



Afro-Ásia

ISSN: 0002-0591

revista.afroasia@gmail.com

Universidade Federal da Bahia

Brasil

Llorent Bedmar, Vicente
O ISLÃ E O SISTEMA ESCOLAR NO MARROCOS PRÉ-COLONIAL
Afro-Ásia, núm. 45, 2012, pp. 123-141
Universidade Federal da Bahia
Bahía, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77023550005>

- 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

O ISLÃ E O SISTEMA ESCOLAR NO MARROCOS PRÉ-COLONIAL

Vicente Llorent Bedmar^{*}

Em rápidos traços que nos recordem as influências culturais anteriores ao período pré-colonial marroquino, que a cultura berbere autóctone do Magreb recebeu, é importante assinalar as contribuições, em distintos graus, realizadas por gregos, cartagineses, romanos, vândalos, árabes, turcos otomanos, espanhóis¹ e franceses². Contudo, foram os árabes que deixaram a marca mais forte, porque não só colonizaram estes territórios e com eles estabeleceram fortes laços comerciais, mas também os arabizaram e islamizaram, dando-lhes sua própria religião e, em grande parte, seu idioma, o árabe. Ainda hoje, podemos observar sua marca em qualquer parte. E esta constitui um componente essencial da cultura marroquina, sem a qual seria impossível compreender sua realidade educativa.

Oficialmente, a arabização da zona teve início quando El Hasan

^{*} Professor da Universidade de Sevilha. Tradução de Maria Eugênia Santos.

¹ As influências culturais provenientes da Península Ibérica tiveram um peso específico considerável. Durante séculos, a dominação árabe no Al-Ándalus propiciou frequentes e frutíferas relações culturais hispano-marroquinas, que paulatinamente foram diminuindo com o declínio muçulmano na Península. Foi então, quando dois coletivos expulsos da Espanha levaram para o Marrocos seu acervo cultural, que, de uma forma ou de outra, compartilhariam com os autóctones. Referimos-nos aos judeus expulsos em 1492 e aos muçulmanos deportados por Felipe III (1609-1614).

² Sem alcançar a enorme relevância da cultura e costumes árabes, a influência francesa teve uma indubitável ascendência na sociedade marroquina e, por extensão, em seu âmbito educacional. Enquanto, por outro lado, as repercussões coloniais espanholas no norte do país tiveram escassa incidência no posterior desenvolvimento do sistema educacional do Marrocos.

Ben Noamán el Gasani, depois de conquistar o território que corresponde atualmente ao Marrocos, promulgou um decreto, no ano de 698, no qual estabeleceu o árabe como língua oficial, situação que favoreceu uma inicial islamização do país, que seria executada com a ajuda de alfaquis³ trazidos do Oriente. Durante os séculos XI, XII e XIII, com a chegada das tribos árabes⁴ provenientes do Oriente, teve início um novo e amplo período de arabização que não ficou circunscrito somente ao âmbito das cidades, alcançando também as zonas rurais.⁵

Concentrando no terreno essencialmente educativo, centraremos nossa atenção nas diferentes instituições educativas que surgiram ao longo da história no Marrocos, ressaltando a estreita relação entre a religião muçulmana e o ensino original, para, em seguida, fazer o mesmo com o ensino judaico e as várias modalidades educativas desenvolvidas no Marrocos pelos europeus.

Os princípios e ideais da civilização árabe-muçulmana constituíram os pilares sobre os quais, inicialmente, se estabeleceu o ensino original ou islâmico. De fato, tanto no período pré-colonial como posteriormente, as escolas corânicas desempenharam um importantíssimo papel no sistema escolar. Desde a sua origem, estavam intimamente ligadas à religião muçulmana e à sociedade onde se desenvolviam, destacando sua independência do poder político e sua falta de estrutura institucional.

As escolas corânicas se expandiram desde a Arábia pelas regiões conquistadas, sucessivamente, pelas dinastias Omeya e Abasida, chegando a constituírem-se realidades consolidadas. Num primeiro momento, desenvolveram-se nas *madrasas*,⁶ normalmente situadas nas adjacências das mesquitas urbanas, e nas *zaouïas*,⁷ que se estendiam ao

³ Especialistas, doutores ou sábios em jurisprudência islâmica.

⁴ Estas tribos beduínas, originárias da Síria, Arábia e Iêmen, eram os “Banú Hilâl”, “Banú Ma’qil” e os “Banú Sulaym”.

⁵ Para aprofundar a temática: William Marçais, “Comment l’Afrique du Nord a été arabisée I. L’arabisation des ville”, *Annales de l’institut d’Etudes Orientales d’Alger*, n. 4 (1938), pp. 1-21; William Marçais, “Comment l’Afrique du Nord a été arabisée. II. L’arabisation des campagnes”, *Annales de l’institut d’Etudes Orientales d’Alger*, n. 14 (1956), pp. 5-17.

⁶ Escolas destinadas ao estudo do Islã, normalmente limitadas a uma mesquita urbana.

⁷ Centros educativos destinados ao ensino da religião e a certo proselitismo guerreiro, chegando a realizar labores próprios de monastérios, escolas e pousadas.

âmbito rural, criando seu próprio espaço acadêmico. Estes ensinamentos foram alcançando popularidade e prestígio, tanto que, com o passar do tempo, chegaram aos centros de educação superior, como a Universidade Quaraouiyine,⁸ criada em Fez com base em outras universidades árabe-islâmicas, como as do Cairo e Tunísia.

Tradicionalmente, os alunos menores assistiam às escolas corânicas (*kuttâb* ou *m'sids*),⁹ onde recebiam uma formação islâmica baseada no Corão e aprendiam o árabe através da escrita e da recitação. Aprendiam a ler e a escrever, sempre nesta ordem. A memorização, a mnemônica e, em algumas ocasiões, o castigo físico eram as técnicas e estratégias pedagógicas habituais.

De fato, a memorização do Corão realizava-se sem nenhuma explicaçāo adicional.¹⁰ Inicialmente, ensinava-se a ler e a escrever, ortografia, caligrafia etc., para mais tarde passar ao estudo e compreensão do Corão.¹¹

As escolas corânicas constituíram um espaço educativo no qual o indivíduo se socializava através da reprodução e transmissão do sistema de valores tradicionais na cultura e na sociedade do Marrocos. Portanto, tinham uma função essencialmente religiosa e social. Por meio de uma rigorosa disciplina, inculcavam tipos e modos de relações familiares e sociais imperantes em seu território. Em muitos casos, este tipo de ensino aliviava o secular abandono a que estava submetida a infância, da mesma forma que criava nos cidadãos um sentimento de identificação e pertencimento a *Umma* islâmica (Sociedade islâmica).

As escolas corânicas das cidades eram pobres como a sociedade, seus locais e material escolar deixavam muito a desejar. Habitualmente, a sala de aula consistia num espaço situado nas dependências de uma

⁸ Teve sua origem no ano 859 (o 245 na cronologia islâmica), quando Fátima Al Fihriya criou um centro educativo anexo a mesquita de mesmo nome, que evoluiria até se converter em universidade.

⁹ Os centros onde estes ensinamentos eram ministrados no mundo árabe-islâmico foram denominados *kuttâb*, ainda que no Marrocos também tenham ficado conhecidos com o nome de *m'sid*.

¹⁰ Helen Nolan, “*Quranic Schools in Morocco: Agents of Preservation and Change*” (Tese de Doutorado, Universidade de Pittsburgh, 2000), p. 118.

¹¹ Al-Hadrami Ibn Khaldun, *Taij Ibn Khaldun*, Beirut: Dar Al-Kitab Al Lubnani, 1981, v. XIV, pp. 1038-39.

mesquita ou em suas adjacências. No âmbito rural, eram ainda mais humildes, por vezes, as aulas eram ministradas em uma *jaima*¹² debaixo de uma árvore, ou na própria mesquita. O professor (*fkih*)¹³ era o responsável pela educação e pessoa muito respeitada, cuja remuneração ficava a cargo, normalmente, dos pais dos alunos ou da comunidade muçulmana.

O ensino não tinha caráter oficial, nem o professorado constituía um corpo docente estatal, nem sequer o *Makhzen*¹⁴ intervinha no regime interno dos centros escolares, que eram totalmente privados ou comunitários, dependendo de cada comunidade local. Os docentes tinham grande autoridade sobre seus alunos, desfrutando de um considerável respeito por parte dos membros da sociedade em que viviam. Eram contratados pelo *sheij* (xeque) do lugar, ou por assembleia tribal se desempenhassem seu trabalho em alguma zona rural. Tinham uma escassa formação que se reduzia a conhecimentos do Corão e uma formação básica relativa às ciências religiosas. Por outro lado, lhes eram exigidas certas qualidades pessoais, como ter uma vida digna em sua comunidade e uma personalidade equilibrada.¹⁵ Normalmente, a férrea disciplina que impunham ia acompanhada de castigos físicos.¹⁶ Os alunos mais notáveis chegavam a ser considerados discípulos de seu professor, adquirindo, desta forma, certa autoridade e notoriedade entre seus companheiros.

Quando as crianças tinham cinco anos iniciavam seus estudos nos *m'sid*, continuando-os até os dez anos de idade. Os professores eram remunerados pelo *habús*¹⁷ ou pelos pais, que pagavam por seus serviços até com especiarias. A maioria dos alunos finalizava a sua formação

¹² Tenda de campanha usada pelos povos nômades ou do deserto.

¹³ Frequentemente conhecidos como *tolba* nas zonas rurais e faquís nas cidades.

¹⁴ O significado do vocábulo *Makhzen*, que tem caráter polissêmico, entendemos como o poder político e socioeconômico que imperava no conglomerado de coletivos tribais que povoavam o Marrocos, que certamente poderíamos qualificar como poder fático. No período pré-colonial, designava a “casa real” do Estado do Império Cherifiano. Rachidia Cherifi, *Le Makhzen politique au Maroc. Hier et aujourd’hui*, Casablanca: Afrique-Orient, 1988.

¹⁵ Al Jattab, *Al-Madaris Al-Ilmia Al-Atika*. Mohammedia: Asociación Adu, Tomo I, p.36.

¹⁶ Kilito Abdelfatah, “Révolte au Msid”, *Lettre International*, n. 3 (1991), pp. 32-4.

¹⁷ O *habús* era uma das mais importantes formas de propriedade no direito muçulmano e administrava as doações feitas por particulares e seu usufruto. Os bens pertencentes à comunidade eram administrados por um religioso muçulmano que não tinha permissão para vendê-los nem transmiti-los em herança.

acadêmico-religiosa com essa idade. Alguns deles prosseguiam seu caminho acadêmico, entre os dez e quatorze anos, estudando obras como *Alfiya* e *Ayarrumía* nas *madrasas*, mesquitas e confrarias. Este novo nível educativo, que, de algum modo, poderia se assemelhar ao ensino secundário,¹⁸ continuava tendo seu epicentro no ensino do Islã. A Gramática árabe, os *hadices*,¹⁹ o Corão etc., eram analisados e estudados, e muitos dos alunos eram iniciados na mística. Contudo, só os mais privilegiados podiam assistir à Universidade Quaraouiyine e conseguir a permissão para ensinar, denominada *al-alamia*.²⁰

Aprofundando-se ainda mais no âmbito educativo, observamos como já nos séculos VIII e IX os conhecimentos baseados no Corão, transmitidos pelos faquis, eram insuficientes, motivo pelo qual foram introduzidas uma série de mudanças a fim de proporcionar melhoria na interpretação dos textos sagrados e aprofundar a reflexão sobre os mesmos, superando, na medida do possível, o ensino memorístico e criando escolas jurídicas.²¹

Com os almorávides (1060-1147) e os almohades (1147-1248), foram criadas as *zaouïas*, que, como já citado, nada mais eram do que centros educativos destinados ao ensino da religião e certo proselitismo guerreiro, chegando a realizar trabalhos próprios de monastérios, escolas e alojamentos, que sem dúvida atuaram em detrimento da formação intelectual que também se dava nelas. Com o emir Abu Yusef (1258-1286), estes centros passaram a albergar os viajantes e as autoridades estrangeiras que visitavam o Marrocos.

Jeanne René Pottier, historiador francês especialista em temas do Magreb, descreveu as *zaouïas* de forma clara e concisa:

Uma *zaouïa* é o centro religioso, político e administrativo de uma confraria sobre a qual reina um marabu, ou morabito, assessorado pelos

¹⁸ Ahmed Moatassime, “Éducation et itinérance: entre le passé et l’actualité”, *Revue Tiers-Monde*, n. 135 (1993), p. 586.

¹⁹ São breves relatos que compilam palavras do Profeta, ditos, consentimentos, feitos.

²⁰ Abdallah Laroui, *Les origenes sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1920)*, Casablanca: Centre Culturel Arabe, 1977, pp. 191-201.

²¹ Michaux Bellaire, “L’enseignement indigène au Maroc”, *Revue du Monde Musulman*, v. XV (1911), pp. 440-1.

seus moqaddem (vigários) que têm todo o poder sobre os khouan (companheiros). Os presentes e as esmolas, que são cada dia mais abundantes, servem para a manutenção irregular deste clero, por isso, nestas escolas corânicas e casas de hóspedes qualquer um podia buscar refúgio e compartilhar o cuscuz cotidiano.²²

Com os almohades, constituiu-se um nacionalismo marroquino e o berbere foi imposto como língua oficial. Contudo, por motivos de caráter religioso, o árabe continuou a ser a língua veicular nos estudos. As *aljamas*²³ e os *katatib*²⁴ se converteram nos centros educativos mais conhecidos, sem menosprezar as *madrasas*, que, naquele momento, estavam sendo construídas em Ceuta, Tánger, Fez e Marrakech.²⁵

Um século mais tarde, com Abu Inan (1351-1357), produziram-se acontecimentos de caráter educativo dignos de serem ressaltados. Abu Inan dispôs para a biblioteca da Universidade de Quaraouiyine mais de dois mil manuscritos e permitiu a autonomia das *zaouïas*. Esta medida favoreceu, fundamentalmente, a chegada dos crentes muçulmanos e a atenção que se dispensava aos numerosos indigentes, impulsionando a sua proliferação. Também aconteceram mudanças na finalidade, objetivos e conteúdos dos seus ensinamentos, convertendo-as em centros onde se ensinava o sofismo, a alquimia etc. Com o tempo, as *zaouïas* se consolidaram e adquiriram uma merecida fama de rebeldia em relação ao poder central. De maneira que o desgosto e oposição dos emires não puderam esperar, e eles reagiram construindo e mantendo *madrasas* de orientação islâmica ortodoxa.²⁶

No século XVI, surgiu um movimento de manutenção de suas tradições, diante da incipiente penetração cultural estrangeira. No século XVII, sua importância aumentou consideravelmente, tanto em relação à influência política, adquirida através da religião, como conquistando um significativo controle nos múltiplos territórios. Esta situação

²² Jeanne René Pottier, *Histoire du Sahara*. Paris: Nouvelles Editions Latines, 1974, pp. 215-16.

²³ Mesquita, às vezes, as mais importantes.

²⁴ Plural de *kuttâb* (escolas corânicas).

²⁵ Mohamed Al-Mannuni, *Hadarit Al-Muwahhidin*. Casablanca: Sebou, 1989, pp. 16-24.

²⁶ Para aprofundar o tema: Abdelatif Agnouche, *Histoire politique du Maroc. Pouvoir-Légitimités-Institutions*, Casablanca: Afrique Orient, 1987.

propiciou um forte regionalismo, o que provocou diversas disposições de Mulay Ismail para desenvolver uma política de unificação religiosa que enfraquecesse o poder político dos marabus, fundando novas *zaouïas* próximas ao poder que contrariaram a influência das anteriores.

Apesar destas tentativas, no século XVIII, algumas *zaouïas* continuavam resistindo ao poder central, que as oprimia cada vez mais, tentando limitar seu poder e restringir seu trabalho ao âmbito estreitamente religioso. Contudo, não cessaram os altos e baixos e, no final do século, Mulay Suliman aumentaria de novo sua influência.

As *madrasas*, ou *medersas*, eram instituições dedicadas exclusivamente ao ensino, fundamentalmente ao estudo do Corão, que, a exemplo do Oriente, foram instauradas no Marrocos a partir do século XIII, adquirindo um caráter mais teológico que as *zaouïas* e limitando-se às grandes cidades. Desde então até o século XIV, constituíram-se em um instrumento utilizado pela dinastia dos meriníes (1248-1465) para formar os futuros gestores do estado, notários, professores e imãs, ao tempo em que favoreciam sua manutenção no poder. Com os meriníes, não só Fez, capital intelectual do Marrocos, contou com um sistema educativo montado em torno da Universidade Quaraouiyine, mas também em outras cidades, como Marrakeche, Meknes e Sale, foram construídas *madrasas* destinadas a formar futuros gestores do estado e manter o poder estabelecido, centros educativos que, com o enfraquecimento daquela dinastia, chegaram a gozar de uma relativa independência. Normalmente, os alunos viviam em regime de internato, em um edifício estruturado sobre um pátio interior para onde davam os quartos que o constituíam. Seu trabalho com o alunado e sua abertura ao meio rural propiciaram frutíferos intercâmbios entre o campo e a cidade, da mesma forma que promoveram certa democratização educativa. Enquanto isso, com o passar do tempo, as *zaouïas* consolidavam-se como instituições de acolhida para pobres e viajantes.

A islamização e a aquisição de cultura eram atividades que não estavam, de forma alguma, diferenciadas, pelo contrário, significavam o mesmo, já que a segunda tinha um estreito caráter religioso. Tanto é assim que o *habús* era o responsável pela educação que se ministrava nas *madrasas* e pelos gastos que implicavam a sua manutenção.

Tradicionalmente, nos países muçulmanos, as escolas corânicas, as *madrasas* e as *zaouïas* eram mantidas por fundações religiosas e pelo poder estabelecido, de acordo com a relação que se tinham com este. Ainda que as *madrasas*, oficialmente no Marrocos, não fossem financiadas pelo poder político para evitar hostilidades religiosas, as autoridades políticas e a comunidade intervinhama, sim, na sua construção e manutenção.

Desta forma, o baluarte do sistema escolar marroquino limitou-se à cidade de Fez, mais precisamente à mencionada Universidade Quaraouiyine. Seus ensinamentos eram ao mesmo tempo concorrentes e complementares aos ministrados nas *zaouïas*, já que implicavam uma maior especialização e um nível mais elevado de conhecimentos.

Em algumas regiões, as confrarias religiosas,²⁷ relativamente independentes do poder político, também constituíram um fator de desenvolvimento cultural, contando com centros escolares próprios. Contudo, mais precisamente, podemos afirmar que o sistema escolar marroquino se restringia à cidade de Fez e à sua universidade. Posteriormente, foi ampliado até Marrakech, cuja universidade, Ibn Youssef, constituiu-se no epicentro educativo da região.

Apesar de serem ministradas disciplinas como a gramática árabe, a lógica, a retórica, as tradições, na realidade os ensinamentos sobre o Islã, sua legislação e jurisprudência eram considerados os melhores, e não restava dúvida da sua primazia sobre os demais. Ainda que também fossem ensinadas outras disciplinas menos relacionadas com o Islã, como história, belas artes, matemática, medicina, astronomia etc.

Seus professores tiveram grande influência na vida da cidade e do país. Não só chegaram a ser especialistas em direito – consultados em casos problemáticos – mas também adquiriram o papel de conteleiros espirituais. Tamanha era a consideração que por eles tinha o poder estabelecido, que controlava sua designação.²⁸

²⁷ As confrarias eram congregações encarregadas da beneficência e das obras de caridade da sua comunidade.

²⁸ Em 1924, a Universidade Quaraouiyine contava com 172 *ulemas* (teólogos muçulmanos), sendo 141 *ulemas* propriamente ditos e 31 assimilados. Paul Marty, *Le Maroc de demain*, Paris: Publications du Comité de l'Afrique Française, 1925, pp. 15-6.

Muitas das lacunas educativas que, no âmbito rural, e em menor quantidade no urbano, tinha o ensino moderno foram atenuadas por esta modalidade educativa, situação que, de uma forma ou outra, perdurará até a atualidade. Era educação ministrada por professores com pouca formação e baixo nível cultural, mas paradoxalmente muito respeitados.

Com os merinés, a Universidade Quaraouiyine alcançou um grande prestígio e um importante papel na sociedade marroquina. Com fortes influências de professores provenientes da Península Ibérica, recebia os filhos de grandes proprietários e ricos comerciantes. Eram cursadas carreiras administrativas, jurídicas e religiosas por meio do aprofundamento nas ciências islâmicas, formando os futuros altos cargos do funcionalismo. Entre os séculos XV e XVIII, produziu-se uma reação religiosa e as interferências do poder estabelecido cercearam estes estudos. Inclusive em um *dahir*²⁹ promulgado pelo sultão Mohammed ben Abdellah (1757-1790) indicava, com evidente clareza, quais matérias tinham que ser ensinadas e quais não. As que deviam ser estudadas se restringiam ao Corão e a sua interpretação, assim como aos textos relativos ao Islã e a língua árabe. Os que queriam estudar matérias como filosofia, história, lógica, livros extremistas, deviam estudá-las em suas casas, sozinhos ou com amigos, já que seu ensino nas mesquitas era castigado. Esta proibição se manteria nos sultanatos seguintes. A influência do poder político no sistema escolar oscilava ao longo dos tempos. Vemos, assim, como durante o sultanato de Mulay Hassan (1873-1894), o ensino superior sofreu uma forte influência desse poder.³⁰

A finalidade do ensino original, neste período, se centra em formar uma elite intelectual destinada à manutenção do sultanato, onde tinham espaço tanto os membros das famílias aristocráticas como os futuros empregados do *Makhzen*.

Paralelamente ao ensino original, desenvolveram-se dois novos tipos de ensino, a que nos referiremos a seguir.

²⁹ Decreto promulgado pelas autoridades marroquinas.

³⁰ Neste período, a Universidade Quaraouiyine e seus anexos contavam com uns mil alunos (400 em Fez e 600 em outras cidades. Marty, *Le Maroc de demain*, p. 317.

O ensino judeu

Desde muito tempo, as boas relações e a tolerância entre o coletivo judeu e o muçulmano têm sido norma no Marrocos, ainda que em alguns momentos tenham sido salpicadas de breves parênteses de hostilidades. A dupla fidelidade judia em direção a sua própria comunidade e a sociedade que os acolhe propiciou, ao longo da história, a existência de um constante intercâmbio de contribuições culturais entre ambas as comunidades, o que, de forma alguma, impediu que estes mantivessem, ao longo dos séculos, sua própria identidade e idiossincrasia cultural.³¹ No marco hegemônico de uma sociedade muçulmana regida pela *Shariá*,³² os judeus marroquinos souberam manter sua religião e seus costumes. De certa forma, esta submissão implicou em determinadas perdas, entre elas a da língua espanhola, utilizada inicialmente como veículo de comunicação. A desigualdade entre essas comunidades era visível, a superioridade de uma em relação à outra se configurava em um pacto tácito em que imperavam as valorações assimétricas em troca de uma segurança jurídica, que, posteriormente, permitiria desenvolver atividades culturais, comerciais e econômicas de grande interesse para ambas.

A presença das comunidades judaicas no Marrocos aumentou fortemente a partir do século XIV, quando os judeus sefarditas que fugiam da Península Ibérica chegaram a diversas cidades, entre elas Debdou. Posteriormente, em 1492, com a expulsão dos judeus, ditada pelos reis católicos, e as hostilidades contra eles existentes no século XVII, o fluxo imigrante não cessava.³³ Estes novos grupos humanos levaram consigo uma importante contribuição cultural proveniente da península.

Como o fluxo de convertidos não cessava, existia um evidente perigo de absorção do coletivo judaico pelo muçulmano, o que provocou uma reação preventiva das autoridades judaicas, sobretudo por causa da tendência mostrada nos séculos XVI e XVII por um número considerável de famílias judias abastadas.³⁴

³¹ Haim Zafrani, *Deux mille ans de vie juive au Maroc. Histoire, religion et magie*, Casablanca: Editions EDDIF, 1998, p. 289.

³² A *Shariá islâmica* é o conjunto de leis e prescrições legais da religião islâmica

³³ Simone Levy, *Essais d'histoire et de civilisation judeo-marocaines*, Rabat: Centre Tarik Ibn Ziad, 2001, p. 12, 34.

³⁴ Zafrani, *Deux mille ans de vie juive au Maroc*, pp. 124-5, 163-165.

Com a chegada dos europeus, durante o século XIX, observa-se uma mudança na sua relativa imobilidade social. Esta nova situação lhes permitiu negociar consideráveis melhorias para seus comércios e negócios, o que culminou com o estabelecimento do Protetorado Espanhol. Tudo isso coadjuvou para que pudessem sair da generalizada pobreza.

A secular tolerância do Islã com as outras “religiões do Livro”³⁵ adquiriu uma força inusitada no Marrocos com o tratamento outorgado ao judaísmo. Ainda que, já em 1863, tivessem criado em Tetuão a primeira escola israelita,³⁶ foi em 5 de fevereiro de 1864 que o sultão Mohamed Ben Abderrahman promulgou um *dahir* sobre a liberdade dos judeus oficializando seu tipo de ensino no Marrocos. Com efeito, em 1863 alguns marroquinos acusaram dois judeus de terem envenenado o senhor Mantilla, delegado do Governo Espanhol. Este incidente propiciou uma campanha da Aliança Israelita Universal a favor dos judeus, que culminou com o mencionado *dahir*.

Como consequência deste novo marco de relações, foram criadas várias escolas modernas em cidades populosas. Nos centros escolares, não só se utilizava a língua francesa como veículo de comunicação, mas também seus ensinamentos gerais e os textos escolares eram semelhantes aos de suas contemporâneas escolas francesas. Nelas se estudava o hebraico e também o espanhol, este entre os filhos de imigrantes judeus espanhóis. Os laços de união entre os comitês marroquinos e a Aliança se multiplicaram. Dessa forma, em 1907 existiam nove escolas israelitas, fundadas entre 1862 e 1901, com um total de 3.688 alunos.³⁷ Ainda mais, durante o Protetorado, o ensino israelita tomou um maior impulso e viu melhorar suas condições.³⁸

³⁵ Cristianismo e judaísmo.

³⁶ Sarah Leibovici, “Aproximación hispano-judía en el Marruecos ochocentista (Tetuán, 1862-1896)”, [http://digitem.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20\(Tetu%C3%A1n,%201862-1896\).pdf?sequence=1](http://digitem.um.es/xmlui/bitstream/10201/6969/1/Aproximacion%20hispano-judia%20en%20el%20Marruecos%20ochocentista%20(Tetu%C3%A1n,%201862-1896).pdf?sequence=1), consultado em 28/01/2010.

³⁷ René Leclerc, *L'enseignement au Maroc. Étude d'ensemble sur l'instruction française et étrangère au Maroc (Année 1907-1908)*, Argélia: Impr. S. Léon, pp. 50-72, *apud* Abdelkader Bainá, *Le système de l'enseignement au Maroc*, Casablanca: Editions Maghrébines, 1981, p. 102.

³⁸ Em 1915, a Aliança Universal Israelita assinou um acordo, renovado em 1928, tendente a manter em seus centros o respeito à mentalidade e às tradições judaicas, ao mesmo tempo em que desenvolvia um ensino moderno destinado a retirar da miséria uma boa parte deste coletivo.

A Aliança Israelita Universal, que pretendia fomentar tanto a cultura europeia como a judaica, fundou seu primeiro centro escolar em 1862, na cidade de Tetuão, ao que se seguiu a criação de escolas nas cidades de Larache, Rabat, Casablanca, Mogador, Fez e Marrakech.

O ensino europeu

As reticências do povo marroquino em relação aos europeus giravam em torno da sua religião. Já no século XV, depois da instalação dos portugueses em Ceuta (1415), os marroquinos reagiram com uma forte exaltação religiosa. Ainda que os missionários franciscanos espanhóis tivessem realizado um trabalho apostólico de caráter cultural e pedagógico com os presidiários e cativos resultantes das guerras entre Espanha e os magrebes, só foi em 1674 que foi criada a escola em Fez, onde ministram um ensino básico e realizavam seu apostolado totalmente distanciado do ensino autóctone. Durante o século XVIII, os espanhóis foram abandonando os presídios e com o advento do século XIX, a influência europeia cresce fortemente.³⁹ Os franciscanos espanhóis toparam impulso a partir da paz de 1860, favorecidos pelas honoráveis gestões do padre Lerchundi.⁴⁰ Estes pregadores foram propagadores da cultura europeia ocidental e, ao mesmo tempo, fonte de informação. A relação entre os ensinamentos aportados pelos europeus e a educação autóctone marroquina foi praticamente nula.

Com o apoio das autoridades francesas, em 1872 surgiram no Marrocos diversos centros escolares destinados a alunos europeus. Mais tarde, como consequência das políticas seguidas pelas potências estrangeiras, em 1907, já existiam dois tipos de escolas dependentes da Aliança Francesa: as escolas francesas e as franco-árabes. As francesas eram destinadas a crianças europeias, que recebiam um ensino similar ao que se ministrava na França. Estes centros foram os de maior prestígio du-

³⁹ Jose María Cordero Torres, *Organización del protectorado español en Marruecos*, Madrid: Editora Nacional, 1943, p. 25.

⁴⁰ Muhammad Ibn Azzu Hakim: "Un caso insólito en la historia de las relaciones entre el islam y el cristianismo: un Amir-al-muminin que tuvo relaciones afectuosas con un obispo católico". Centro Cultural Islámico de Valencia. 2005, <http://www.webcciv.org/Actividades/Conferencias/benazzouz.html>

rante o Protetorado (1912-1956). A primeira delas foi criada em 1827 através da Aliança Israelita Universal.

Nas escolas franco-árabes, os alunos marroquinos recebiam o ensino em francês, com exceção para algumas matérias que eram ministradas em árabe. Estes centros converter-se-iam nas posteriores escolas francesas do Protetorado.

Ao contrário do que ocorria em âmbito político e econômico, a influência europeia na educação foi escassa.⁴¹ Com certas reticências da parte dos marroquinos, os franceses pretendiam preencher o vazio existente na instrução pública apoiando a Aliança Israelita, ajudando materialmente os grupos que difundiam a língua e ideias francesas e criando instituições de ensino primário e secundário que favoreceram a realização dos fins econômicos e políticos perseguidos.

A influência educativa francesa no Marrocos existia muito antes do início do Protetorado. Assim, observamos como durante o curso de 1907-08 existiam “3 escolas francesas com 180 alunos e quatro escolas franco-árabes com 217 alunos”.⁴² Estas três escolas não eram públicas nem gratuitas, salvo os casos de indigência.

O sistema escolar estabelecido no Marrocos, durante o Protetorado, nada mais foi do que a consequência da colonização desenhada e executada por autoridades francesas e pelo marechal Louis Hubert Gonzalve Lyautey,⁴³ militar e idealista que expressou com evidente clareza sua intenção de desenvolver fortes sentimentos de amizade franco-marroquina afirmando: “Nós respeitamos completamente vossa fé, costumes, instituições, atos sociais e protocolares”, assegurando, em continuação: “quero que nos façamos querer por este povo”.⁴⁴ Apesar da sua sincera e respeitosa atitude para com os marroquinos, de maneira alguma se levou a cabo uma libertação da população desse povo por

⁴¹ Lucien Payne, *Introduction et evolution de l'enseignement moderne au Maroc (Des origines jusqu'à 1956)*, Rabat: Arrissala, 1992, pp. 96-100.

⁴² Larbi Ibaaquel, “Mobilité sociale et passage par l'école au Maroc” (Tese de Doutorado, Universidade de Paris V, 1987), p. 244, apud Ali Bulhacem, *Sociologie de l'éducation*, Casablanca: Afrique-Orient, 2000, p. 16.

⁴³ Lyautey foi nomeado Residente Geral do Marrocos de 1912 a 1926.

⁴⁴ Extrato da declaração realizada em Rabat em 14 de abril de 1925.

meio da educação, pelo contrário, foi implantado um sistema escolar que fomentava um classismo baseado numa reprodução social que favorecia os objetivos políticos da metrópole.

Mais adiante, através do Protetorado, o governo francês procurou lidar com o povo marroquino controlando sua economia, sociedade, educação etc. Para alcançar esta finalidade, valeu-se de diversos meios, entre eles, o sistema escolar. Impôs uma série de reformas tendentes a perpetuar seu domínio, fortalecendo seu poder e hegemonia.

Com a pretensão de consolidar e manter o sistema imposto, as autoridades do Protetorado estabeleceram uma complexa política educativa, na qual, além de dar prioridade aos europeus e favorecer a comunidade judaica, instituíram fortes diferenciações entre a elite local e o povo inculto, entre a cidade e o campo, estabelecendo uma clara separação entre o árabe e o berbere.

A estratégia da política colonial francesa implicava uma ruptura com os sistemas educativos precedentes, criando seu próprio sistema de ensino, defendendo os interesses da metrópole, da qual seguia as regras. As transformações na zona espanhola foram menos profundas e importantes do que na francesa.

Já com as dinastias almorávide, almohade e meriní, os soldados cristãos a serviço dos sultões praticavam com certo grau de liberdade sua própria religião, chegando a ter suas próprias igrejas. Séculos mais tarde, era permitido aos cristãos cativos professar sua religião em determinados recintos. Situação que propiciou a chegada dos primeiros missionários franciscanos espanhóis, cuja missão inicial centrou-se no apoio espiritual e material a este coletivo. Esta ordem religiosa desfrutou de respeito e consideração das autoridades marroquinas, e até de certa imunidade diplomática.

Temos prova da presença do cristianismo no Magreb durante o século II, evidentemente muito anterior à chegada do Islã, que se daria no século VIII. Apesar de a hierarquia eclesiástica ir desaparecendo paulatinamente, durante o século XII ainda perduraram pequenas comunidades cristãs. A chegada dos primeiros missionários cristãos ao Marrocos remonta a 1219, quando aportou nas costas marroquinas um grupo de cinco frades franciscanos, que um ano depois seriam decapita-

dos. Séculos mais tarde, com a nomeação do franciscano frei Agnelo como bispo de Fez e Marrocos, em 1233, iniciou-se a atenção aos cativos cristãos, que prosseguiria nos séculos XIV-XVII. No século XVIII, foi abolida a escravidão de cristãos no Marrocos e incrementadas as pequenas comunidades europeias nas cidades costeiras.

No princípio, os frades franciscanos chegaram ao norte do Marrocos vindos da Espanha para atender as necessidades sociais dos locais. A obra cultural e educativa que, no século XIX, foi realizada pela Espanha no Marrocos teve início quando, em 1862, ali chegou o padre Lerchundi, com um decidido empenho em conhecer a cultura, costumes e tradições marroquinas e melhorar consideravelmente as relações políticas, sociais e culturais entre a Espanha e o Marrocos e entre a Igreja Católica e o Islã. Desta forma, Tetuão se configurava como o centro cultural do norte do país. Foi nesta cidade onde, em 25 de agosto de 1886, o padre Lerchundi fundou a primeira escola de estudos árabes.⁴⁵ O rápido aprendizado da língua árabe facilitou o seu trabalho e favoreceu suas excelentes relações com o sultão Mulay Hassan I. O trabalho missionário dos franciscanos foi acompanhado por outro, de caráter educativo, criando centros escolares e facilitando material e equipamentos diversos para esses centros.⁴⁶ Mais tarde chegaram as irmãs franciscanas a Tanger para se dedicar ao ensino primário e secundário em centros escolares destinados às filhas de espanhóis e demais europeus. Em 1888 foi criada a Escola de Medicina prática, com níveis de exigência bem diferentes dos habituais na Espanha e objetivos de caráter pragmático, não dispensados de uma formação geral. Definitivamente, apesar dos centros espanhóis ou hispano-árabes existentes no Marrocos pré-colonial não contarem com os apoios governamentais necessários, nem do lado marroquino nem do espanhol, não recebendo sequer mínimas orientações, executaram um eficiente trabalho.

⁴⁵ Vale ressaltar que as escolas de estudos árabes de Madri e Granada foram criadas posteriormente, em 1932.

⁴⁶ Manuel Fernández Rodríguez, *España y Marruecos en los primeros años de la Restauración (1875-1894)*, Madrid: C.S.I.C., Centro de Estudios Históricos, 1985, p. 191.

A modo de conclusão

Em primeiro lugar, chama a atenção como, em seus primeiros tempos, o Islã expandiu-se através da força militar, enquanto o poder político apoiava-se na fé. Paradoxalmente, no Marrocos do século XX, como em outros países do Magreb, ocorreu o contrário: foi a fé que favoreceu o poder. Neste país, como no resto do mundo islâmico, o Corão foi o grande impulsor das atividades educativas regulamentadas, ensinar e difundir a religião islâmica caracterizavam-se como duas atividades inerentes ao Islã.

Uma das posturas mais difundidas entre os muçulmanos foi aquela defendida por Ibn Khaldun, quando afirmava que “Na casa dos muçulmanos, a ciência por excelência é a da religião”.⁴⁷ A pessoa que adquire conhecimentos enobrece sua alma, o saber é considerado mais um benefício moral que intelectual. Ainda mais, para muitos, a educação de uma pessoa tem início ao nascer, quando seu pai lhe recita a oração *adhan*⁴⁸ em um ouvido e a *igamah*⁴⁹ no outro, para que estas palavras sagradas sejam as primeiras que escute. As dificuldades que algumas ciências encontram contrastam com o lugar preferencial concedido ao direito, especialmente nos referimos à importância que, desde o século XIII, alcançou o direito malekita no norte da África.

As escolas corânicas mudaram muito pouco ao longo dos séculos. Sua metodologia, disciplina e didática parecem não mudar com o passar do tempo. A leitura literal do Corão se une a um conservadorismo que alcança tanto o âmbito pedagógico como o social.⁵⁰

Durante o período pré-colonial, a questão escolar encontrava-se fora dos interesses do *Makhzen*. Independentemente de questões pontuais, tais como as ajudas concedidas à Universidade Quaraouiyine, a imensa maioria dos centros escolares vivia à custa da generosidade dos muçulmanos com fortuna, e não da administração pública. Ensinava-se a ler e a

⁴⁷ Ibn Khaldun, *Mugaddimah*, Paris: Imprimerie Impériale (1863-1868), v. I, p. 37.

⁴⁸ Chamado que se faz desde as mesquitas para convocar aos fiéis para a oração.

⁴⁹ É o segundo chamado para a oração, feito logo após o início desta.

⁵⁰ Abdellatif Felk, “Contribution à une analyse des rapports entre le champ socio-culturel et le système d’enseignement dans le Maroc précolonial”, *Attadris*, n. 7 (1984), p. 18.

escrever o Corão, e as demais ciências giravam em torno de uma espécie de teologia do Corão. Enquanto isso, franceses e espanhóis exploravam as riquezas marroquinas com o consentimento do *Makhzen*.

Não gostaríamos de concluir sem ressaltar como a população autóctone, de caráter eminentemente agropecuário, insubordinada ao sultão, rechaçava e ao mesmo tempo consentia e era cúmplice das potências europeias. Antes da chegada da nova ordem derivada do Protetorado, no Marrocos não existia uma organização municipal como se conhece atualmente, salvo na cidade de Fez, onde se contava com determinados serviços municipais. Habitualmente, as cidades estruturavam-se em três bairros: a *kasba*,⁵¹ a medina, ou cidade propriamente dita, e o *mel-lah*, ou bairro hebreu. Assim, praticamente a totalidade dos serviços urbanos era mantida com os bens do *habús*. O ensino, a justiça, a beneficência e, naturalmente, o culto religioso eram sustentados economicamente pelo *habús* através das rendas derivadas dos seus bens.

Quando aconteceu a invasão colonial francesa e espanhola no Marrocos, este território encontrava-se dominado por tribos rivais entre si. O sistema escolar caracterizava-se por sua relação com o Islã e pelas enormes desigualdades entre as regiões, povoados e residências rurais. Não conheceu reforma alguma ao longo dos séculos, ao contrário, seguia funcionando tal e qual Ibn Khaldun o havia descrito no século XIV. O estropiado, insuficiente e disperso sistema escolar não era mais que a imagem da situação política semifeudal existente, a que, de uma forma ou de outra, o *Makhzen* tinha submetido grande parte das tribos. O antiquado ensino existente encontrava-se impregnado pela religião muçulmana e distanciado de qualquer indício de reforma, contudo, esta situação predispunha a criação de outros tipos de ensinos, como o israelita e o europeu para os estrangeiros.⁵² Neste conglomerado educativo, podia-se distinguir três tipos de ensino: o ensino original ou islâmico, o israelita e o europeu.

⁵¹ Antigo bairro administrativo e militar constituído por ruas estreitas e irregulares.

⁵² Tendo em conta que, já em 1674, os missionários franciscanos espanhóis tinham criado uma escola em Fez onde ministriavam uma educação elementar compatibilizando-a com uma ação católica. José María López, “Tradición hispano-escolar en Marruecos”, *Revista Progreso*, n. 1 (1934), p. 5.

A pluralidade de interesses entre tribos e confrarias, existente em fins do século XIX, aumentou a congênita debilidade do sultanato, tornando-o alvo das potências estrangeiras. Na Convenção Internacional de Madri (1880) foi concedido ao Marrocos o tratamento de nação mais favorecida. Decisão reforçada com a Ata de Algeciras (7 de abril de 1906), cujo preâmbulo afirma

a ordem, a paz e a prosperidade não reinarão no Marrocos se não houver reformas baseadas sobre o tríplice princípio da soberania do sultão, da integridade destes estados [signatários] e da liberdade econômica sem nenhuma irregularidade.

Nas páginas posteriores da ata, outorga-se às potências estrangeiras o direito de intervir nos assuntos interiores do Marrocos. Com o advento das potências estrangeiras,⁵³ e a tradicional concorrência dos poderes de caráter feudal situados no Marrocos, foi ainda mais fortemente fomentada uma política dominada pela confusão, que afetou negativamente um sistema educativo já em clara regressão e estancamento, incluindo a prestigiada Universidade Quaraouiyine.⁵⁴

Uma vez firmado o Tratado de Fez, a França acabou com a diversidade de poderes locais e instaurou o Protetorado, pondo fim à situação anterior e iniciando um período colonial quando substituiria certo grau de confusão no sistema de ensino. Contudo, nem de dentro nem de fora do sistema educativo, as autoridades metropolitanas desenvolveram em sua colônia uma democratização liberal, tal e qual existia na III República, mas se dedicaram, sobretudo, a “proteger”, em benefício próprio, os marroquinos.

Concordamos com o sociólogo francês Émile Durkheim, quando analisando as bases da estabilidade social, chama a atenção para a es-

⁵³ França e Itália assinam um acordo respeitando a mútua liberdade de ação no Marrocos e Tripolitânia. França e Inglaterra acordam (em 06 de abril de 1904) não interferir nas ações da Inglaterra no Egito e da França no Marrocos. Mais tarde, em 03 de outubro de 1904, a Espanha adere a este acordo, facilitando a posterior assinatura do Tratado do Protetorado Francês (em Fez, em 30 de março de 1912). França e Alemanha acordam, em 04 de novembro de 1911, a liberdade de ação para a França no Marrocos e para Alemanha no Congo.

⁵⁴ Abdallah Laroui, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*, Paris: Edit François Maspéro, 1977, pp. 191-2.

treita relação entre educação e sociedade. Para ele, através da educação se produz uma integração do indivíduo na sociedade, de modo que este tende a reproduzir as estruturas sociais existentes. Assim, a sociedade, por meio da imposição de alguns modelos, pautas de comportamento e valores assegura a sua continuidade e perpetua certa homogeneidade entre as gerações.⁵⁵ Além disso, consideramos a religião como um componente essencial da vida social, através da qual a própria sociedade diviniza a si mesma.

Texto recebido em 20/08/2010 e aprovado em 13/12/2010

Resumo

No Marrocos, como no resto do mundo muçulmano, o Islã foi o grande promotor de atividades educativas regulamentadas. Durante o período pré-colonial, as escolas não eram interessantes para *Makhzen*. Para além de questões específicas, tais como auxílio à Universidade Quaraouiyine, a grande maioria das escolas vivia da generosidade dos muçulmanos ricos e da administração pública. Os alunos foram ensinados a ler e escrever o Corão. Toda a ciência girava em torno de uma espécie de teologia do Corão. Enquanto isso, as escolas judaicas e europeias foram desenvolvidas, enquanto os colonizadores franceses e espanhóis exploraram as riquezas marroquinas com o consentimento do *Makhzen*.

Palavras-chave: Islã - Marrocos - escola - pré-colonial - Corão

Abstract

*In Morocco, as elsewhere in the Muslim world, Islam was the great promoter of educational activities in schools. During the precolonial period, the school issue was not interesting for the *Makhzen* (political power). Apart from specific issues such as aids to the Quaraouiyine University, the majority of schools lived off the generosity of Muslims with fortune and Public Administration. It was taught to read and write the Koran and the other sciences had also its origin in the Koran. Meanwhile, Jewish and European schools were developed, while French and Spanish colonizers exploited Moroccan resources with the consent of *Makhzen*.*

Keywords: Islam - Morocco - school - precolonial - Koran

⁵⁵ Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris: PUF, 1966, p. 190.