
Descolonizando as universidades¹

Mahmood Mamdani²

Tradução: Eliane Barbosa da Conceição

Revisão Técnica: Carla Susana Alem Abrantes

As instituições de ensino superior tiveram origem na era pré-moderna. No entanto, essa foi apenas uma experiência histórica particular – a do Ocidente – região que veio a se globalizar durante a era colonial moderna. A universidade moderna, como o próprio nome sugere, reivindica para si um papel de importância universal e se apresenta como o *locus* privilegiado para o estudo do ser humano. Seus egressos reivindicam “excelência” a nível mundial. Este capítulo baseia-se na experiência de duas universidades, a Universidade de Makerere e a Universidade de Dar es Salaam, e na contribuição de dois intelectuais, Ali Mazrui e Walter Rodney, para aprofundar debates-chave que, emergindo no pós-independência, tratam do papel reservado à universidade e ao campo acadêmico em nossas sociedades. O primeiro debate surge da exigência nacionalista de que a universidade seja um local de “relevância”, e não apenas de “excelência”. Essa demanda informou discussões sobre a questão dos currículos e conduziu a um segundo debate, sobre a relação entre os dois diferentes papéis que podem ser atribuídos aos acadêmicos: o do intelectual público e o do estudioso, articulado como as diferenças entre ‘orientação ideológica’ (Rodney) e ‘modo de argumentação’ (Mazrui). O capítulo termina com uma discussão sobre a linguagem. Em um contexto em que as línguas coloniais foram oficializadas – e transformadas em línguas dinâmicas tanto da cultura popular, como da educação de elite e do discurso científico –, a tendência foi congelar as línguas dos colonizados em uma condição folclórica devido à falta de reconhecimento e de recursos. Duas experiências em particular – a do africâner e do suaíle – apontaram um caminho

¹ Este artigo foi publicado originalmente como *Decolonising universities*. In: Tor Halvorsen, Kristin Skare Orgeret e Roy Krovel (org.). *Sharing Knowledge, Transforming Societies: The Norhed Programme 2013-2020*. Cidade do Cabo: African Minds, 2019.

² Mahmood Mamdani é professor e diretor do Instituto Makerere de Pesquisa Social, Kampala e Professor Herbert Lehman de Governo da Universidade de Columbia, Nova York. Este capítulo foi adaptado da TB *Davie Academic Freedom Lecture* de 2017, ministrada na Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul.

para a inclusão social, criando capacidades institucionais internas e esforços de tradução para apoiar as línguas africanas. Na minha opinião, os casos discutidos neste capítulo são importantes não porque sejam representativos, mas porque as questões que levantam são de significação mais ampla e geral. O desafio no ensino superior, na África e em outros lugares, é o de ser simultaneamente receptivo ao local e engajado com o global.

A importância da teoria

A teoria nasce da comparação. A comparação é mais antiga que o colonialismo, mas amadurece plenamente no período colonial. Os gregos fizeram comparações modestas, primeiro entre cidades como Atenas e Esparta. Mais tarde, voltaram-se para contextos maiores: Grécia, Pérsia e Egito. Depois vieram os árabes e os berberes. O grande historiador berbere, Ibn Khaldun, e o viajante árabe, Ibn Battuta, compararam o norte da África e a África Ocidental. Outros compararam a Arábia e as terras que ficavam a Leste dessa região. Mas o trabalho comparativo mais abrangente foi realizado durante o projeto colonial europeu. É esse trabalho que merece nossa atenção hoje, quando buscamos compreender o problema da descolonização.

Com o projeto colonial europeu, a classificação [o ato de classificar?] tornou-se global. No auge da expansão europeia, nos séculos XVIII e XIX, intelectuais europeus – tão distantes como Hegel, Marx, Weber, Durkheim, Maine e outros – começaram a comparar o mundo europeu e o não europeu, perguntando-se: o que foi e o que é tão distintivo sobre o [no caso do] Ocidente?

A produção do conhecimento começa com a ordenação dos fenômenos. Comparar significa classificar e mapear. Durkheim via a química como a principal ciência classificatória. Marx olhou para a biologia e sua unidade de análise mais elementar, a célula. A comparação requer um padrão – o familiar – por meio do qual o não tão [menos] familiar é entendido, às vezes de um modo ainda pouco qualificado, outras vezes como uma divergência absoluta. Todo sistema tem um ponto de referência. Para aqueles que fizeram a classificação e ordenação de tudo em todo o mundo, o ponto de referência foi o Ocidente, a realidade que eles conheciam e tomavam por natural. Consideremos o exemplo dos padres jesuítas que foram à China em busca de “religião”. A China não budista não tem escrituras, mas, sim, muitos rituais. A religião para os europeus tinha uma defi-

nição particular – segundo a qual a ausência de textos sagrados impossibilitava a sua existência. Assim, concluíram que a China não tinha religião. Em anos posteriores, chegaram a uma conclusão semelhante em África, argumentando que naquele continente não havia religião, apenas magia e superstição, praticadas por feiticeiros e curandeiros³.

O problema é inevitável: uma vez que estamos inseridos naquilo que comparamos, como se evita o problema da subjetividade e da adoção de juízo de valor? Não se pode evitá-los; mas estar consciente dessa realidade e, assim, limitar as suas reivindicações⁴.

Colonialismo e universidade

O modelo *institucional* da universidade africana moderna não derivou de instituições pré-coloniais. A inspiração foi a instituição de ensino do período colonial moderno. E, mais precisamente, no modelo de uma comunidade acadêmica fechada, baseada em disciplinas específicas e com uma clara distinção entre grupos bem definidos (administradores, professores e estudantes). Esse modelo tem sua origem na Universidade de Humboldt em Berlim, concebida como um novo tipo de universidade no período subsequente à derrota da Alemanha para a França, em 1810. No século seguinte, essa inovação se espalhou por grande parte da Europa e de lá para o resto do mundo.

Assim como a forma institucional, o *conteúdo intelectual* das ciências sociais e humanas modernas é um legado da experiência do Iluminismo na Europa. A experiência europeia foi a matéria-prima a partir da qual se forjou o humano enquanto categoria, que por mais abstrata que seja, extraiu seu significado de situações e disputas reais, tanto dentro como fora da Europa. Internamente, a noção do humano era uma alternativa à de cristão. Isso representou uma resposta renascentista à ortodoxia da Igreja. Os intelectuais da Europa renascentista procuravam ancorar sua visão em uma história mais antiga do que a do Cristianismo. Eles encontraram isso na Grécia pagã e na Roma imperial e, conscientemente, instituíram-nas como o legado fundador da Europa. Externamente,

3 Para uma discussão mais completa, ver Pollock (2006), além de Pollock (2015).

4 A questão foi levantada, especialmente, por Yusufu Bala Usman, com referência à relação entre a subjetividade do escritor em relação à realidade ‘objetiva’ que o escritor procura compreender. Ver Usman (2006a e 2006b).

esse feito foi uma resposta a um conjunto bem variado de circunstâncias – não o resultado de uma transformação de perspectiva de uma Europa autorreflexiva e autorrevolucionária, mas a de uma Europa autoafirmativa, que se estendeu e se expandiu, em um movimento que buscava primeiro conquistar o mundo, começando pelo Novo Mundo, depois conquistar a Ásia e finalmente a África, e finalmente transformar e ‘civilizar’ este mundo à sua própria imagem. Dessa dupla origem resultou um legado contraditório. A universidade europeia moderna foi um lugar reservado para o estudo do humano. Ao abraçar universalmente o humano, as humanidades e as ciências sociais, proclamaram a unidade da humanidade e definiram essa unidade como uniformidade – de um ponto de vista muito europeu.

Meu primeiro ponto é que a universidade moderna na África tem muito pouco a ver com o que existia neste continente antes do colonialismo, e tudo a ver com o que foi criado na Europa moderna. Podemos encontrar e estudar grandes exemplos de instituições de ensino no mundo africano antes da conquista europeia – em Timbuktu, Cairo⁵, Túnis, Alexandria – mas estes não moldaram a universidade africana contemporânea, seja no período colonial ou no pós-colonial. A influência decisiva foi a universidade europeia. Este é o meu segundo ponto.

O problema

A universidade africana começou como um projeto colonial – um projeto modernista de cima para baixo, cuja ambição era a conquista da sociedade. A universidade estava na linha de frente da “missão civilizadora” colonial. Devidamente compreendida, esta ‘missão civilizadora’ foi a precursora, a edição original do projeto ‘tamanho único’ que associamos aos Programas de Ajuste Estrutural elaborados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial na década de 1980. Sua ambição era criar eruditos universais, homens e mulheres que representassem a excelência, independentemente do contexto, e que servissem de vanguarda da “missão civilizadora”, sem reservas ou remorsos. Para aqueles de nós que somos internos à universidade moderna, prisioneiros de um projeto colonizador em andamento – pelo menos no sentido metafórico – sugiro que pensemos em nossa tarefa como a de subverter o projeto de dentro, por

5 Ver Gubara (2013).

meio de uma série de atos que possam filtrar o legado histórico, descartando algumas partes e adaptando outras a um novo propósito.

A primeira reflexão crítica sobre esse projeto colonial ocorreu no movimento nacionalista. Das fileiras do movimento nacionalista emergiu um tipo diferente de intelectual, o intelectual público. Se a marca do estudioso global era a *excelência*, a do intelectual público era a *relevância*. Dizia-se que a excelência era universal, medida sem levar em conta o contexto. A relevância, no entanto, era necessariamente contextual, específica do lugar. A disputa entre esses dois tipos se desenrolou em dois campi muito diferentes na África Oriental. A Universidade Makerere, fundada em 1922, foi a universidade colonial paradigmática. A Universidade de Dar es Salaam (UDSM), criada na independência em 1963, logo emergiria como a porta-bandeira do nacionalismo anticolonial. As duas universidades representavam dois projetos contrastantes: a universidade colonial, como território do erudito universal, e a universidade nacionalista, como lar do intelectual público.

As visões divergentes foram articuladas por dois acadêmicos diferentes: Ali Mazrui e Walter Rodney. Mazrui buscava uma universidade fiel à sua visão clássica, como a casa do estudioso “fascinado por ideias”; Rodney via a universidade como o lar do intelectual público, um intelectual comprometido localizado em seu tempo e lugar e profundamente engajado com a sociedade em geral⁶. Uma moral da história que quero contar é que resistimos à tentação de descartar um lado e abraçar o outro. Por mais convincentes que fossem, essas visões contrastantes estavam ancoradas em duas noções igualmente unilaterais de ensino superior: relevância e excelência. Ao mesmo tempo, cada uma delas continha algo de valor. Em vez de escolher entre um ou outro lado, sugiro que identifiquemos o núcleo de valor em cada uma, por meio de uma abordagem dialética.

Será que o lugar importa, como afirmou Walter Rodney? Ou as ideias importam, independentemente do lugar, como insistiu Mazrui? Obviamente, o lugar importa. Se as universidades pudessem ser divorciadas da política, se a produção de conhecimento fosse imune às relações de poder, então o lugar não importaria. Sabemos que não é esse o caso. Mas, ao mesmo tempo, as ideias também são importantes. Se assim não fosse, para que existiria a universidade, afinal? Isto quer dizer que a política não é tudo.

⁶ Ver Kariuki (1974), estudiosos africanos versus Ali Mazrui. Para a resposta de Ali Mazrui, ver Mazrui (1974).

O debate começou na Universidade Makerere no início dos anos 1960, às vésperas da independência do Estado. Os dois lados da discussão se alinharam em terreno familiar – um lado mobilizado em defesa da liberdade acadêmica, o outro clamando por justiça. A primeira rodada de mudanças produziu vitórias retumbantes para o amplo campo nacionalista, que exigia a limitação da autonomia da universidade, e do corpo docente em particular, para acabar com o privilégio racial. Eles disseram que a universidade deveria ser nacional não apenas no nome, mas também na aparência. Sem um forte papel do Estado independente no ensino superior, não seria possível minar o nacionalismo disciplinar e a autonomia institucional que sustentavam a autoridade do quadro de funcionários expatriado. Descartando a liberdade acadêmica como palavra-chave em defesa do *status quo*, eles pediram a intervenção do Estado em nome da justiça. Não demorou muito para que os termos do debate mudassem, e de forma dramática. Com o surgimento do regime de partido único, a universidade se transformou em um oásis onde a prática da liberdade acadêmica permitia a liberdade de expressão política para aqueles que discordavam do poder dominante. Em vez de vê-la como uma defesa do privilégio racial, como na independência, muitos começaram a repensar a liberdade acadêmica como a vanguarda de uma crítica ao poder nacionalista.

É nesse contexto que Rajat Neogy fundou a *Transition*, um cruzamento entre um magazine e uma revista, em que intelectuais públicos escreviam para um público que incluía a comunidade acadêmica e a população local⁷. Entre os que escreveram para ela encontravam-se escritores como James Baldwin, Langston Hughes, Nadine Gordimer e Chinua Achebe, e políticos como Mwalimu Nyerere e Tom Mboya. A *Transition* tornou possível um diálogo que foi simultaneamente nacional, regional e global. Paul Theroux (1967) escreveu “Tarzan é um expatriado”, em que Tarzan e Jane foram compreendidos como os primeiros expatriados. Ali Mazrui escreveu “Nkrumah, o czar leninista” (1966), um ensaio sobre autoritarismo com inclinação socialista e “Tanzafilia” (1967), sobre o qual terei mais a dizer.

7 Rajat Neogy foi preso por Milton Obote por acusações de insubordinação em 1968. A *Transition* foi revitalizada em Gana em 1971, e sua redação foi assumida por Wole Soyinka, em 1973. Foi fechada em 1976 por razões financeiras, e foi então reinstalada em 1991, por Henry Louis Gates Jr, que a trouxe para o Instituto WEB Du Bois de Pesquisa para Africanos e Afro-americanos na Universidade de Harvard, onde continua sediada, deslocada tanto em termos de visão quanto de lugar.

Na década que se seguiu ao lançamento da Declaração de Arusha, em 1967, o debate sobre a Tanzânia foi enquadrado por dois críticos. Se Ali Mazrui foi o mais importante crítico liberal do nacionalismo no poder, Issa Shivji foi seu mais importante crítico da esquerda. Dois de seus livros, *The Silent Class Struggle* [A luta de classes silenciosa] (1971) e *Class Struggles in Tanzania* [Luta de classes na Tanzânia] (1976) propunham que a nacionalização e o socialismo deveriam realmente ser compreendidos como a acumulação linguística mascarada por uma nova classe baseada no Estado.

Apesar desse *despertar* intelectual, as duas instituições – Makerere e UDSM – continuaram em seus caminhos distintos. A principal questão para os reformadores de Makerere era a desracialização do corpo docente, cujos principais líderes eram predominantemente brancos. Jovens acadêmicos recém-qualificados foram promovidos sob pressão de administradores seniores nomeados pelo governo. Entre eles estava o jovem Mazrui que, recém-formado com doutorado em Oxford, passou de conferencista a professor em poucos anos.

Na UDSM, por contraste, a relevância do próprio currículo estava sendo questionada. Ali havia também uma demanda crescente por interdisciplinaridade, especialmente por professores que pensavam que o nacionalismo disciplinar estava na raiz da crescente irrelevância da universidade para a discussão mais ampla sobre os males sociais e políticos no país. Os desenvolvimentos em Makerere e UDSM não ocorreram sequencialmente, um após o outro. Eles aconteceram lado a lado, gerando uma troca forte e animada entre Mazrui na Makerere e Rodney na UDSM.

A Universidade de Dar es Salaam: a questão da relevância

Enquanto a principal questão em Makerere era a desracialização do corpo docente, as preocupações que mobilizavam a Universidade de Dar es Salaam estavam focadas na relevância do currículo e na demanda por interdisciplinaridade. A discussão da UDSM se desenrolou no contexto de rápida mudança política, desencadeada por uma manifestação estudantil (em 22 de outubro de 1966), que protestou contra a decisão do governo de introduzir o serviço nacional obrigatório para todos os graduados do ensino médio. A resposta do governo foi

drástica acusando os estudantes de traidores da nação. O governo retirou bolsas de todos os 334 estudantes, mandando-os de volta para casa. Alguns meses depois, em 5 de fevereiro de 1967, o presidente Julius Nyerere emitiu a Declaração de Arusha, um apelo à construção de uma sociedade socialista. Seguiu-se um programa de nacionalização de setores-chave da economia. A universidade respondeu com uma conferência sobre o papel do University College, Dar es Salaam, em uma Tanzânia socialista. Realizada de 11 a 13 de março de 1967, a conferência observou que “várias disciplinas e assuntos relacionados [não eram estudados] no contexto das aspirações, preocupações e problemas de desenvolvimento socioeconômico da África Oriental e particularmente da Tanzânia” e terminou com um apelo à *relevância*, incluindo uma recomendação para uma “revisão curricular contínua” (KIMAMBO *et al.*, 2008. p. 147). A conferência desencadeou debates vigorosos entre os docentes e estudantes no *campus*. Os relatos de tais debates identificam três pontos de vista diferentes. Os *radicais*, em sua maioria não tanzanianos, queriam uma transformação completa tanto do currículo quanto da estrutura administrativa; acima de tudo, eles queriam abolir os departamentos baseados em disciplinas. Os *moderados*, que eram a maioria e incluíam a maior parte dos funcionários da Tanzânia, concordaram que deveria haver uma revisão radical do currículo, mas não a abolição dos departamentos. Os *conservadores*, uma minoria na época, resistiram a qualquer mudança radical quer no currículo quer na organização disciplinar da universidade.

Seguiram-se duas rodadas de reforma. A primeira começou com a introdução de um programa interdisciplinar em “estudos de desenvolvimento”. Mas as mudanças foram *ad hoc* e contraditórias: correntes interdisciplinares foram introduzidas; ao mesmo tempo, no entanto, os departamentos permaneceram. A resposta foi mista, e a oposição foi pronunciada. Um professor da faculdade de Direito, J.L. Kanywanyi, lembrou “aulas semelhantes a comícios políticos”, em que “os oradores eram principalmente de fora da faculdade”, incluindo “ministros do governo e outras figuras públicas de várias vocações”. O curso “tornou-se impopular entre os alunos” – estes, de fato, rejeitaram o novo currículo em 1969 (KANYWANYI, 1989⁸ citado em KINAMBO, 2008. p. : 120). Talvez a observação mais aguda tenha vindo de um subcomitê do Conselho Universitá-

8 J.L. Kanywanyi. The struggles to decolonize and demystify university education: Dar’s 25 years’ a experience focused on the Faculty of Law, October 1961–October 1986. *Eastern Africa Law Review*, p. 15, 1989.

rio, nomeado em novembro de 1970 para revisar o programa⁹. Começou-se por notar que o compromisso que introduziu fluxos, mas manteve departamentos, era contraditório: “alguns departamentos afastaram-se drasticamente da estrutura de subfluxos na tentativa de responder à situação do mercado”. A tensão resultante “comprovou estarem certos os temores [receios?] daqueles que se opunham à coexistência de fluxos e departamentos, o que permitiu que as disciplinas se reafirmassem às custas do programa interdisciplinar”. Mais importante, o subcomitê perguntou se um o foco na resolução de problemas provavelmente reduziria o conteúdo acadêmico do ensino superior, produzindo “tecnocratas” em vez de “graduados com pensamento crítico” (KINAMBO, 2003. p. 5, 7). A equipe acadêmica que se opôs às mudanças, ou abandonou ou foi expulsa da universidade. Entre junho e novembro de 1971, 28 docentes pediram demissão e 46 contratos acadêmicos não foram renovados. Dos 86 acadêmicos em cargos estabelecidos, 42 por cento partiram. À luz disso, o subcomitê do Conselho pediu uma “formação cuidadosa” e recrutamento de novos funcionários. Aqueles que pensam na interdisciplinaridade como chave para um novo mundo podem querer se lembrar de que tanto as equipes do Banco Mundial quanto os vários centros de estudo de área, como os Estudos Africanos, têm sido interdisciplinares desde o início. A história do desenvolvimento das ciências sociais e humanas mostra que as disciplinas têm sido o *locus* por excelência para o desenvolvimento de método. Assim como o apelo por relevância, o apelo por uma abordagem interdisciplinar da educação universitária também se mostrou unilateral¹⁰.

A segunda rodada começou com uma reorganização institucional em duas vias. Primeiro, foi criado, pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, um núcleo interdisciplinar próprio que ficou sob a responsabilidade de seu corpo docente. Depois, foi criado o Instituto de Estudos de Desenvolvimento, que tinha como missão ofertar um núcleo de componentes interdisciplinares para todas as outras faculdades, incluindo as ciências e os cursos profissionais. O Instituto contratou mais de 30 docentes entre 1973 e 1990. Os departamentos permaneceram, como também os grupos e subgrupos de carreira. O currículo foi revisto e uma

9 Salvo indicação em contrário, os detalhes neste e no próximo parágrafo foram extraídos de Kimambo *et al.* (2008: 124, 125, 118).

10 O programa de doutorado interdisciplinar em Estudos Sociais, introduzido no Instituto Makerere de Pesquisa Social (*Makerere University*), exigia que os estudantes combinassem um conjunto de cursos básicos interdisciplinares com a especialização principal e a secundária em duas áreas cada: economia política, estudos políticos, estudos históricos e estudos culturais. Ver Mamdani (2013).

grade interdisciplinar e obrigatória foi introduzida em todos os níveis. O núcleo interdisciplinar da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, conhecido como EASE (*East African Society and Environment*), concentrava-se no ensino de história, ecologia e política no primeiro ano, ocupando 40 por cento do tempo de aula dos alunos (dois de cinco cursos). Nos dois anos que se seguiram, o tempo dedicado ao curso básico interdisciplinar foi reduzido para um quinto do curso, com foco na história da ciência e da tecnologia, no segundo ano e planejamento de desenvolvimento no terceiro ano.

O processo de reforma na UDSM foi sustentado ao longo dos anos porque não se limitou a processos formais na universidade. Aqueles que queriam mudanças construíram suas próprias estruturas; ativistas estudantis lançaram publicações importantes: primeiro *Che Che* e depois, quando foi banida, *Maji Maji*. Estudantes ativistas e docentes se reuniram em grupos regulares de discussão. O grupo formal, conhecido como “aula ideológica”, reunia-se deliberadamente às 10 horas todos os domingos. Seu objetivo declarado era fornecer aos alunos e funcionários uma alternativa à assistência à igreja. A segunda era menos formal, mas também organizada. Isso compreendia uma série de grupos de estudo pós-aula que proliferaram ao longo dos anos. Em 1975, lembro-me de pertencer a cinco grupos de estudos universitários, cada um dos quais contava com a participação de um número entre dois à oito membros. Reunindo-se uma vez por semana, cada um exigia uma leitura de fundo de cerca de 100 páginas. Esses grupos se concentraram em cinco temas diferentes: O Capital, as três Internacionais, a Revolução Russa, a Revolução Chinesa e a questão agrária.

Buscávamos vislumbrar os contornos de um novo mundo além de nossa própria realidade. Este foi um período de tremendo fermento intelectual, marcado por duas trajetórias diversas, cada uma representada pela obra de dois autores diferentes. O primeiro foi Walter Rodney (1970) *How Europe Underdevelopment Africa* [Como a Europa subdesenvolveu a África]. Partindo da teoria da dependência, o raciocínio deste livro estava muito alinhado com o da Declaração de Arusha. O segundo foi Shivji, autor de dois livros, *The Silent Class Struggle* [A luta de classes silenciosa] (1971) e *Class Struggles in Tanzania* [Luta de classes na Tanzânia] (1976), que contrastavam a linguagem e a promessa da Declaração de Arusha com a realidade dos desenvolvimentos sociais e políticos

internos no país. A publicação dos livros de Shivji desencadeou um debate centrado no imperialismo e no Estado entre os acadêmicos da UDSM¹¹.

É neste contexto que se travam uma série de debates memoráveis entre Walter Rodney e Ali Mazrui, primeiro em Kampala e depois em Dar es Salaam. Rodney convocou os intelectuais a se juntarem à luta pela consolidação da independência nacional em uma época em que, embora o colonialismo tivesse terminado, o imperialismo reinava supremo. Se Rodney se concentrou no exterior do nacionalismo, Mazrui chamou a atenção para o seu interior. Se Rodney convidou os intelectuais a levar a cabo a agenda inacabada do anti-imperialismo, Mazrui chamou a atenção para as tendências autoritárias do nacionalismo no poder. O debate entre os dois refletiu processos sociais mais amplos, a tensão entre nacionalismo e democracia, por um lado, e Estado e soberania popular, por outro. Também refletia uma tensão crescente dentro da academia, entre o intelectual público “nacionalista” e o acadêmico “universalista”. Deste último grupo surgiram os críticos mais importantes do nacionalismo no poder: Ali Mazrui, entre os críticos liberais, e Issa Shivji, dentre os da esquerda.

Tanzafilia

A crítica de Ali Mazrui logo se estendeu para além do nacionalismo no poder, alcançando os intelectuais de esquerda seduzidos pelo nacionalismo estatal radical. Entre os ensaios memoráveis que Mazrui escreveu para a *Transição* havia um intitulado “Tanzafilia: um diagnóstico” (1967). Mazrui definiu a Tanzafilia como “um fenômeno político (...), um ópio dos Afrófilos (...), o feitiço romântico que a Tanzânia lança sobre tantos daqueles que estiveram intimamente associados a ela”, uma condição “particularmente marcada entre os intelectuais ocidentais”. Mazrui repreendeu intelectuais de esquerda, liberais e socialistas, expatriados e locais por terem sucumbido a essa doença. Ele afirmou que, seduzidos pela linguagem do “socialismo”, eles foram pegos na deriva para o governo de partido único, aproximando-se do poder com timidez e mãos macias: “muitos dos pragmatistas ocidentais mais prosaicos são conhecidos por adquirirem aquele olhar sonhador sob o feitiço da Tanzânia” (MAZRUI, 1967, p. 20).

11 O “debate” começou com um conjunto de comentários críticos sobre os escritos de Dani Wadada Nabudere e Shivji, mas logo se tornou amargo, com uma série de intervenções. Liderados por Karim Hirji, o “debate” foi transformado em uma troca fortemente política desprovida de qualquer mérito acadêmico ou mesmo político significativo. Ver Nabudere (1976) e Tandon (1979).

Mazrui estava de olho em fatos tão simples como o “Comitê dos Nove” da Universidade de Dar es Salaam, que ele chamou de “super-esquerda” (TORDOFF; MARZUI, 1972, p. 438). Citando a pressão da “super-esquerda” para transformar a Universidade de Dar es Salaam em “uma faculdade ideológica”, Mazrui sugeriu que “uma universidade genuína não deveria ser monopolista”. Ele argumentou que a universidade deveria ser “multi-ideológica ao invés de uni-ideológica (...) permitindo o máximo de interação entre diferentes interpretações da realidade”. Mazrui citou Colin Leys, um intelectual britânico de esquerda que já havia sido diretor da escola de ideologia partidária em Dar es Salaam, Kivukoni College, e que uma vez lamentou que, além dos três males sociais convencionalmente listados – “pobreza, ignorância, e doença” – a Tanzânia também sofria de um quarto: o empirismo (MAZRUI, 1967, p. 30-31; ver também TORDOFF; MARZUI, 1972, p. 443, 445)¹².

Para aqueles como Leys – e presumivelmente Rodney – que pensavam na orientação ideológica como central, Mazrui apontou para uma realidade epistemológica mais profunda que ele chamou de “modo de raciocínio”. Comparada à aculturação intelectual, a orientação ideológica é superficial e mutável: “Ser a favor deste ou daquele país, ser atraído por esse sistema de valores e não por aquele, tudo são formas de conversão ideológica. E sob um forte impulso, pode-se mudar o próprio credo. Mas é muito mais difícil mudar o processo de raciocínio que se adquire a partir de sua formação educacional total” (LEYS, 1967, p. 30-31). Como prova, ele deu o seguinte exemplo:

O nível de radicalismo em uma pessoa que é treinada no Ocidente não pode eliminar o estilo ocidental de análise que ela adquire. Afinal, os marxistas franceses ainda são franceses em seu estilo intelectual. Ideologicamente, eles podem ter muito em comum com os chineses

12 Em um artigo que foi uma versão anterior deste capítulo, eu havia assumido erroneamente que Colin Leys era o diretor do *Kivukoni College* na época em que Mazrui escreveu “Tanzaphilia”. Leys escreveu uma carta ao editor da *London Review of Books*, ressaltando que ele havia sido o diretor durante o período de 1961 a 1962, ou seja, um ano antes de a Universidade de Dar es Salaam abrir suas portas. Leys também afirma que Kivukoni não era “a escola ideológica do partido no poder” como eu a caracterizei, mas “uma versão local do Ruskin College, criado por uma graduada em Ruskin, Joan Wicken”. Leys esqueceu de acrescentar que Wicken também era o principal secretário particular de Nyerere. Leys reclamou, igualmente, que meu artigo se concentrava na parte, ignorando o todo: ‘o contexto da Guerra Fria, que condicionou os esforços de Nyerere para traçar um caminho para fora do neocolonialismo e evitar os riscos do tipo de conflito civil que mais tarde causaria devastação em tantos Países africanos, incluindo a Uganda (foi isso, não uma ideia abstrata do que uma universidade africana deveria ser que preocupou a maioria dos acadêmicos de esquerda em Dar)’. Não discordo. O artigo que escrevi foi reconhecidamente sobre a universidade (“a parte”) e não sobre a regra de Nyerere (“o todo”). Leys descreve com precisão o estado de espírito dos “acadêmicos de esquerda em Dar” (eu era um deles). Ao definir a vocação do intelectual como predominantemente política, eles corriam o risco de divorciar o intelectual público do acadêmico e transformar a universidade na ala esquerda do estado partidário. Veja Mamdani (2018) e Leys (2018).

comunistas ou os norte-coreanos comunistas. Mas no estilo de raciocínio e no idioma de seu pensamento, um marxista francês tem mais em comum com um liberal francês do que com colegas comunistas na China e na Coreia. E é por isso que um intelectual francês marxista pode deixar de ser marxista mais facilmente do que deixar de ser um intelectual francês. (LEYS, 1967, p. 31)

Para voltar ao ponto, ele fez distinção entre uma atitude “pró-ocidental” e um modo de pensar “ocidental”: “Aplicando isso a Julius Nyerere, descobrimos que alguém como ele pode mais facilmente deixar de ser ‘pró-ocidental’ do que deixar de ser ‘ocidentalizado’ em seu estilo intelectual básico e seus processos mentais. E é esta última qualidade que muitas vezes cativou os intelectuais Afrófilos Ocidentais” (LEYS, 1967, p. 31).

Estaria Mazrui insinuando que seus interlocutores de esquerda – desta vez não apenas Nyerere, mas também Rodney – precisavam ir além da mudança de frases, além de um mero procedimento estético ideológico para uma mudança epistemológica? Mazrui pediu uma mudança de foco, para usar sua própria linguagem em “Tanzânia”, de “orientação ideológica” para “modo de raciocínio”, ou “aculturação intelectual” e “estilo de análise”. Foi no ano de 1967. Se para o leitor, Mazrui evoca Foucault, lembremos que, dois anos depois, em 1969, Foucault escreveria sobre “formações discursivas”, em *A Arqueologia do Saber*.

O desenvolvimento do ensino superior em África é basicamente um fenômeno pós-independência. Exceto na África do Sul e do Norte, o número de universidades fundadas no período colonial pode ser contado em duas mãos. Havia apenas uma universidade na Nigéria, com 1.000 alunos no final do período colonial; em 1990, a Nigéria ostentaria 31 universidades com 141.000 alunos (BAKO, 1993). A África Oriental teve uma única instituição de ensino superior, Makerere, durante o período colonial. Hoje, tem mais de 30. Ter uma universidade nacional era considerado um símbolo da independência nacional tanto quanto ter uma bandeira, um hino, um banco central e uma moeda. Se Makerere era a universidade colonial por excelência, a UDSM era a marca registrada da afirmação nacionalista. A sorte das universidades africanas despencou com a crise fiscal do Estado africano e a entrada das instituições de Bretton Woods, que alegavam socorrer países com problemas financeiros em troca de submeterem seus orçamentos públicos a um regime disciplinar rígido. Também nesta era de ajuste estrutural, Makerere era a universidade modelo.

O Banco Mundial assumiu o controle do planejamento de Makerere no final da década de 1980, mais ou menos na mesma época em que o FMI assumiu o controle do Tesouro da Uganda. O Banco propôs uma reforma tripla, baseada no pressuposto de que o ensino superior é um bem privado. Em primeiro lugar, alegou que, uma vez que o benefício do ensino superior cabe a um indivíduo, esse indivíduo deve pagar por ele a título de taxas escolares. Hoje, quase 90 por cento dos alunos da Makerere pagam para estudar. Em segundo lugar, o Banco argumentou que a universidade deveria ser administrada por departamentos autônomos e não por uma administração centralizada. Isso foi feito por uma fórmula simples: ao exigir que 80 por cento das taxas estudantis fossem para o departamento ou faculdade à qual o estudante estava vinculado, o Banco conseguiu privar a administração central de recursos financeiros. Em terceiro lugar, o Banco disse que o currículo deveria ser revisto e tornar-se mais profissional e amigável ao mercado. Para dar dois exemplos das mudanças introduzidas nessa época: o Departamento de Geografia passou a oferecer o bacharelado em Turismo e o Instituto de Linguística passou a oferecer o bacharelado em Secretariado, por meio do qual o aluno seria equipado com habilidades técnicas em mais de um idioma. O modelo Makerere foi exportado para outras universidades da região e por todo o continente africano na década seguinte. Portanto, não foi surpresa, que na África do Sul, na mesma época da “Independência” – transição para o governo da maioria – as mensalidades estivessem aumentando. Tampouco foi uma surpresa que a entrada ampliada de estudantes negros em universidades “brancas” tenha sido seguida pela saída de um número cada vez maior desses mesmos alunos, visto que não conseguiam pagar as altas taxas e, ao mesmo tempo, manter um bom desempenho acadêmico. Quando um número cada vez maior de tais estudantes buscava explicações para sua situação difícil, a discussão apontava para as taxas escolares crescentes e um currículo que tinha pouca relação com suas experiências de vida ou histórias familiares e comunitárias.

Para a distinção proposta por Mazrui, entre orientação ideológica e modo de raciocínio, Rodney não teve resposta. O argumento de Mazrui era, evidentemente, que embora Rodney (como Nyerere) pudesse ter uma crítica ideológica ao Ocidente, ele falava de dentro dessa mesma tradição ocidental. Mazrui estava certo, mas Rodney não estava sozinho em compartilhar essa posição de *insider-outsider*. Frantz Fanon estava em uma posição semelhante. Para ficar com a distinção de Mazrui entre “modo de raciocínio” e “orientação ideológi-

ca”, podemos levantar uma questão: existe um modo intelectual de raciocínio que podemos chamar de africano, da maneira como Mazrui falou de um modo “francês” ou “ocidental”? de raciocínio? E com isso quero dizer não um modo de raciocínio geneticamente ou ancestralmente africano, mas uma tradição discursiva constituída por um conjunto de engajamentos e debates comunicados em um idioma comum, tecendo uma comunidade intelectual coerente em uma formação histórica de longo prazo.

A questão da linguagem

A maioria de nós que saiu do colonialismo fala mais de um idioma. Um deles é a língua do colonialismo, inevitavelmente uma linguagem da ciência, da erudição e dos assuntos globais. O outro é uma língua colonizada, uma língua materna cujo crescimento foi truncado porque o colonialismo abreviou a possibilidade de desenvolvimento de uma tradição intelectual nos idiomas dos colonizados. Como resultado, nossas línguas nativas permanecem folclóricas, excluídas do mundo da ciência e do aprendizado, da alta cultura, da lei e do governo. Há evidentemente, exceções, como em tudo. Na África Oriental, a exceção é o suaíli, hoje uma língua de interação e cultura popular e uma língua de discurso oficial. Suaíli é uma língua do ensino primário e secundário, mas não do ensino universitário. No nível universitário, o suaíli funciona mais como uma língua estrangeira, com seu próprio departamento de estudos suaíli, *Idara Ya Taasisi Ya Kiswahili*. Não surpreendentemente, o suaíli também não é portador de uma tradição científica ou acadêmica.

A diferença sobressai se olharmos para o exemplo do africâner. É preciso lembrar que o africâner – o que se chamava holandês de cozinha – evoluiu de uma língua folclórica e se tornou portadora de uma tradição intelectual em menos de meio século. Esse desenvolvimento não teria sido possível sem uma vasta rede institucional – desde escolas e universidades até jornais, revistas e editoras, entre outros, todos financiados por fundos públicos. Este vasto programa de ação afirmativa tirou o africâner de seu *status* de língua folclórica e a alçou ao lugar de língua de ciência e erudição, da alta cultura e do discurso jurídico em um período muito curto. Não é exagero dizer que o africâner representa a iniciativa de descolonização mais bem-sucedida do continente africano. Não só

isso aconteceu sob o *apartheid*, como também, a grande ironia, não foi seguido pelo governo da África do Sul independente.

Muitos pensam que a experiência do africâner não é relevante quando se considera a pluralidade de línguas africanas. Por quê? Porque se diz que este continente é assolado por uma extrema heterogeneidade linguística. Muitos estudos afirmam isso: desde a contagem de Lord Hailey em 1938, que identificou mais de 700 idiomas na África, até a contagem mais recente, de Grimes em 1996, que elevou esse número para mais de dois mil! A questão, porém, é que a contagem dependia da definição usada para distinguir uma língua de um dialeto.

Veamos alguns exemplos na vizinhança. O árabe é uma única língua escrita, *fundida*, ou uma federação de vários dialetos falados? O chinês é uma única língua escrita ou também uma federação de diferentes dialetos falados? É claro que o árabe é tanto uma única língua escrita como também uma família de um grande número de dialetos falados. Podemos aplicar o mesmo ao chinês. O Dr. Jacob Nhlapo, editor do *Bantu World* nas décadas de 1940 e 1950, liderou uma campanha incansável para desenvolver duas línguas agrupadas a partir de um conjunto de vernáculos falados em *Nguni* – e *Sotho* – vernáculos falados em grupo. O Dr. Nhlapo foi um pioneiro que inspirou outros nas décadas que se seguiram, entre eles Neville Alexander, da Universidade de Western Cape, e Kwesi Prah, do Centro de Estudos Avançados de Sociedades Africanas na Cidade do Cabo.

Ngũgĩ Wa Thiong’o, que trata da importância de descolonizar a história, a memória e a linguagem, argumentou que o ponto de partida da descolonização é a linguagem, não a geopolítica (1986). Voltemos ao problema como defini no início: a universidade africana começou como um projeto colonial – um projeto modernista de cima para baixo – com a ambição de transformar a sociedade à sua própria imagem. Soma-se a isso o fato de que este projeto era unilíngue, era um projeto de língua inglesa ou francesa ou portuguesa, e reconhecia uma única tradição intelectual, a tradição ocidental. Ao mesmo tempo, visava criar uma sociedade de *apartheid*, que excluísse a grande maioria dos colonizados do discurso comum da humanidade. O que significaria descolonizar tal projeto?

A experiência da África Oriental sugere o seguinte: primeiro, socializar o custo da educação universitária, de modo a torná-la mais inclusiva. Em todos

os países africanos que conheço, a independência foi seguida por tentativas de socializar os gastos com saúde, educação, habitação etc. A África do Sul é a exceção. Em termos práticos, isso significa reduzir as taxas – de fato, as taxas devem cair, conforme exigido pelo movimento estudantil sul-africano nos últimos anos. Estive na Universidade da Cidade do Cabo de 1996 a 1999, período que considere como da era pós-independência, e fiquei espantado ao saber que as taxas escolares estavam, na verdade, aumentando! Em segundo lugar, o projeto de descolonização tem necessariamente de ser um projeto multilíngue, cujo propósito não seja apenas fornecer educação ocidentalizada em múltiplas línguas, mas também fornecer os recursos para nutrir e desenvolver tradições intelectuais não-ocidentais como tradições vivas com a capacidade de sustentar discursos públicos e acadêmicos.

O desafio é a inclusão em todos os níveis. Na África do Sul, isso consiste em reconhecer que o ensino superior acessível deve se tornar uma realidade, caso se queira que o fim do *apartheid* tenha sentido para os jovens. Num contexto universitário, isto exige a criação de um centro de estudo das línguas e tradições de vida Nguni e Sotho, e de unidades de tradução associadas, que traduzirão o melhor da literatura – global, africana e sul-africana – para essas línguas. Em busca da ampliação do nosso mundo de referência, precisamos deixar de olhar apenas para o Ocidente e começar a conhecer nossa vizinhança, investindo recursos no desenvolvimento de unidades acadêmicas que possam estudar e ensinar tradições intelectuais não ocidentais. Mas isso não deve ser algo superficial, uma homenagem a alguma nova moda. É preciso começar com o entendimento de que, se você deseja acessar uma tradição intelectual diferente, precisa aprender a linguagem na qual a tradição foi forjada historicamente.

Teorias não podem ser desenvolvidas sem pontos de referência – e nosso objetivo deve ser o de desenvolver novos e múltiplos pontos de referência. Abandone a obsessão de se comparar com o Ocidente – o mundo é maior do que conhecemos. O estudioso de sânscrito Sheldon Pollock, da Universidade de Columbia, comparou frutiferamente os mundos indiano e chinês (POLLOCK, 2015). O estudioso chinês Kuan-Hsing Chen escreveu um livro, *Asia as Method, calling for comparative studies across* [Ásia como Método, um chamado por estudo comparativos em toda a da Ásia] (2010). O estudioso senegalês Souleymane Bachir Diagne escreveu um livro sobre o poeta e filósofo urdu Muhammad Iqbal (2011). Talvez o melhor exemplo de trabalhos intelectuais que se dedicaram a

repensar categorias de pensamento recebidas, e a formular novas categorias adequadas à compreensão e valorização de histórias e experiências particulares, seja o trabalho de historiadores nigerianos da Universidade de Ibadan e da Universidade Ahmadu Bello. Estou pensando no trabalho sobre o arquivo oral para a escrita de uma história do pré-moderno e naquele sobre a historicidade da identidade étnica por historiadores de Kenneth Dike a Abdullahi Smith e, sobretudo, Yusufu Bala Usman¹³.

O colonialismo trouxe não apenas a teoria da academia ocidental, mas também a suposição de que apenas o Ocidente é capaz de produzi-la, e que o objetivo da academia fora do Ocidente limita-se a aplicar essa teoria que chega pronta e acabada. Sua implicação foi radical: se a elaboração da teoria era um ato verdadeiramente criativo no Ocidente, sua aplicação nas colônias tornou-se o inverso, um projeto engessado que não fez mais do que operacionalizá-la. Isso era verdade tanto para a esquerda quanto para a direita, quer o esforço estudantil fosse para o estudo de Marx e Foucault ou de Weber e Huntington. Um aluno após outro aprendia teoria como se estivesse aprendendo uma nova língua – alguns notavelmente bem, outros nem tanto. À medida que gaguejavam na tradução, estes outros nos davam uma ideia de que havia algo de errado com a noção de que ser estudante é ser um técnico, cujo aprendizado se limita à aplicação de uma teoria produzida em outro lugar. O infeliz resultado de tal esforço foi produzir caricaturas de alto preço, ou ainda, mais um grupo de imitadores para uma nova era. A alternativa é repensar nossas metas, não somente para importar a teoria de fora como mais uma iniciativa de desenvolvimento, mas para buscar um alvo diferente e não apenas superior: teorizar nossa própria realidade.

O processo de produção de conhecimento é baseado em dois diálogos distintos, mas relacionados, com o local e com global. O acadêmico precisa equilibrar duas relações no processo de produção do conhecimento: uma com a sociedade em geral e outra com a comunidade acadêmica globalmente. O diálogo local é com diferentes forças sociais, suas necessidades, suas demandas, suas capacidades e suas visões. O global é o produto de um debate mais amplo e contínuo dentro e entre as disciplinas, um debate onde a geopolítica é de pouca relevância óbvia. A conversa local cria um intelectual público que está muito atento às fronteiras políticas; a conversa global exige um estudioso que

13 Para uma breve discussão, ver Mamdani (2012), capítulo 3.

transgrida os limites. Nosso desafio é reconhecer que o intelectual público e o acadêmico não são duas pessoas diferentes, mas dois lados de uma única busca pelo conhecimento. Perseguir essa busca é preencher e fechar a lacuna entre o intelectual público e o acadêmico.

Referências bibliográficas

BAKO, Sabo. Education and adjustment in Nigeria: Conditionality and resistance. In: M Mamdani; M Diouf (eds) **Academic Freedom in Africa**. Dakar: Codesria, 1993.

CHEN, Kuan-Hsing. **Asia as Method: Toward Deimperialization**. Durham, NC: Duke University Press, 2010.

DIAGNE, Souleymane Bachir. **Islam and Open Society: Fidelity and Movement in the Philosophy of Muhammad Iqbal**. Dakar: Codesria, 2011.

GUBARA, Dahlia E.M. (2013) "**Al Azhar and the orders of knowledge**". Unpublished PhD thesis, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University, 2013.

KARIOKI, JN African scholars versus Ali Mazrui. **Transition**, 45: 55–63, 1974

KIMAMBO, Isaira. N. Introduction. In: Isaira N. Kimambo (ed.) **Humanities and Social Sciences in East and Central Africa: Theory and Practice**. Dar es Salaam: Dar es Salaam University Pres, 2033.

KIMAMBO, Isaira. Establishment of teaching programmes. In: In: Isaira N. Kimambo, Bertram BB Mapunda and YQ Lawi (eds) **In Search of Relevance: A History of the University of Dar es Salaam**. Dar es Salaam: Dar es Salaam University Press, 2008.

KIMAMBO, Isaira, Mapunda BBB and Lawi YQ (eds) (2008) **In Search of Relevance: A History of the University of Dar es Salaam**. Dar es Salaam: Dar es Salaam University Press

LEYS, C (2018) Letters: The African university. **London Review of Books**, 40(15), Available online, 2018.

MAMDANI, Mahmood. **Define and Rule: Native as Political Identity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012.

MAMDANI, Mahmood. (ed.) **Getting the Question Right: Interdisciplinary Explorations at Makerere University.** MISR Book Series No. 1. Kampala: Makerere Institute of Social Research, 2013.

MAMDANI, Mahmood. The African university. **London Review of Books** 40(14): 29–32, 2018.

MAZRUI, Ali. Nkrumah, the Leninist Czar. **Transition**, 26: 8–17, 1966.

MAZRUI, Ali. Tanzaphilia: A diagnosis. **Transition**, 31: 20–26, 1967.

MAZRUI, Ali. Africa, my conscience and I. **Transition**, 46: 67–71, 1974.

NABUDERE, Nabudere Dan W. **The Political Economy of Imperialism.** Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1976.

POLLOCK, Sheldon. **The Language of the Gods in the World of Men: Sanskrit, Culture and Power in Premodern India.** Oakland, CA: California University Press, 2006.

POLLOCK, Sheldon. **Big comparisons: China, India and methodological cosmopolitanism.** Mimeograph. Lecture, Department of Comparative Literature, Brown University, New York, 24 February, 2015.

RODNEY, Walter (1970) **How Europe Underdeveloped Africa.** Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1970.

SHIVJI, Issa. **The Silent Class Struggle.** Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1971.

SHIVJI, Issa. **Class Struggles in Tanzania.** New York and London: Monthly Review Press, 1976; también publicado como SHIVJI, Issa. **The Class Struggle Continues.** Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1976.

TANDON, Yash. **Imperialism and the State in Tanzania.** Dar es Salaam: Tanzania Publishing House, 1979

TORDOFF, Willaim; MAZRUI, Ali. The left and the super-left in Tanzania. **The Journal of Modern African Studies** 10(3): 427–445, 1972

THEROUX, Paul. Tarzan is an expatriate. **Transition** 32: 12–19, 1967

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature.** London: James Currey, 1986

USMAN, Yusufu Bala. History, tradition and reaction. In: **Beyond Fairy Tales: Selected Historical Writings of Yusufu Bala Usman.** Zaria: Abdullahi Smith Center for Historical Research, 2006a.

USMAN, Yusufu Bala. The problem of ethnic categories in the study of the historical development of the Central Sudan: A critique of MG Smith and others. In: **Beyond Fairy Tales: Selected Historical Writings of Yusufu Bala Usman.** Zaria: Abdullahi Smith Center for Historical Research Londres: James Currey, 2006b