ou talismã islâmico, pelo menos uma garrafa escura, um chapéu velho ou os chifres de um animal destinado, como nas construções das populações animistas, a «afugentar» espíritos maus, doenças, incêndios e outras calamidades.

Os talismãs animistas gozam de uma reputação de eficácia perfeitamente igualada à dos que guardam versículos do Corão, só que a função específica de cada um é diferente: os talismãs islâmicos são usados para prevenir certos acontecimentos ou resolver determinadas situações e os amuletos animistas para outros. Conforme as situações, um *mouro* pode recomendar ou fabricar um ou outro tipo de talismã¹⁴.

Os dois tipos de talismã estão perfeitamente integrados em todas as camadas dos crentes muçulmanos, são em ambos os casos fabricados ou aconselhados pelos *mouros*, do mais prestigiado ao de menor importância, e as controvérsias que dividem as várias escolas de pensamento islâmico na África Ocidental sobre a sua legitimidade e o seu uso, do ponto de vista da ortodoxia islâmica, são, mesmo entre os letRADOS mais qualificados, quase totalmente desconhecidas.

No plano da reflexão, a eventual predominância de um tipo de talismã sobre o outro funda-se exclusivamente no facto de, para alguns *mouros*, os talismãs muçulmanos serem bastante mais eficazes do que os outros porque o seu poder emana do versículo do Corão ou da palavra Alá neles encerrados¹⁵.

Uma outra das principais singularidades dos actuais saberes religioso e prático-religioso dos povos islamizados do Kaabú e do resto da Senegâmbia, como aliás da generalidade dos africanos islamizados, advém do facto deste saber, fundado aparentemente na tradição escrita pelo lugar fundamental dado ao Corão¹⁶, dever a sua

¹³ Sobre o problema dos amuletos no islão africano ver, entre outros, Brenner (1985), El-Tom (1987), McNaughton (1993) e Sanneh (1974).

¹⁴ «Muslim clerics took over functions of the traditional priests, and even magic became the prerogative of Muslim clerics» (LEVZION, 2000: 79).

¹⁵ Aliás, «a teologia muçulmana é tolerante para com a adivinhação, a magia, a feitiçaria e a bruxaria. Condena seu uso ilegítimo das duas últimas, mas não põe em causa a sua eficácia. E estas actividades místicas conexas, designadas pelos mais variados nomes em língua árabe mas talvez mais vulgarmente por *sihr*, acabaram por ocupar sólido lugar de destaque na herança popular do Islamismo» (LEWIS, 1986: 98-99).

¹⁶ O Corão é para os muçulmanos africanos não só o Livro mas também o critério maior de distinção (BOTTE, 1990: 48-49).

transmissão sobretudo à tradição oral que, como se sabe, é, sobretudo, tributária da memória e do ouvido e não da vista e da biblioteca. No mínimo, o facto da inculcação das ideias religiosas muçulmanas ter sido feita, e se fazer ainda, sobretudo oralmente associada à natural tendência das ideias religiosas incorporarem como suas outras ideias, no caso ideias do passado dito animista, tornou o islão das populações locais uma religião «viva» e conjunturalizante e o *corpus* legal de prescrições e proibições um elemento a vários títulos secundário¹⁷.

Desta aparente não conformidade entre religião que se reclama do livro e inculcação das ideias religiosas por via da oralidade, resultam também, por exemplo, escolas, formas de transmissão de saberes e professores e letrados com características específicas: escolas sem quadros pretos e material escolar impresso, formas de transmissão de saber privilegiadoras da oralidade, do aprender ouvindo e vendo fazer e letrados quase sem papel e livros, que se afastam dos das tradições verdadeiramente da escrita¹⁸.

Por outro lado, os letrados e os professores de Corão, não formam, de uma forma geral, em termos de actividades diárias, um grupo à parte. São pessoas que partilham tarefas e preocupações idênticas às de todas as outras e que fundamentam o seu prestígio intelectual, não tanto no facto de serem capazes de produzir conhecimentos verdadeiramente novos, mas sim no facto de, por um lado, serem capazes de, nos momentos necessários, transmitir oralmente aos outros a (sua) interpretação adequada dos factos.

Assumindo-se raramente como produtores autónomos de saber, *mouros* de grande prestígio ou simples professores de Corão arrogam-se, contudo, como guardiões legítimos do saber e de maneiras de interpretar o real que lhes foram transmitidos por outros que também já os tinham recebido de alguém num quadro de uma cadeia de transmissão (*silsila*)¹⁹.

¹⁷ «La différence essentielle entre une culture orale et une culture écrite tient aux modes de transmission. La première laisse une marge étonnamment grande à la créativité, mais une créativité de type cycle, tandis que la seconde exige la répétition exacte comme condition d'un changement positif» (GOODY, 1977: 45).

¹⁸ «Ce n'est pas le moins paradoxal de l'islam, civilisation du Livre, donc de l'écrit, que de recourir pour sa transmission à une pédagogie de l'oralité» (SANTERRE, 1982: 337). Sobre o lugar intermédio do saber corânico, entre o saber baseado exclusivamente na oralidade e o que privilegia a escrita, ver, por exemplo, Brener (2001), Eickelman (1978), Goody (1971) e Santerre (1973, 1982).

¹⁹ Cada saber para ser considerado legítimo tem de ser recebido pessoalmente e, quando transmitido, deve ser acompanhado da inventariação dos diferentes elos que o levam do narrador até à fonte original. O saber tem de se integrar numa *silsila*, numa cadeia de transmissão que estabelece, pela enunciação dos transmissores, a sua legitimidade: no caso do explícito, tem de se situar na linha normal de transmissão de um geração para outra e no do não explícito tem de fazer apelo ao saber dos mestres, de tal forma que, em muitos casos, a ascendência biológica acaba muitas vezes por ser obscurecida no plano genealógico pela inserção numa «árvore genealógica do saber» na qual ele se encontra assinalado como ramo terminal da «árvore» onde, por ordem inversa de antiguidade no acesso ao saber, aparecem representados, o mestre, o mestre do mestre e os seus discípulos que formaram também discípulos e todos os seus predecessores até ao putativo elemento inicial da cadeia de transmissão (BRENNER, 1985: 29-30; LAMBEK, 1993: 178).

3. Escola Corânica Tradicional

A escola corânica tradicional senegambiana, como aliás na generalidade dos países da África Negra, à excepção de escolas muito reputadas que ministram níveis muito elevados de ensino e que geralmente estão implantadas no espaço físico das mesquitas, não tem um lugar definido, um edifício especializado que permaneça estável independentemente das mudanças de professores e da renovação dos alunos.

Uma *kuttâb* ou uma *madrass* é uma comunidade formada pelo mestre e pelos seus alunos, eventualmente acrescida de outras pessoas, segundo o tipo de escola (internato/externato) ou as circunstâncias do ciclo anual da vida social, religiosa e económica do grupo doméstico a que pertence o professor.

O mestre recebe os seus alunos, na varanda ou no quarto de entrada (que não deixa de ter outras funções) da sua própria residência e ministra – no caso das *kuttâb* – habitualmente o seu ensino formal à volta de uma fogueira e ao princípio da manhã e ao fim da tarde/ princípio da noite²⁰, num ritmo variável que tem em conta os trabalhos agrícolas, as várias festas muçulmanas e as disponibilidades e necessidades de professor e alunos²¹.

Nada distingue uma casa normal de uma escola corânica a não ser a presença de algumas tábuas de madeira escritas em caracteres árabes ou a existência, por perto, de restos de madeira queimada e de cinzas: não existem carteiras, quadros pretos ou, no caso das *kuttâb*, livros ou qualquer outro material pedagógico²². Desta ausência de quadro material apropriado, depreende-se, para além da sobriedade dos meios utilizados, o carácter muito personalizado da pedagogia corânica.

Não sendo uma escola propriamente pública – embora dependa da comunidade que, directa ou indirectamente, a apoia (ofertas, reconhecimento social), nenhuma personalidade tem o poder de controlar e orientar o seu ensino, de impor normas ou eventualmente de o sancionar – e também não sendo particular – sem necessidade de autorização para funcionar, não pode, contudo, por razões privadas, escusar-se a ministrar e a manter ensino se alguém o pede -, a escola corânica tradicional tem como único elemento de controlo do seu ensino e do comportamento do professor para com os alunos a opinião da comunidade e dos familiares dos alunos²³.

²⁰ Na actualidade, dado que alguns alunos frequentam também o ensino oficial, as sessões de trabalho das escolas de *fokera* organizam-se de modo a não coincidirem com o horário das escolas oficiais.

²¹ Num passado não muito recuado os alunos internos das escolas corânicas no Kaabú, a exemplo do que se fazia e faz em outras regiões africanas, dedicavam parte do dia à mendicidade a fim de proverem a sua alimentação. Esta prática, além de derivar de necessidades óbvias, tem, segundo alguns autores, justificações de natureza religiosa e pedagógica: habitua os alunos à submissão, incita-os ao despojamento material e à procura da virtude. Sobre a vida quotidiana dos alunos numa escola corânica africana, *vide* experiências pessoais em Ba (1991), Kane (1961) ou Sanneh (1975).

²² Estas tábuas de madeira, conhecidas pelo termo árabe *lawn*, utilizadas pelos alunos para copiarem trechos do Corão, são o verdadeiro suporte material do ensino na *kuttâb*.

²³ Sobre o estatuto das escolas corânicas tradicionais, ver, por exemplo, Chassey (1977), Cissé (1992), Gandolfi (2003) e Santerre (1973, 1982).

O carácter ambivalente destas escolas, entre o comunitário e o particular, ressalta também da ausência de um controlo pedagógico sobre os alunos do tipo exercido pelo sistema de ensino oficial e, de modo particular, da ausência de diplomas. Não existe um regime de exames, nem os conhecimentos adquiridos são atestados por um diploma. Existem, sim, algumas cerimónias de consagração pública de determinados níveis de conhecimento dos alunos, como, por exemplo, o fim da primeira leitura completa do Corão ou o início do estudo comentado de um dos livros da tradição muçulmana (*o fiqh, o hadíth, etc*)²⁴.

Por outro lado, qualquer pessoa pode intitular-se professor de Corão, *karamo*, desde que considere que proporciona ensino corânico. Aliás, com exceção dos títulos que advêm das funções exercidas na mesquita (*almami, muzzenin*) ou da «nobilitação» obtida depois da peregrinação a Meca (*El Hadji*)²⁵, todos os outros (*karamo, tcherno, arafan, fodé, etc.*) comportam, na actualidade, uma larga margem de arbitrariedade na sua atribuição, havendo mesmo inúmeros casos de auto-atribuição²⁶.

Dado que o seu ensino assenta basicamente na aprendizagem de memória²⁷, a escola corânica tradicional no seu nível mais elementar só acessoriamente se serve da escrita como meio de fixação de conhecimento: na aprendizagem do alfabeto árabe, na transcrição de alguns versículos do Corão, no eventual estudo da matemática.

Por outro lado, mesmo nas *madrass*, poucas são as que ministram matemática para além do nível mais elementar de operações aritméticas, efectivo ensino da língua árabe – ler, escrever, falar²⁸ e níveis mais elevados de estudos corânicos ou usam, para além da recitação, o árabe como língua de trabalho.

²⁴ Sobre o problema da ausência de diplomas ver, entre outros, Botte (1990: 37-45), Brown e Hiskett (1975: 95-96) e Santerre (1973: 32-34).

²⁵ «Son accomplissement confère un prestige considérable: il permet au pèlerin de recevoir le titre envié entre tous de hâjj (turquisé: hadj). Le porteur de la dignité de hâjj bénéficie bien sûr d'une réputation de piété, de vertu et de foi éminente: mais, plus encore, la croyance populaire considère qu'il est désormais un support des effluves spirituels, de la baraka propre aux lieux saints, qu'il est lui-même "sanctifié" dans sa présence physique» (LORY, 1996: 37).

²⁶ Não só «chaque société utilise des titres [honoríficos] particuliers, qui varient d'une région à une autre (serine, cerno, móri, karamoko, mallan...) pour désigner ses lettrés et ses savants ...» (TRIAUD, 1985: 274), como ainda, por exemplo, o título de *fodé* – um título, no passado, só atribuído após uma série de provas iniciáticas e rigorosos exames públicos sobre matéria religiosa, é, como é possível constatar no Kaabú, cada vez mais um «título popular de consolação» atribuído a uma qualquer figura religiosa local que nunca foi em peregrinação a Meca.

²⁷ «L'accent mis sur la mémorisation du Livre, au détriment de sa compréhension, peut surprendre la rationalité occidentale. Cependant, cette récitation de la Parole est supposée affirmer la foi. Il s'agit presque d'une pratique magique dont l'accomplissement est le signe d'une force que le texte en lui-même, quant à la langue qui l'exprime, l'arabe, c'est la langue de la révélation, mais sa sacralité tient tout autant aux connotations divines qu'elle sous-tend qu'au contenu de son discours. Dire, prononcer la langue de la révélation est donc aussi important que de la parler» (COULON, 1988: 91). Sobre a forma pedagógica de aprendizagem, nas escolas corânicas tradicionais, que valoriza a memorização sobre todas as outras técnicas, ver Colonna (1979, 1984), Eickelmann (1978), Fortier (1997, 2003) e Santerre (1973, 1982).

²⁸ Não só a maioria dos letrados não domina o árabe, como ainda os que o conhecem raramente o utilizam: «un marabout, même très savant en arabe écrit, ne parlera jamais arabe. Ou bien il le parlera avec un marabout visiteur. Mais il l'évitera, en général, parce que, du fait que l'arabe est écrit, on estime que l'utiliser pour des choses triviales de la vie quotidienne, pour discuter avec sa femme, ses enfants ou ses enfants du temps qu'il fait, et des petits problèmes, c'est abaisser la langue sacrée» (PERSON, 1985: 45).

Por exemplo, na parte kaabúnké da Guiné-Bissau, não haverá, na actualidade, mais de meia dúzia de escolas, das provavelmente mais de quinhentas escolas corânicas tradicionais, com capacidade para ensinar os níveis mais elevados do ensino corânico, a língua árabe ou proporcionar ensino da matemática para além da aritmética mais elementar²⁹.

Directamente relacionada com o nível de conhecimentos dos professores, a capacidade de ensino numa escola corânica tem naturalmente a ver com o processo de aprendizagem dos professores. Grande parte deles aprendeu com os pais ou com familiares na própria aldeia ou bairro de residência; outros, uma minoria que fez estudos mais aprofundados, começaram geralmente por aprender com os pais ou com familiares e mais tarde frequentaram o ensino de outros professores no país ou nos países limítrofes.

Embora não cobre qualquer mensalidade aos alunos, o professor não deixa de usufruir benefícios materiais, sociais e políticos pelo facto de ensinar: aproveita o trabalho dos alunos nas suas actividades económicas e recebe ofertas, em géneros, em dinheiro ou sob a forma de prestações gratuitas de trabalho [*aramasou ducuó*, em mandinga], de pais e familiares dos alunos e de antigos alunos.

Grosso modo, o ensino corânico tradicional divide-se em dois níveis, cada um idealmente ministrado num espaço próprio: um primeiro nível elementar, ministrado na *kuttâb*, baseado na aprendizagem do alfabeto e da junção das letras e na memorização de um número relativamente pequeno de versículos do Corão, e um nível mais avançado, ministrado nas *madrass* tradicionais que inclui, num primeiro tempo o aprofundamento da escrita, da aprendizagem da língua árabe e da memorização de um maior número de versículos do Corão e, nos tempos de aprendizagem superiores a leitura e comentário da teoria legal do islão (*fiqh*), das tradições (*hadîth*), da teologia (*tawhid*), da biografia de Maomé (*sira*) e da gramática árabe (*nâhîm*)³⁰. Tanto no nível elementar como no mais avançado, coexistem na mesma classe alunos com conhecimentos e tempos de aprendizagem diferentes, podendo mesmo, por conveniência de gestão do tempo dos professores, ocasionalmente alunos de *kuttâb* e de *madrass* terem aulas em simultâneo no mesmo espaço .

Neste tipo de educação que podemos chamar, sem excesso, de global, a formação moral é, todavia, valorizada em relação à intelectual. A escola corânica tradicional funda-se no princípio pedagógico central de formação global e utiliza, como suporte

²⁹ As únicas *madrass* com importância semelhante às que se encontram em outros países da região, ainda que sem atingir a importância de *madrassa* como as de Kaolak, Kolda e Thiés, no Senegal, Serrekunda, na Gâmbia e de Touba, no Labé (Guiné Conakry) , estão localizados em Bigine, Contuboel e Djabicunda, na Região de Bafatá, em Durambali na Região do Gabú e em Ingoré, na Região do Cacheu. As *madrass* de Bigine e Djabicunda são controladas por djakankas e mandingas, a de Contuboel por mandingas e as de Durambali e de Ingoré por professores fula; na actualidade, a de Djabicunda é a mais prestigiada e a que maior número de alunos prepara.

³⁰ Sistematizações das matérias e dos seus conteúdos e das exigências para a passagem de uma matéria a outra, nos diferentes níveis de ensino das escolas corânicas tradicionais, em Botte (1990), Daun (1983, 1987), Khayar (1976) e Santerre (1973, 1982).

do seu ensino, não só os textos sagrados, mas também exemplos retirados da vida quotidiana e da história: procura formar desde a *kuttâb* homens que, para além de serem bons muçulmanos, segundo critérios estabelecidos pela tradição, «se dêem ao respeito»³¹.

O seu objectivo principal não é simplesmente iniciar, na *kuttâb*, os jovens no modo de vida dos adultos ou, no caso das *madrass*, prepara-los para uma actividade particular, é, sobretudo, para além do de incutir-lhes o sentimento de respeito que é devido à ordem social da comunidade e às autoridades que a encarnam, o de inculcar a ideia de submissão, ideia fundamental do islão³².

Quer seja na sua dimensão moral, social, religiosa ou profissional, a educação corânica está centrada na ideia de submissão: a Deus, ao professor, aos pais, aos mais velhos, à natureza e ao interesse da comunidade. Isto é, as escolas corânicas, são, não só a instituição básica de transmissão dos valores e rituais do islão, mas também a «instituição primeira» de socialização dos jovens muçulmanos.

Finalmente, pelo seu carácter global, abarcando as mais variadas dimensões do comportamento social, e pela sua preocupação em formar em simultâneo mandinga/fulas/beafadas e muçulmanos, o ensino ministrado nas *kuttâb* e nas *madrass* clássicas, ao contrário de outras formas de educação, mesmo confessionais muçulmanas, presentes na actualidade no Kaabú prolonga sem rupturas e naturalmente, nos valores, na pedagogia e nos materiais de aprendizagem, a educação iniciada no seio do grupo parental.

Por um lado, na escola corânica tradicional, nem a pedagogia – transmissão de conhecimento pela oralidade, ensino das técnicas pela observação, utilização dos castigos corporais e psicológicos como instrumento educativo – é contrária à das formas de educar na família, nem os materiais de aprendizagem utilizados – mitos, palavra dos mais velhos, talismãs, textos copiados do Corão, etc. – estão ausentes do quotidiano familiar.

Por outro, os valores transmitidos, nas *kuttâb* e nas *madrass*, em nada vêm contrariar os princípios nucleares porque se norteia o ensino dos comportamentos sociais no seio das famílias, o da ideia de submissão e o da de filiação de todo o indivíduo num grupo hierarquizado segundo a idade e o conhecimento³³.

³¹ «Parce qu'il ne prépare pas à un métier particulier, ni même à un état (...) mais à être un croyant, i.e. un homme parfait, le Kuttâb rejoint toutes les techniques d'inculcation totale qui visent la domestication du corps aussi bien que celle de l'esprit» (COLONNA, 1984: 37).

³² «The karanthe [kuttâb] was the basic educational institutional for the transmission of Islamic concepts, rituals and obligations to young people» (SKINNER, 1976: 504).

³³ «L'école coranique, il faut y insister à nouveau, vise à la formation totale de l'individu, elle entend faire un homme complet, parfaitement adapté à une société dont l'islam représente le principe supérieur, la référence fondamentale» (COULON, 1988: 95-96).

4. Escola *arabi*

Como no passado, contudo, o ensino ministrado nas *kuttâb* e nas *madrass* clássicas, não é presentemente, tanto no Kaabú como em outras regiões da Senegâmbia, o único tipo de ensino confessional islâmico.

De facto, como na actualidade com as escolas *arabi*, desde há pelo menos um século que o ensino tradicional corânico sofre a concorrência de outros tipos de escolas muçulmanas, nomeadamente de escolas – umas arabófonas e conservadoras, outras modernizantes – que desde finais do século XIX, nas colónias inglesas, e do fim da I^a Guerra Mundial, nas francesas, surgiram por iniciativa privada ou de associações muçulmanas ou, mesmo em meia dúzia de casos, incentivadas pelas autoridades coloniais³⁴ Impropiamente chamadas por muitos autores simplesmente de *madrass*³⁵ e, no caso das modernistas, popularmente conhecidas nas antigas colónias francesas como escolas franco-muçulmanas, apesar dos apoios recebidos de escolas situadas no mundo árabe ou magrebino (envio de professores, formação de docentes, oferta de material pedagógico, etc.) e, em certos casos das autoridades coloniais, não conseguiram apagar a preponderância das escolas tradicionais no ensino muçulmano.

Na Senegâmbia, não só o número destas escolas era, por comparação com as tradicionais, diminuto, como ainda estavam sempre localizadas nas cidades, sobretudo nas maiores cidades (Banjul, Dakar, Saint Louis, Kaoulak, Thiés.).

No Kaabú propriamente dito, para além do caso de, nos anos cinquenta, de quatro ou cinco mais ou menos efémeras escolas em Kolda e Sédiou, na Casamance, são só conhecidas três outras, duas em Serrekunda e uma Brikama, na Gâmbia³⁶. Destas escolas, só uma de Serrekunda ainda hoje existe, mas transformada em *escola arabi*.

³⁴ A primeira destas escolas, na África Ocidental, terá sido criada no Ghana em 1889 (FADIGA, 1988: 173).

³⁵ Muito embora na época fossem popularmente conhecidas como *novas madrass* e, no caso das mais modernizantes nas colónias francesas, como escolas franco-muçulmanas, na actualidade, um numero significativo de autores que trabalham sobre o islão na África Ocidental utilizam o termo *madrass* «sem mais» para designar indiferenciadamente qualquer versão deste tipo de escola e as do ensino corânico tradicional. Do meu ponto de vista, trata-se da utilização, por analogia «forçada» como as escolas típicas do islão magrebino, de um mesmo termo – um termo derivado da palavra árabe *drass*, estudar – para designar escolas diferentes e que utilizado sem qualquer distinção se presta a inúmeras confusões. De facto, mesmo que a versão conservadora e arabófona destas escolas se aproxime, pelo facto da língua de ensino ser em exclusivo a árabe e do modelo de islão ser «idealmente» o árabe, das *madrass* típicas do islão no Magrebe – escolas com existência secular, geralmente anexas a uma mesquita e dispondo de uma tradição de professores de renome e de um corpo estável de docentes e dispensando, num quadro totalmente arabófono, todos os níveis de ensino religioso, incluindo, nas mais importantes ensino de cariz universitário, nada justifica que na África Ocidental se utilize o termo *madrass* «sem mais» para as designar. Na minha opinião, a verdadeira *madrass*, ou a *madrass* «sem mais», é aquela que, se situando na sequência da escola de *marabout*, está vinculada ao islão tradicional e como tal tem «direitos históricos» de utilização exclusiva do termo *madrass* «sem mais».

³⁶ Em relação à Guiné-Bissau, para além de três tentativas infrutíferas de criação de escolas – no Quebo, em 1970, no Gabú e em Morés em 1974, não existem notícias sobre o funcionamento efectivo quer de escolas da versão modernista, quer da mais conservadora (UNICEF, 1993: 45); sobre as colónias portuguesas, as informações disponíveis apontam exclusivamente para sua existência efectiva em Moçambique, geralmente fundadas e mantidas por muçulmanos com raízes na Índia e no Paquistão e sempre de escolas da «versão» conservadora e arabófona.

Esta escola (registada actualmente sob o nome de *Madrasat al-Ansar*, mas conhecida localmente como «escola do émir Mamadu»), fundada nos finais dos anos 1940 por iniciativa de um antigo aluno da Universidade de Al Azhar do Cairo (Bacari Sissé), e que chegou a ter nos anos cinquenta e sessenta do século passado mais de 300 alunos oriundos da Gâmbia, Senegal, Guiné-Bissau e Guiné-Conakry, estava, na altura em que foi «refundada», em finais dos anos oitenta, praticamente desactivada: o seu principal animador, Bacari Sissé, tinha morrido em 1984, dois dos seus três professores acumulavam a docência com actividades comerciais e tinha menos de duas dezenas de alunos, na sua quase totalidade gâmbianos. «Refundada» por antigos estudantes de centros religiosos da Arábia Saudita e do Paquistão, esta escola tornou-se na década de 90 não só na das principal escola *arabi* da Gâmbia (em 2002: 450 alunos, vários níveis de ensino, duas dúzias de professores permanentes, 11 professores com formação nos países árabes, instalações construídas de raiz), mas também no mais conhecido centro de difusão do salafismo waabitta na Gâmbia e na Casamance³⁷.

Por outro lado, não só quanto ao seu relacionamento com as autoridades estatais nunca conseguiram um modelo standard de tratamento, como também quanto ao seu «perfil» educativo estas escolas nunca conseguiram apresentar-se sob a capa de um modelo único: umas, modernistas, onde se estudava o árabe, o islão e, à imagem das escolas europeias, as disciplinas científicas a partir de uma língua europeia [a típica escola dita franco-muçulmana, tolerada e mesmo em alguns casos incentivada pelas autoridades coloniais francesas]; outras, mais conservadoras, tendo por modelo o mundo árabe e como língua de ensino exclusivamente o árabe e geralmente vistas pelas autoridades com grande desconfiança (GANDOLFI, 2003: 268).

Finalmente, estas escolas, como na actualidade as *arabi*, para além das questões de relacionamento frequentemente impossível com as autoridades políticas, foram sempre motivo de oposição feroz por parte dos dignitários tradicionais e de desconfiança por parte da maioria dos muçulmanos senegâmbianos. Ao denunciarem os erros pedagógicos das escolas corânicas e a ignorância dos seus professores puseram contra si o *establishment* muçulmano – dos *marabouts* de aldeia aos califas das grandes confrarias; ao procurarem «desmaraboutizar» o ensino muçulmano e ao introduzi-

³⁷ Mamadu Fati, um antigo estudante em Meca e, por via materna, neto de Bacari Sissé, acumula as funções de director da escola com as de *almami* de uma nova e espaçosa mesquita em Serrekunda, construída em meados dos anos noventa com doações da Arábia Saudita e do Kuwait e onde hoje em dia, em instalações anexas, funciona a escola. Mamadu Fati é também tido como um importante conselheiro do Presidente Yahya Jammeh e mesmo, segundo a imprensa gâmbiana, como o principal inspirador, nos princípios de 2002, da abortada iniciativa de Jammeh de transposição para o quadro jurídico gâmbiano de disposições da *sharia* (*Daily Observer*, 10.04.02). Contudo, o estatuto de privilégio que os arabizantes tinham junto de Jammeh ainda em 2002 pode hoje já o não ser, como parecerem indicar notícias recentes, o mesmo: não só, em Junho 2003, Jammeh anulou a directiva do ministerio gambiano da educação que autorizava o uso nas escolas do véu muçulmano e decretou pena de prisão para todas as alunas que usem véu na escola, como ainda, num discurso pronunciado por ocasião do 9.º aniversario da sua tomada do poder, declarou que «les imams doivent prêcher dans leurs mosquées et laisser les écoles tranquilles» (*Le Monde des Religions*, 2003, n.º 1: 7).

rem na escola muçulmana matérias da «escola dos brancos» – línguas europeias, ciências naturais, desenho, história, etc. – criaram nas populações, na maior parte dos casos, desconfiança do mesmo teor da que até quase aos nossos dias fez com que os muçulmanos na sua maioria recusassem a escola oficial ou a das missões cristãs. Atiçadas ou não pelos *marabouts*, as populações muçulmanas consideravam estas escolas não só como quase iguais às dos «brancos», como ainda como inimigas da religião!³⁸

Nem mesmo o facto de em alguns casos estas escolas proporcionarem diplomas que, dependentemente do querer das autoridades, para vários efeitos eram considerados como equivalentes aos do ensino oficial fez delas uma história de sucesso nos meios muçulmanos senegâmbianos. A maioria destas foi ao longo dos anos perdendo fulgor e acabou por fechar, outras acabaram por ser recuperadas pelas estruturas do islão tradicional e transformadas em escolas em quase tudo idênticas às corânicas tradicionais ou, como no caso de uma dúzia delas no Senegal e na Gâmbia, «convertidas», na década de oitenta, em escolas «verdadeiramente» árabes, isto é, em escolas *arabi*.

Síntese actualizada das escolas referidas nos parágrafos anteriores ou suas simples herdeiras afastadas, as escolas *arabi* são conhecidas, na Senegâmbia Setentrional, desde há cerca de três décadas e de duas no Kaabú e são desde há pelo menos dez anos uma alternativa «apoiada», seja ao ensino corânico tradicional, seja ao ensino público ou missionário cristão.

As escolas *arabi* contrapõem-se à laicidade do ensino público e à confessionalidade das escolas privadas cristãs³⁹ e oferecem uma aparente modernidade em termos de ensino confessional muçulmano: opõem ao ensino confessional das *kuttâb* e das *madrass*, assente numa interpretação local do islão, uma *soit-disante* ortodoxia arabizante no conteúdo dos conhecimentos transmitidos e acrescentam ao currículo das escolas corânicas tradicionais novas matérias que, respondendo às necessidades criadas pela modernização das sociedades, procura evitar a laicização ou o «desvio» religioso, por via do sistema escolar, dos muçulmanos. Valorizando a escrita e o uso do árabe como língua de conhecimento e ensino e as línguas oficiais como línguas de comunicação⁴⁰, usam manuais escolares e facultam aos alunos excertos dos textos

³⁸ Sobre este tipo de escola muçulmana, ver Brenner e Sanankoua (1991), Cissé (1992), Fadiga (1988), Fortier (2003), Gandolfi (2003), Khayar (1976) e Santerre (1973, 1982).

³⁹ As escolas de iniciativa das diferentes confissões cristãs (sobretudo as católicas no Senegal e na Guiné-Bissau e as anglicanas na Gâmbia) existem desde o tempo colonial e têm ganho nas últimas décadas grande evidência tanto quanto ao seu número, como quanto à sua capacidade de atracção de alunos oriundos das elites locais, incluindo de elites muçulmanas. Por exemplo, no caso da Guiné-Bissau, a maior escola privada – conhecida como Seminário de Bissau – é desde há alguns anos escolhida por inúmeras famílias muçulmanas como instituição de escolarização dos filhos, ainda que, como na Gâmbia e no Senegal, em muitos casos, estes sigam em paralelo o ensino religioso numa escola de *marabout*.

⁴⁰ Nas escolas *arabi* o estatuto das línguas europeias é substancialmente diferente do que tinha nas suas precursoras, tanto nas da «versão» conservadora e arabizante, como nas da modernizante: ao contrário das arabizantes o ensino de línguas europeias é proporcionado, ao contrário das modernizantes o uso de línguas europeias não ultrapassa o quadro da cadeira em que ela é ensinada. Para todos os efeitos, o ensino de línguas europeias tem na escola *arabi* o estatuto de língua estrangeira.

sagrados como meio privilegiado de transmissão do conhecimento «religiosamente correcto». Inicialmente vistas, pelos seus inspiradores, como alternativa ortodoxa ao ensino das escolas corânicas tradicionais e como contraponto à expansão do ensino oficial ou, em alguns casos, como tentativa de evitar qualquer penetração excessiva, por via das escolas das missões, do cristianismo nos terrenos muçulmanos, as escolas *arabi* têm vindo, em vários países africanos, por pressão das organizações muçulmanas e de parceiros internacionais como o Banco Mundial, o PNUD, a UNESCO e a UNICIEF e por razões ditadas pela incapacidade dos diferentes Estados de responderem com meios humanos e instalações à crescente procura de ensino, a ser tomadas pelos poderes públicos progressivamente, como subsidiárias ou como supletivas em relação ao ensino oficial (UNESCO/BREDA, 1995; DIAS, 2001)⁴¹.

Do ponto de vista do seu enquadramento no sistema nacional de ensino, a situação das escolas *arabi* varia de país para país: no Senegal estão simplesmente registadas no Ministério da Educação⁴² e os seus diplomas, ainda que na prática sem valor efectivo no mercado de trabalho e sem grande valor como passaporte para transitar para outro subsistema de educação, reconhecidos; na Gâmbia, desde há meia dúzia de anos, depois de passaram a ser consideradas como uma boa solução para a resolução do problema da escolaridade das «massas populares», beneficiam da equiparação de diplomas com efeitos práticos idênticos aos que ocorrem no Senegal e de algum apoio por parte do Estado em termos de financiamento e formação de professores⁴³ e está em curso a implementação de um conjunto de medidas visando no curto prazo o controle pedagógico por parte do estado e o estabelecimento de programas nacionais e, no médio prazo, a organização de exames nacionais de forma a tornarem para todos os efeitos os seus diplomas idênticos aos do ensino oficial e equiparado; na Guiné-Bissau, simplesmente toleradas sem que, pelo menos como no Senegal, exista um verdadeiro registo ou qualquer medida prática em relação ao reconhecimento dos diplomas⁴⁴.

Em qualquer das situações nacionais a questão da efectiva equivalência dos diplomas é a questão crucial tanto para os responsáveis das escolas *arabi*, como para os responsáveis políticos dos sistemas educativos nos três países.

⁴¹ Algumas escolas *arabi* são mesmo importantes beneficiários dos fundos destinados ao apoio e coordenação das escolas muçulmanas. Esta iniciativa de parceiros internacionais como o Banco Mundial, o PNUD, a UNESCO e a UNICIEF insere-se nas medidas de luta contra o analfabetismo e de promoção da escolarização decididas, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien e, em 2000, no Fórum de Dakar (GANDOLFI, 2003: 261).

⁴² Eram as 36 escolas registadas em 1989, 97 escolas em 1997 e 128, num universo de perto de 500 escolas, em 2001 (DABO, 2002: 47).

⁴³ Alguns professores de escola *arabi* têm seguido desde 1998 cursos de reciclagem em matérias científicas e de formação em gestão escolar. Em 2001, segundo o *Independent* [Banjul] (07.09.02), 14 escolas *arabi* receberam do Ministério da Educação subsídios na ordem dos 300-400 USD, 6 escolas entre 500 e 1.500 USD, 2 escolas – uma em Banjul, outra em Brikama, cerca de 4.500 USD e 1 escola, em Serrekunda, perto de 10000 USD.

⁴⁴ Na Guiné-Bissau a primeira a escola surgiu em 1987, na cidade de Bissau, e o reconhecimento das escolas *arabi* como sistema alternativo ou supletivo está em debate desde o início dos anos novata, ainda que não tenham sido tomadas medidas concretas que, por exemplo, equiparem, para efeitos legais, o seu ensino e diplomas aos do sistema oficial ou que façam com que as escolas *arabi* recebam apoios estatais. Nos contactos estabelecidos

(cont.)

Trata-se de um assunto que tem motivado grandes debates e cuja solução, mesmo no caso da Gâmbia, parece não estar para breve.

Por um lado, o mercado de trabalho não reconhece os diplomas como «bons» diplomas, por outro, as entidades nacionais de educação não conseguem fazer «caber» as idiossincrasias de boa parte das diferentes matérias ensinadas nas escolas *arabi* no quadro das disposições científicas, pedagógicas e administrativas que regulam a formação de currículos escolares. Isto é, como no passado colonial com as *madrass* arabizantes e apesar dos actuais incentivos dos parceiros internacionais, o estado e o conjunto de decisores a quem este delega a gestão dos problemas educativos, continuam, em inúmeros casos, reticentes, em termos políticos, ideológicos e em nome de uma científicidade qualquer, em considerar as escolas *arabi* como escolas no sentido pleno do termo.

Todavia, as autoridades nacionais não se coibem em qualquer dos três países desde pelo menos finais da década de 80 de incluir os alunos que frequentam estas escolas, como, em muitos casos, as de *marabout*, nos seus recenseamentos anuais de alunos frequentando um grau de ensino (GANDOLFI, 2003: 274)!

As escolas *arabi*, que ao contrário das suas precursoras não se situam exclusivamente nas cidades, têm um funcionamento, em vários aspectos, idêntico ao das escolas, públicas ou para-públicas, que dispensam ensino segundo os programas nacionais, incluindo em termos de calendário lectivo e de níveis de escolaridade, enfermam também, naturalmente em termos quantitativos em escala incomparavelmente menor, dos mesmos problemas de organização e de carência de recursos materiais e de recursos humanos, no caso das escolas *arabi* com consequência geralmente mais dramáticas, já que abandono de um professor, sobretudo nos contextos onde malha de escolas *arabi* é mais fraca, ocasiona muitas vezes o fecho da escola por largo tempo e mesmo o seu desaparecimento, e lutam, como as escolas públicas e para-públicas e provavelmente, em termos relativos, maiores, com a falta de adequada formação pedagógica e técnico-científica dos professores.

As escolas *arabi* ocupam os alunos, de Outubro a Junho, com as correspondentes férias de *tabaski*, fim de ramadão e ano novo muçulmano pelo meio, durante a manhã ou a tarde, têm idealmente edifícios próprios com quadros pretos e material escolar; a escolaridade no primeiro nível é, conforme os casos, de 4 ou 6 anos a que se

(cont.)

entre as associações que se arrogam da tutela prática e/ou «moral» das escolas *arabi* e os organismos do Ministério da Educação, o essencial do debate centrava-se, nas vésperas do golpe militar de Junho de 1998, ainda na definição de *curricula*, na eventual interesse e oportunidade formação em língua portuguesa dos professores e na equiparação, para efeitos de admissão na função pública, de títulos académicos em estudos religiosos muçulmanos obtidos no estrangeiro. Daí para frente nunca mais o dossier «escolas *arabi*» esteve em discussão; aliás, a primeira, e até agora única, acção concreta implementada foi um curso de formação em língua portuguesa de professores de escolas *arabi* realizado, a expensas do Centro Cultural Português, em Agosto-Setembro de 1996. Segundo o até agora único levantamento feito sobre as escolas *arabi* na Guiné, no ano lectivo de 1992-93, o número de alunos era de 11230 alunos – 7210 rapazes, 4020 raparigas, quase o triplo do de 1990-91, 4821 alunos – 3190 rapazes, 1631 raparigas (UNICEF, 1993: 63). Sobre a situação das escolas *arabi* na Guiné-Bissau, ver Dias (2001).

seguem, nos países onde a implementação deste ensino é mais antiga e mais apoiada e / ou melhor estruturada, um ou mais níveis de ensino que somam na totalidade, em algumas escolas, o mesmo número de anos que o ensino liceal público e equiparado⁴⁵; atribuem / prevêem atribuir diplomas no fim da escolaridade e, para além do Corão e de outros textos islâmicos e de vários níveis de língua árabe, lecionam, com graus de complexidade maiores ou menores conforme o tempo de escolaridade dos alunos, a matemática, a história, a geografia, as ciências da natureza, a física, a química, as línguas oficiais, etc.

Ao contrário das escolas do sistema público e equiparado, que são laicas ou, em alguns casos das equiparadas, cristãs e em que a língua de ensino é, pelo menos teoricamente, a língua oficial do país, e das *kuttâb*, em que a língua veicular do ensino é a língua materna dos professores e alunos e que assentam o seu ensino numa visão contextual do islão e na perpetuação dos valores tradicionais, as escolas *arabi* dispensam um ensino, em todos os domínios, confessional, baseado numa interpretação idealizada de uma pretensa ortodoxia muçulmana arabizante e, pelo menos nas intenções, em língua árabe. Uma idealizada ortodoxia muçulmana arabizante de tal maneira idealizada e controversa que faz com que, sobretudo, em relação às escolas *arabi* fundadas mais recentemente se fale cada vez mais de escolas de obediência saudita, líbia, cairota, koweitiana ou paquistanesa e que se criem, conforme a paternidade assumida por cada escola e o volume de donativos recebidos, mesmo no interior da *mouvance arabi*, círculos de apoiantes incondicionais e de detractores radicais. A questão dos apoios financeiros vindos dos países árabes e magrebinos, como no passado com as suas antecessoras mas de volume incomparavelmente superior, é uma questão delicada tanto para as próprias escolas, como para as autoridades nacionais de educação: a esmagadora maioria das escolas *arabi* dificilmente consegue sobreviver sem esses apoios financeiros, o relacionamento de cada escola com as autoridades nacionais de educação está ao sabor do estado das relações do poder político ao mais alto nível como o país doador.

Do ponto de vista da titularidade de propriedade, a situação é de uma extrema diversidade e mesmo de ambiguidade: algumas são propriedade de organizações islâmicas, outras propriedade conjunta dos próprios professores e das organizações islâmicas ou de patronos locais.

Por outro lado, ao contrário da frequência das escolas corânicas tradicionais, a das escolas *arabi* não é gratuita: os alunos pagam para além da inscrição anual, uma mensalidade durante o período lectivo e, normalmente, os professores arrecadam a totalidade das receitas das matrículas e das mensalidades pagas pelos alunos e, sobretu-

⁴⁵ Ao contrário do Senegal e da Gâmbia onde existem várias escolas que proporcionam níveis de ensino que correspondem grosso modo a todos os níveis do ensino secundário do sistema público, na Guiné-Bissau, mesmo as três ou quatro escolas *arabi* melhor estruturadas só ministram ainda ensino do primeiro nível (DIAS, 2001: 77).

do nas aldeias do interior do país, quando o professor vem de fora, é-lhe ainda assegurado alojamento e alimentação pelos patronos das escolas e pelos pais dos alunos.

Esta situação, para além de tornar estas escolas, à escala local, factor de diferenciação entre as famílias que podem pagar as mensalidades e as que não podem, torna-as, dadas as dificuldades generalizadas das famílias muçulmanas, extremamente frágeis financeiramente e dependentes, quanto à sua sobrevivência, de subsídios externos, de boas vontades locais e do estado das relações interétnicas⁴⁶.

De facto, deste último ponto de vista, as escolas *arabi* não só muitas vezes não ficam de fora das rivalidades étnicas, como também, quanto à origem étnica de professores e alunos, geralmente não cumprem, ou cumprem mal, uma das principais funções que lhe estão destinadas: «desetnizar» o islão africano.

Com efeito, com excepção das mais antigas e melhores estruturadas escolas *arabi* e da generalidade das que ensinam para além do nível mais elementar, existe no Kaabú, como em toda a Senegâmbia, uma quase linear correspondência, do ponto de vista da pertença étnica, entre professor e a maioria dos alunos. Neste aspecto tudo ou quase tudo como na escola corânica tradicional: homogeneidade étnica nos níveis mais elementares e perda da estrita homogeneidade étnica a partir dos níveis mais elevados de ensino.

Na verdade, também na escola corânica tradicional, «desde sempre» um número significativo de alunos dos níveis mais elevados procuram, num momento qualquer do seu processo de aprendizagem, professores tendo em conta não tanto a sua origem étnica mas sobretudo a sua reputação como conhedor desta ou daquela matéria; por exemplo, no Kaabú, é ponto relativamente aceite que, por exemplo, os *sherifos* mauritanianos da linhagem Haidaira são os melhores professores de *nahm*, os *mouros djakankas* de *tawid*, os fulas que estudaram no Labé (Fouta Djalon) de *fiqh* e os *mouros mandingas* das linhagens Sissé ou Fati de *hadith* e *sira*.

⁴⁶ Sobretudo nas aldeias e pequenas cidades muitas das escolas *arabi* têm uma vida efémera, ou porque não conseguem fundos – mensalidades, subsídios – para se manterem em funcionamento, ou porque se «afundam» nas «guerras» locais e nas rivalidades étnicas. Um bom exemplo desta situação é o caso da extinta escola *arabi* de Contuboel, na Guiné-Bissau: fundada em 1989 e apesar dos seus cerca de 60 alunos (2/3 fulas, 1/3 mandingas), fechou em finais do ano lectivo 1992-93 por alegada falta de professor. Segundo umas versões, o professor (fula), que tinha estudado no Koweit, foi para Bissau trabalhar como comerciante porque os pais não pagavam as mensalidades e não cumpriam as promessas de alojamento e de alimentação; segundo outras, a escola fechou devido à «guerra» – violência física e psicológica sobre os professores, represálias sobre as famílias que tinham filhos na escola – que os mais importantes professores de Corão de Contuboel, sobretudo mandingas, lhe faziam – e que fez com que a então Associação Islâmica de Contuboel e que na altura tinha passado do controle fula para o mandinga lhe tivesse retirado os apoios financeiros concedidos em anos anteriores.

5. Escolas corânicas tradicionais e escolas *arabi*: duas formas distintas de transmissão de saber suportadas por visões parcialmente diferentes de Islão

Não deixando de ser importante o facto das escolas *arabi* não terem conseguido até hoje «desetnizar» o islão kaabunké e senegâmbiano, este traço comum entre escolas corânicas tradicionais e escolas *arabi*, contudo, não só não dilui as grandes diferenças de performances pedagógicas e de objectivos, como também não incobre as substanciais diferenças de entendimento de islão por parte dos promotores destes dois tipos de escolas muçulmana.

De facto, ao contrário da preocupação que o ensino nas escolas corânicas têm de formar, pela positiva, em simultâneo wolofs/mandingas/fulas/beafadas e muçulmanos e de prolongar sem rupturas, nos valores, na pedagogia e nos materiais de aprendizagem, a educação iniciada no seio do grupo parental, o ensino ministrado nas escolas *arabi* rompe com as formas de educar na família e com o entendimento tradicional do islão.

Por um lado, as instalações onde o ensino das escolas *arabi* é ministrado não são exactamente a continuação de uma casa familiar, os materiais utilizados – livros, papel, caneta – são exteriores aos utilizados no quotidiano e instrumentos pedagógicos, como os mitos, os relatos valorizadores do passado das etnias e a palavra dos mais velhos, instrumentos centrais na educação familiar e nas escolas corânicas tradicionais, não são nunca utilizados pelos professores das escolas *arabi*.

Por outro, com maior ou menor sucesso o ensino do islão nas escolas *arabi* procura seguir uma cartilha soit-disante ortodoxa e arabizante onde de forma nenhuma, por exemplo, mitos e reinterpretações locais do islão têm lugar.

Compreende-se pois que no terreno kaabúnké e senegâmbiano e de uma forma geral nos terrenos africanos as relações entre estes dois tipos de escola muçulmana sejam conflituosos e mesmo, por vezes, dada a extrema violência verbal e física coloca cada nos confrontos, produtores de divisões inultrapassáveis no interior das comunidades e das famílias : os dignitários religiosos tradicionais, elegeram desde há muito os arabizantes, professores de *madrass* e patronos de escolas *arabi*, como inimigos do (seu) islão; arabizantes, que desde sempre se auto-atribuíram a tarefa de «desmaraboutizar» o Islão Kaabúnké e senegâmbiano, consideram o islão local como um falso islão, como uma heresia, e os marabouts, independentemente da eventual relação familiar que com eles tenham, de idólatras⁴⁷.

⁴⁷ Um bom exemplo, entre dezenas de possíveis, das consequências destes conflitos no interior das comunidades e das famílias é o que, desde há meia dúzia de anos, a propósito da legitimidade ou não de parte dos membros do *can* Dansó – um *can* [um segmento de uma linhagem vivendo na mesma aldeia] de *mouros* reputados, fundarem, em terrenos «históricos» dos Dansó, um novo quarteirão residencial [*kunda*] pôe em alvoroço a aldeia de Motiba, nos arredores de Sédiou. Para os habitantes de Motiba, o que está em jogo, muito mais do (cont.)

Na realidade, um e outro entendimento de islão situam-se quase nas antípodas um do outro, nomeadamente em questões centrais, como por exemplo, a do próprio entendimento de relação dos fieis com Alá.

Nesta dimensão, os ensinamentos transmitidos pela escola *arabi* subvertem a consensualidade, no islão dito tradicional, da existência conjuntural de vários cadeias de submissão e de «maleáveis» hierarquizações no interior das cadeias de transmissão de saber e de *baraka*⁴⁸.

No islão local, a relação com Alá faz-se através das conhecidas *silsilas*, isto é, faz-se no quadro de cadeias de transmissão que ligando entre si gerações de mestres e alunos transformam, ao jeito das relações visionadas nas religiões locais entre vivos e mortos e entre humanos e seres sobrenaturais, potencialmente cada elo da cadeia em transmissor do que ouviu e distribuidor do «dom» que recebeu de quem o antecedeu na cadeia que a já tinha recebido de outrem que «por sua vez já a tinha recebido de outrem que muito provavelmente a recebeu de alguém que numa altura qualquer esteve em contacto com o profeta Maomé!»; no imaginado islão arabizante, a relação com Alá faz-se em exclusivo pela via do cumprimento dos ensinamentos do seu profeta, Maomé, isto é, a relação com Alá está ao de cima das contingências da existência de intermediários entre si e os fieis [Alá é o único Deus, e Maomé o seu profeta!].

Neste contexto, é pois natural que, para os mentores das escolas *arabi*, o islão praticado pelos kaabunkés e por outros povos da África Negra seja, dado o seu sincrétismo originado pela reinterpretação dos valores islâmicos à luz das particularidades culturais, um «não-islão» e as escolas de *marabout* perigosos «covis» de propagação de heresias e de idolatrias.

(cont.)

que o direito de uma parte dos Dansó fundar um novo quarteirão residencial, é sobretudo o nome que o seu mentor, Bacari Dansó – antigo estudante na Arábia Saudita, professor e fundador de uma escola *arabi*, lhe quer dar (Dar es-Salam [literalmente, casa do islão]): a maioria dos habitantes é da opinião de que o novo quarteirão deve ter, como manda nestes casos da cisão a tradição, o nome de Dansokunda II ou à limite de Bacarikunda; um punhado de habitantes, independentemente do *can* a que pertencem, apoiam a pretensão de Bacari Dansó. O conflito, para além das violências verbais e toda a espécie de golpes baixos que tem originado entre os habitantes, tem provocado frequentemente autênticas batalhas campais a propósito da tabuleta «Dar es-Salam» que Bacari Dansó e os seus apoiantes fazem, contra todo o costume local, questão de ter á entrada do quarteirão. O nível de violência destas autênticas batalhas campais tem sido de tal forma grande que não só a *gendarmerie* teve já de entrevir várias vezes para separar os contendores, como correm, desde 1999, no tribunal de Sédiou diversos processos instaurados pelo Ministério Público contra vários habitantes por fogo posto e tentativa de homicídio e, desde 2002, no tribunal de Zinguinchor, um por homicídio – em Março de 2002, numa dessas batalhas campais um dos mais fervorosos apoiantes de Bacari, Famora Baldé, foi morto por vários tiros de caçadeira, segundo o jornal senegalês *Le Soleil* (17.03.01), disparados por um membro da própria família de Famora.

⁴⁸ Conceito *sufi*, utilizado a propósito e despropósito em toda a Senegâmbia, que literalmente significa «dom» ou «benção» particular de origem divina, fonte de qualidades sobrenaturais; a *baraka* pode ser transmitida a discípulos ou a descendentes [«A spiritual quality which is transmitted by holy men or holy places; spiritual grace», BRENNER, 1984: 208]. Sobre a importância da *baraka* na transmissão do saber religioso no islão africano ver, para além de Brenner (1984, 1985), Décobert (1993) e Wansbrough (1978).

Esta posição dos mentores as escolas *arabi*, alias, em pouco difere da de alguns analistas do islão africano. De facto, para todos aqueles que entendem a religião como um corpo de prescrições e de regras neutrais, o islão praticado em África é na maior parte dos casos um islão «desnaturado» e os seus praticantes pouco mais do que caricaturas de muçulmanos, isto é, para muitos destes analistas, os muçulmanos em África são na sua larga maioria «muçulmanos por fora e africanos – *vide animistas* – por dentro».

Para muitos destes autores, por exemplo, não só o papel dos *mouros* e dos comerciantes muçulmanos na expansão do islão em África é, contra toda a evidência dos factos históricos⁴⁹, frequentemente desvalorizado em relação ao dos promotores das *djihad* no século XIX, como as «compatibilizações» impostas *manus militari* pelas *djihad* dos usos e costumes locais com os textos corânicos vistas quase como verdadeiros retornos à ortodoxia e o papel das *djihad* na história do islão em África considerado como uma etapa decisiva na caminhada irreversível para um islão «purificado», isto é, para um islão expurgado do seu fundo cultural africano, como ainda as escolas de *marabout* remetidas para a categoria de quase falsas escolas.

Tratam-se, do meu ponto de vista, de análises que, ao observarem o islão africano simplesmente por referência à historicidade deste no seu núcleo fundador, grosso modo a Península Arábica, não só deixam de fora o modo e o contexto em que a islamização foi feita em África, como ainda, no caso preciso das escolas corânicas tradicionais, não conseguem pôr a nu a relação directa existente entre as «idiossincrasias» da islamização dos povos africanos e as particularidades dos conteúdos e dos suportes usados na transmissão do saber religioso e do saber prático-religioso dos muçulmanos africanos em geral e dos kaabúnkés em particular.

Nestes pontos, autores como Fisher (1973), Heskitt (1994), Monteil (1980) ou a maioria dos compilados por Wilks (1979) «encontram-se», por razões diferentes, com os promotores das escolas *arabi*. Uns e outros acordam na ideia (falsa) de que existe mesmo uma ortodoxia muçulmana e que essa ortodoxia se apresenta em África sob a capa do modelo de islão arabizante veiculado, no passado, pelas *djihad* e, na actualidade, pelas escolas *arabi* e por toda a *mouvance* religiosa onde elas se inserem.

Do meu ponto de vista, não só não existe uma verdadeira ortodoxia muçulmana, como ainda a externalização do islão para fora do contexto cultural do seu núcleo fundador se deve em grande parte à não existência dela. Mesmo a grande cisão do

⁴⁹ «Se os mercadores muçulmanos devem ser considerados, em muitas regiões da África Tropical, como os primeiros a abrem caminho para a eventual expansão do Islamismo, aos homens santos e aos mestres que os acompanharam e seguiram, ou a eles próprios no exercício dessas funções, incumbiu a tarefa de consolidarem o processo de conversão religiosa. Largamente separados no espaço e no tempo, estes “activistas” do Islamismo exerceram uma influência notável nas comunidades onde se inseriram e nas quais muitas vezes casaram, tanto pelo ensino e pela prática, como pelos poderes místicos (baraka) que invocam e lhes eram atribuídos, e ainda como mediadores em assuntos seculares e religiosos, com a vantagem adicional de serem participantes de uma cultura cujos mistérios, apenas eram desvendados aos letrados» (LEWIS, 1986: 48-49).

islão após a morte do profeta entre sunitas e xiitas centrou-se, como é sabido, inicialmente em questões de legitimidade de sucessão e não de compulsação de divergências teológicas ou filosóficas entre grupos.

No caso concreto das relações entre tradicionalistas e arabizantes no Kaabú e na Senegâmbia, o que está em jogo são antes de mais, ao nível local, questões de poder e de utilização de entendimentos diferentes de uma mesma religião como arma de conservação/tomada de poder religioso e político-religioso e, a um nível mais global, questões resultantes de alterações das relações de força no interior da *Umma* e de ímpeto e formas do *da'wa* (»apêlo»).

De facto, na Senegâmbia, em relação aos movimentos do passado, é notória uma maior ligação dos movimentos arabizantes actuais com os grandes movimentos de *da'wa*, sobretudo com os que têm sede no mundo árabe-muçulmano dito central.

É neste contexto de maior interligação com movimentos arabizantes de sede não local que, por exemplo, os movimentos reclamando-se do *da'wa*, na sua concepção moderna, aparecem, nos início dos anos setenta, em algumas zonas da Senegâmbia, nomeadamente na «Grande Dakar» e na «Grande Banjul» e, na década de oitenta, no Kaabú e um pouco por toda a Senegâmbia⁵⁰.

Com efeito, muito embora o *da'wa* seja um conceito corânico clássico ao qual, em lugares e circunstâncias diferentes, as sociedades muçulmanas do passado recorreram para propaganda e proselitismo religioso, o *da'wa* que hoje encontramos quer na Senegâmbia e no Kaabú, quer em outras regiões muçulmanas, resulta de uma substancial redefinição da sua concepção e da sua prática durante a segunda metade do século XX, nomeadamente tornando cada aderente num missionário potencial e num militante social. Inicialmente uma iniciativa de renovação vinda de sectores xiitas e de movimentos como o da *Ahmadiyya*, nas últimas décadas, alguns sectores sunitas e certas organizações pan-islâmicas contribuiriam para o renascimento do conceito e tornaram-se os principais artífices da sua difusão⁵¹.

⁵⁰ A interligação com os movimentos reformadores pan-islâmicos, embora com intensidades e resultados diferentes, está inscrita desde sempre nos objectivos dos movimentos de reforma na Senegâmbia: foi assim aquando da reforma das confrarias, no século XIX e no inicio do século XX e o mesmo se passou aquando dos movimentos arabizantes antecessores dos actuais, nos anos quarenta e cinquenta. Estes últimos, nas vésperas da independência com alguma importância no Senegal, incapazes de resistirem à repressão «suave» do regime de Senghor e à concorrência de novos movimentos reformistas, entraram na década de sessenta em letargia, tendo na sua maioria antes do final da década de setenta desaparecido ou transformando-se em simples círculos de estudos islâmicos em volta de uma figura carismática; a exceção mais significativa é o movimento *Al-Falah* («sucesso total»), desde a sua fundação por Mahmoud Bâ, em 1956, directamente influenciado pela *wahhabiyyya* saudita e que, na actualidade, integra a corrente de grupúsculos islamitas que se propõem instaurar no Senegal uma república islâmica (COULON, 1984; GOMEZ-PEREZ, 1998).

⁵¹ Termo árabe, *da'wa* significa literalmente «apelo» e, na teologia muçulmana, «convite ao islão»; modernamente, o termo *da'wa* designa explicitamente uma ideologia de propaganda e de proselitismo muçulmano que pro-pugna o regresso dos fieis do islão a um modo de vida «verdadeiramente muçulmano». Sobre os movimentos de *da'wa* em África ver, por exemplo, Loimeier (1997), Miran (2000), Otayek (1993) e Sanneh (1996); no caso preciso do Kaabú, ver Dias (2002).

Bibliografia

- Amadou Hampaté Bâ, 1991, *Amikoullel, l'enfant Peul – Mémoires*, Arles, Actes Sud.
- Boubacar BARRY, 1988, *La Sénégambie du XVe au XIXe Siècle – Traite Négrière, Islam et Conquête Coloniale*, Paris, Harmattan.
- Boubacar BARRY, 1990, «A Senegâmbia do Sec.XV ao Sec.XX: em defesa de uma história sub-regional da Senegâmbia», *Soronda*, 9: 15 – 27.
- Roger BOTTE, 1990, «Pouvoir du livre, pouvoir des hommes: la religion comme critère de distinction», *Journal des Africanistes*, 2: 37-51.
- Joye BOWMAN-HAWKINS, 1980, *Conflict, Interaction, and Change in Guinea-Bissau: fulbe expansion and its impac, 1850-1900*, Los Angeles, University of California (tese de PhD).
- Louis BRENNER, 1984, *West African Suf – The Religious Heritage and Spiritual Search of Cerno Bokar Saalif Tall*, London, C. Hurst & Co.
- Louis BRENNER, 1985, *Réflexions sur le Savoir Islamique en Afrique de l'Ouest*, Talence, Université de Bordeaux I-CEAN.
- Louis BRENNER, 2001, *Controlling Knowledge – Religion, Power and Schooling in a West Africa Muslim Society*, Bloomington, Indiana University Press.
- Louis BRENNER & Binta SANANKOUA (eds), 1991, *L'Enseignement Islamique au Mali*, Bamako, Éditions Jamana.
- Godfrey BROWN & Mervyn HESKITT, 1975, «Introduction to islamic education», in Gordon BROWN & Mervyn HESKITT (eds), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, Londres, G. Allen and Unwin: 91-103.
- Francis de CHASSEY, 1977, *L'Étrier, la Houe et le Livre: sociétés traditionnelles au Sahara et au Sahel occidental*, Paris, Éditions Anthropos.
- Seydou CISSÉ, 1992, *L'Enseignement Islamique en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan.
- Sékené Mody CISSOKO, 1981, «De l'organisation politique du Kaabú», *Ethiopiques*, 28: 195-206.
- Peter CLARKE, 1984, *West Africa and Islam*, London, E. Arnold Publications.
- Fanny COLONNA, 1979, « La répétition: les tolba dans une commune rurale de l'Áures», *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 18: 157-203.
- Fanny COLONNA, 1984, «Le kuttab (École Coranique): prime éducation islamique et diversification du champ éducatif», in *Les Formes Traditionnelles d'Éducation et la Diversification du Champ Éducatif: le cas des écoles coraniques – Rapport d'un Séminaire de l'IPPE*, Paris, UNESCO-IIPE: 21-80.
- Christian COULON, 1984, «Contestations en pays islamiques: le Sénégal», in Bertrand Badié e alli (orgs), *Contestations en Pays Islamiques*, Paris, C.H.E.A.M.: 63-83.
- Christian COULON, 1988, *Les Musulmans et le Pouvoir en Afrique Noire – Religion et Contre-culture*, Paris, Karthala.

- Amidou DABO, 2002, *Les Écoles Arabi au Sénégal – Histoire e Répertoire*, Saint-Louis, Université Gaston Berger, Mémoire de DEA (Sociologie).
- Jocelyne DAKHLIA, 1993, «De la sainteté universelle au modèle “maraboutique”: hagiographie et parenté dans une société maghrébine», in Hassan ELBOUDRARI (ed.), *Modes de Transmission de la Culture Religieuse en Islam*, Cairo, I.F.A.O.C.: 181-200.
- Holger DAUN, 1983, *Primary Learning Systems in Sub-Saharan Africa – Indigenous, Islamic and Western Education*, Estocolmo, Institute of International Education.
- Holger DAUN, 1987, *Learning, Skills an Life Situation- Case Studies in Guinea-Bissau, Senegal and Tanzania*, Estocolmo, Institute of International Education.
- Christian DÉCOBERT, 1993, «L'institution du *waqf*, la *baraka* et la transmission du savoir», in Hassan Elboudrari (ed), *Modes de Transmission de la Culture Religieuse en Islam*, Cairo, I.F.A.O.C.: 25-40.
- Eduardo Costa DIAS, 1992, «Ser mandinga e muçulmano, um modo de ver o mundo», *Forum Sociológico*, 1: 95-104.
- Eduardo Costa DIAS, 1999, «Les mandingues de l'ancien Kaabú et le savoir musulman», *Mande Studies*, 1: 125-139.
- Eduardo Costa DIAS, 2001, «Arabic schools in Guinea-Bissau: the way to the “arabisation” of guinean youths», *Education and Social Change in Africa*, 2: 65-82.
- Eduardo Costa DIAS, 2002, «Da'wa, Política, Identidade Religiosa e “Invenção” de uma “Nação”», in António Custódio GONÇALVES (ed.), *Multiculturalismo, Poderes e Etnicidades na África Subsariana*, Porto, FLUP: 45-68
- Mamadou DIOUF, 2001, *Histoire du Sénégal – Le Modèle Islamo-wolof et ses Périphéries*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- Dale F. EICKELMAN, 1978, «The art of memory: islamic education and its social reproduction», *Comparative Studies in Society and History*, 4: 485-516.
- Abdullahi Osman EL-TOM, 1987, «Berti qur'anic amulets», *Journal of Religion in Africa*, 3: 224-244.
- Kanvaly FADIGA, 1988, *Stratégies Africaines d'Èducation et Développement Autonome*, Abidjan, CEDA.
- Humphrey FISHER, 1973, «Conversion reconsidered: some historical aspects of religious conversion in Black Africa», *Africa*, 1: 27-40.
- Corinne FORTIER, 1997, «Mémorisation et audition: l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie», *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11: 85-105.
- Corinne FORTIER, 2003, «Une pédagogie coranique» – Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie), *Cahiers d'Études Africaines*, 169-170: 235-260.
- Winifred GALLOWAY & Bakari K. SIDIBÉ, 1980, *A Historical Map of Kaabú*, Banjul, Oral History Division (mimeo)
- Stefania GANDOLFI, 2003, «L'enseignement islamique en Afrique Noire», *Cahiers d'Études Africaines*, 169-170: 261-277.
- Muriel GOMEZ-PEREZ, 1998, «Associations islamiques à Dakar», in Ousmane Kane e Jean-Louis Triaud (eds), *Islam et Islamismes au Sud du Sahara*, Paris, Karthala: 137-154.

- Jack GOODY, 1971, *Technology, Tradition, and the State in Africa*, Londres, Oxford University Press.
- Jack GOODY, 1977, «Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture: la transmission du bagre», *L'Homme*, 1: 29-52.
- John Desmond HARGREAVES, 1967, *West Africa – The Former French States*, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall.
- Mervyn HISKEET, 1994, *The Course of Islam in Africa*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Gordon INNÉS, 1976, *Kaabú and Fuladou – History of Gambia Mandinka*, London, SOAS.
- Cheikh Hamidou KANE, 1971, *L'Aventure Ambigue*, Paris, UGE.
- Issa Hassan KHAYAR, 1976, *Le Refus de l'École – Contribution à l'Étude des Problèmes de l'Éducation chez les Musulmans du Ouadda (Tchad)*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient.
- Martin KLEIN, 1968, *Islam and Imperialism in Senegal – Sine-Saloum, 1847-1914*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Martin KLEIN, 1972, «Social and economics factors in the muslim revolution in Senegambia», *Journal of African History*, 3, 419-441.
- Michael LAMBECK, 1993, *Knowledge and Pratice in Mayotte: local discourses of islam, sorcery and spirit possession*, Toronto, Universiy of Toronto Press.
- Frances Anne LEARY, 1970, *Islam, Politics and Colonialism: a political history of islam in the Casamance region of Senegal (1850-1914)*, Evanston, Northwestern University (tese PhD).
- Nehemia LEVTZION, 1986a, «Rural and urban islam in West Africa: an introductory essay», *Journal of Israel Oriental Society – Asian and African Studies*, 1: 7-26.
- Nehemia LEVTZION, 1986b, «Merchants vs. scholars and clerics: differentieal and complementary rules», *Journal of Israel Oriental Society – Asian and African Studies*, 1: 27-44.
- Nehemia LEVTZION, 2000, «Islam in the Bilad al-Sudan to 1800», in Nehemia Levzion e Randall Pouwels (eds), *The History of the Islam in Africa*, Athens, Ohio University Press: 63-92.
- Ioan LEWIS, 1986, *O Islamismo au Sul do Saará*, Lisboa, CEPCEP, Universidade Católica de Lisboa.
- Roman LOIMEIER, 1997, «Islamic reform and political change: the example of Abubakar Gumi and the Izala Movement in Northern Nigeria», in Eva Evers ROSANDER & David WESTERLUND (eds.), *African Islam and Islam in Africa*, Londres, Hurst & Co: 37-56.
- Carlos LOPES, 1999, *Kaabúnké – Espaço, Território e Poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance Pré-coloniais*, Lisboa, C.N.C.D.P.
- Pierre LORY, 1996, «Les lieux saints du Hedjaz et de Palestine», *Autrement – Monde HS*, 91-92: 24-45.
- Mamadou MANÉ, 1978, «Contribution à l'histoire du Kaabú, des origines au XIXème Siècle», *Bulletin de l' IFAN, Série B*, 1: 87-159.

- Bradford MARTIN, 1976, *Muslim Brotherhoods in the Nineteenth Century Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Patrick MCNAUGHTON, 1993, *The Mande Blacksmiths – Knowledge, Power, and Art in West Africa*, Bloomington, Indiana University Press.
- Marie MIRAN, 2000, «Vers un nouveau prosélytisme islamique en Côte-d'Ivoire: une révolution discrète», *Autrepart*, 16: 139-160.
- Djibril Tamsir NIANE, 1989, *Histoire des Mandingues de l'Ouest*, Paris, Karthala.
- Guy NICOLAS, 1978, «L'enracinement ethnique de l'islam au Sud Sahara – étude comparée», *Cahiers d'Études Africaines*, 71: 347-377.
- Vincent MONTEIL, 1980, *L'Islam Noir – Une Religion à la Conquête de l'Afrique*, Paris, Seuil.
- René OTAYEK (ed.), 1993, *Radicalisme Islamique au Sud du Sahara – Da'wa, Arabisation et Critique de l'Occident*, Paris, Karthala.
- Yves PERSON, 1974, «La Sénégambie dans l'histoire», in R. C. Bridges (ed.), *Senegambia – Proceedings of a Colloquium at the University of Aberdeen*, Aberdeen, Aberdeen University-African Studies Group: 1-29.
- Yves PERSON, 1985, «Tradition musulmane e tradition africaine dans la société malinké», *Cahiers du CRA – Histoire*, 3. 39-46.
- Charlotte QUINN, 1972, *The Mandinka Kingdoms of the Senegambia*, Evanston, Northwestern University Press.
- Yves-Jean SAINT-MARTIN, 1989, *Le Sénégal sous le Second Empire – Naissance d'un Empire Colonial (1850-1871)*, Paris, Karthala.
- Lamin SANNEH, 1974, «Amulets and muslim orthodoxy, one christian's venture into primal religious spirituality», *International Review of Mission*, 63: 515-529.
- Lamin SANNEH, 1975, «The islamic education of an african child: stresses and tensions», in Godfrey BROWN & Mervyn HESKITT (eds.), *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, Londres, G. Allen and Unwin: 168-186.
- Lamin SANNEH, 1989. *The Jakhanke Muslim Clerics – A Religious and Historical Study of Islam in Senegambia*, Lanham Md, University Press of America.
- Lamin SANNEH, 1996, «Interfaith issues in muslim da'wah in Africa – the potential for solidarity», in Lamin SANNEH (ed.), *Piety, Power, Muslims and Christians in West Africa*, Maryknoll, Orbis Books: 5-28.
- Renaud SANTERRE, 1973, *Pédagogie Musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Renaud SANTERRE, 1982, «La pédagogie coranique», in Céline MERCIER-TREMBLAY & Renaud SANTERRE (eds.), *La Quête du Savoir – Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montreal: 337-349.
- David E. SKINNER, 1976, «Islam and education in the colony and hinterland of Sierra Leone (1750-1914)», *Revue Canadienne des Études Africaines*, 3: 499-520.
- Jean-Louis TRIAUD, 1985, «Les agents religieux islamiques en Afrique Tropicale: réflexions autour d'un thème», *Revue Canadienne des Études Africaines*, 2: 271-282.

- UNESCO/BREDA, 1995, *Éducation de Base et Éducation Coranique au Sénégal*, Dakar,
UNESCO/BREDA (Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar).
- UNICEF, 1993, *As Escolas de Madrassa na Guiné- Bissau: relatório preliminar*, Bissau,
UNICEF (mimeo)
- Ivor WILKS (ed.), 1968, *Studies in West Africa Islamic History – The Clultivators of Islam*,
London, Frank Cass.
- John WANSBROUGH, 1978, *The Sectarian Milieu – Content and Composition of Islamic
Salvation History*, Oxford, Claredon Press.