



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde**  
**Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional**

## **Desafios de jovens muçulmanos em Burquina Faso no retorno de estudo em países de língua árabe: entre vulnerabilidade e a reconstrução da cidadania**

Pingréwaoga Béma Abdoul Hadi Savadogo



São Carlos – SP  
2014

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

**Desafios de jovens muçulmanos em Burquina Faso no retorno de estudo em países de língua árabe: entre vulnerabilidade e a reconstrução da cidadania**

PINGRÉWAOGA BÉMA ABDOUL HADI SAVADOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: *Redes Sociais e Vulnerabilidade*

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Dias Barros

São Carlos – SP  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S263dj

Savadogo, Pingréwaoga Béma Abdoul Hadi.

Desafios de jovens muçulmanos em Burquina Faso no retorno de estudo em países de língua árabe : entre vulnerabilidade e a reconstrução da cidadania / Pingréwaoga Béma Abdoul Hadi Savadogo. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

110 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Terapia ocupacional. 2. Africa. 3. Juventude. 4. Vulnerabilidade social. 5. Diversidade cultural. 6. Suporte social. I. Título.

CDD: 615.8515 (20<sup>a</sup>)

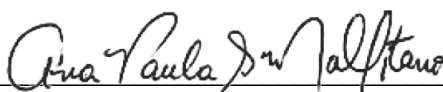
Financiamento realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de  
Nível Superior - CAPES

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO ALUNO  
PINGRÉWAOGA BÉMA ABDUL HADI SAVADOGO, DEFENDIDA  
PUBLICAMENTE EM 24 DE FEVEREIRO DE 2014.**



---

**Prof. Dr.ª. Denise Dias Barros**  
Orientador(a) e Presidente da banca  
Universidade Federal de São Carlos



---

**Prof. Dr.ª. Ana Paula Serrata Malfitano**  
Universidade Federal de São Carlos



---

**Prof. Dr.ª. Samira Lima da Costa**  
Universidade Federal de Rio de Janeiro

## RESUMO

Nosso estudo discute o processo de retorno de jovens muçulmanos burquinabês que realizaram seus estudos em países de língua árabe - Arábia Saudita, Egito, Síria e Líbia, principalmente. Trata-se de estudo teórico complementado com atividade de campo preparatória realizada em Ouagadougou (Burquina Faso), em 2010. Destaca-se aqui, por um lado, a busca do conhecimento religioso e/ou de legitimidade de posição sociocultural; por outro, as problemáticas no momento do retorno e o papel das instituições na reconstrução dos laços sociais, profissionais e econômicos. O Burquina Faso é um país localizado na África do Oeste, possui uma população de 16.241.811 habitantes, sendo cerca de 60% muçulmanos. As pessoas com idade entre 15 a 39 anos representam mais de 31%, evidenciando, assim, sua importância econômica e social. A maior parte delas estudou em escolas chamadas de franco-árabes, passando por um processo formativo profundamente imbricado ao universo religioso, dentro de estruturas em que o ensino do francês (língua oficial do país) é matéria de interesse secundário. Diante do desafio da formação universitária, os países de língua árabe tornam-se atraentes tanto pela confluência de valores como pelo oferecimento de bolsas de estudo por alguns países como Egito, Síria, Líbia e Arábia Saudita. Na ocasião do retorno muitas são as dificuldades de inserção social e profissional. Entre as possibilidades que parecem abertas para eles, encontra-se tanto o ensino nas escolas franco-árabes como o trabalho em associações que atuam para a promoção do Islã e os direitos da população muçulmana. Descreve-se, por um lado, o contexto social e histórico da educação no país e, por outro, o papel das instituições muçulmanas, notadamente, das universidades islâmicas locais no processo de busca de suporte social para a construção de espaços de pertencimento social e de trabalho.

Palavras-chave: Juventude na África. Vulnerabilidade estudantil. Retorno pós-migração. Terapia Ocupacional Social. Vulnerabilidade social. Redes de suporte social. Diversidade cultural e religiosa

## ABSTRACT

Our study discuss the process of returning to homeland faced by young muslims Burkinabes who studied in countries of Arabic language – Saudi Arabia, Egypt, Syria and Libya, among others. It is about a theoretical study that has been complemented with a preparatory fieldwork made at Ouagadougou (Burkina Faso), in 2010. It can be seen, by one side, the search for religious knowledge and sociocultural legitimation; by other, the problems faced at return and the role of institutions in the reconstruction of social, professional and economical network. Burkina Faso is a country taking place at west of Africa, with a population of 16.241.811 inhabitants, from which 60% are muslims. The population aged between 15 to 39 years old represents more than 31%, raising its social and economic importance. Most of the population has studied at the so called franco-arab schools, in an education imbricated with a deeply religious manner, within a context that the study of French (the official language) is a matter of secondary concern. Considering the challenges of getting a university degree, countries of Arabic speaking languages became attractive because its stronger appeal of having equivalent values and due to offers for scholarships by countries like Egypt, Syria, Libya and Saudi-Arabia. By the time of return, there are plenty of difficulties about social and professional insertion for returnees. Among the possibilities that seem to be more open there are these of teaching at Franco-Arabic schools and working for associations that promotes the Islam and rights of Islamic populations. It is noted, firstly, the social historic context of education in the country and, then, the role of Muslim Institutions, mainly, of local Islamic Universities in the process of social support in constructing spaces that aim social belonging and work.

Key-words: African youth, student vulnerability. Returnee. Social Occupational therapy. Social Vulnerability. Social support networks. Cultural and religious diversity.

É verdade, como nos diz Emmanuel Mounier, que "*Tout travail travaille à faire un homme en même temps qu'une chose.*" Esse percurso foi uma busca existencial. A minha mãe branca por ter sabido responder às minhas pequenas questões que, logo, espero, crescerão!

A você Denise, afetuosamente!



## Agradecimentos

Nossos agradecimentos vão, antes de tudo, à Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Não poderemos esquecer o apoio dos docentes e também do pessoal administrativo pelo acompanhamento que recebemos durante esses últimos dois anos. Agradecemos igualmente o suporte da CAPES, essencial para a viabilidade de nossa permanência no processo do mestrado.

A tod@s meus/minhas compaheir@s e amig@s: sei qual foi o lugar de vocês nesse trabalho; vejam então nele, o penhor da grande amizade que nos une.

Mas, tenho que mencionar que teve a *Casa das Áfricas* de um lado e de outro, toda a "Vila-Denise"! Eis uns anos já que com vocês a minha condição de ser humano alimentou-se e desabrochou-se.

A tod@s que se reconhecerão neste trabalho, eis aqui o testemunho da minha profunda gratidão!

A tod@s aqueles/aquelas que de longe ou de perto reconheceram a importância deste trabalho e o alimentou, às meus/minhas parceir@s e aos colaboradores gostaria de dizer: "a galinha nem precisa agradecer o pilão e o pau do pilão"!

A meus pais, minha família, a todo "Savdogoville" que esse trabalho me obrigou "ignorar" temporariamente.

A vocês minha riqueza e felicidade, a vocês minhas marcas e a quem devo tanto...!!!

## LISTA DE SIGLAS

## LISTA DE SIGLAS

AEEMB	Associação dos e Estudantes muçulmanos em Burquina
AOF	África Ocidental Francesa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERFI	Círculo de Estudo de Pesquisa e de Formação Islâmica
CMB	Comunidade Muçulmana de Burquina
CNLPE	Comitê Nacional de Luta contra a Prática da Excisão
CNR	Conselho Nacional da Revolução
CS	Colégio dos Sábios
CUP	Centro Universitário Polivalente
FEANF	Federação dos Estudantes da África Negra na França
FIBES	Faculdade Al Aliman Ibn Baz para a Educação e a Ciência
FIDES	Desenvolvimento Econômico e Social
HIV/SIDA	Vírus da Imunodeficiência Humana
ISESCO	Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura
MATD	Ministério da Administração Territorial e da Descentralização do Burquina Faso
MESSRS	Ministério de Ensino Secundário, Superior e de Pesquisa Científica
MS	Movimento Sunita
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PRMDE	Faça que a Paz, o Respeito e a Misericórdia de Deus seja sobre Ele
UGEAO	União Geral dos Estudantes da África Ocidental
URCB	União dos Religiosos Costumeiros do Burquina

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das áreas de formação, segundo país de origem e organização financiadoras.....	84
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Imagem 1. - Burquina Faso na África .....	23
Imagem 2. - Burquina Faso: divisão política.....	24
Imagem 3. - Ensino primário na época colonial.....	41
Imagem 4. - Antiga Escola dos Filhos de Chefes, e que se tornou depois Escola Normal William Ponty.....	42
Imagem 5. - O império colonial francês.....	44
Imagem 6. - Grupo de estudantes - Alto-Volta - AOF.....	45
Imagem 7. - Estados islâmicos século XX, Masina e Sokoto (África do Oeste).....	54
Imagem 8. - Thomas Sankara, líder da Revolução do 4 de agosto 1983 do Burquina Faso.....	56
Imagem 9. - Aliança catártica ou parentesco de troca. Charge de Ali Mont-Rose, Le Journal du Jeudi.....	65
Imagem 10. - Mapa regional do Burquina Faso .....	72
Imagem 11. – Centro Universitário Polivalente (CPU).....	75

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – ITINERÁRIO DO PESQUISADOR E SENTIDOS DO TEMA DE ESTUDO .....	10
CAPÍTULO 1 – SITUANDO O ESTUDO .....	22
1.1. Contexto e reflexões sobre conceitos centrais do estudo.....	22
1.2. A juventude como categoria sociológica .....	27
1.3. Metodologia e objetivos do estudo .....	37
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDE AFRICANA: A SITUAÇÃO NA HISTÓRIA RECENTE DO BURQUINA FASO .....	41
2.1. A juventude africana e as lutas pela independência.....	41
2.2. A juventude estudantil: a ambiguidade de uma realidade sociopolítica.....	47
2.3. Políticas da juventude da África após as independências.....	48
CAPÍTULO 3 – O ISLÃ EM BURQUINA FASO: HISTÓRIA E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE.....	51
3.1. A difusão do Islã na África do oeste.....	51
3.2. Islã, cultura e cidadania: a comunidade ( <i>umma</i> ) burquinabê e os líderes muçulmanos .....	58
3.3. Aliança catártica, líderes muçulmanos e relações sociais.....	62
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO MUÇULMANA, SUAS INSTITUIÇÕES E A LÍNGUA ÁRABE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BURQUINA FASO .....	69
4.1. A educação muçulmana pela historia na África do oeste .....	69
4.2. Educação islâmica no contexto do ensino fundamental e médio: olhares plurais .....	71
4.3. O ensino islâmico: oferta e percurso de formação de nível superior .....	73
4.4. A juventude muçulmana e os movimentos associativos.....	75
4.5. Vulnerabilidades e construção de espaços de pertencimento .....	80
4.6. Identidade, religiosidade e laços socais na migração de retorno .....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS .....	97

## INTRODUÇÃO - ITINERÁRIO DO PESQUISADOR E SENTIDOS DO TEMA DE ESTUDO

“Tua religião [o Islã] diz que a tinta do sábio é melhor que o sangue do mártir. E segundo você, quem entre o velho e a criança, conhece o elefante<sup>1</sup>? Vai e descubra tua particularidade.”

Na véspera da partida para o Mali, estas foram palavras de recomendações feitas por nossos pais quando migramos para cursar a graduação na Universidade em Bamako. Fomos compreendê-las apenas após perceber a diversidade das nacionalidades africanas dos outros jovens, que, pelas mesmas razões, haviam deixado seus países. Nossos genitores ressaltavam, assim, que a busca do saber acadêmico permanece entrelaçada ao percurso da vida, sendo que esta significa uma forte característica da mobilidade nas culturas africanas. Com ironia da última frase lembraram-nos de que, como nós, outras pessoas movem-se em busca do saber. Hoje, todavia, perguntamo-nos: quando podemos considerar que a mobilidade para estudar transforma-se em migração? Sob quais condições essa forma de mobilidade pode ser assim considerada? Parece-nos importante analisar as correspondências com os conceitos do passado que, se não reduzem uma coisa a outra, frequentemente aparecem na literatura como conceitos que traduzem as realidades dos estudantes africanos fora do país, seja na própria África seja no Brasil ou em outros lugares.

O Mali, nossa primeira experiência no exterior, é igualmente um destino de estudo de muitos jovens, sobretudo da África Central e do Oeste. Sendo assim, vivemos e partilhamos a vida acadêmica e cultural com pessoas de diversas nacionalidades: Níger, Costa do Marfim, Togo, Benin, Mauritânia, Gana, Senegal, Camarões, República Centro Africano, Gabão. No entanto, devo dizer que cada um desses países constitui, eles mesmos, polos e destinos de estudo, pois a mobilidade em África é contínua e intensa (DE BRUIJN e al., 2001). Essa tradição da mobilidade alimenta de outro lado o

---

<sup>1</sup> Se pudermos considerar como verdade que o saber pertence à velhice, esse domínio do saber (o conhecimento) depende de quem viajou, pois o elefante se desloca pela savana.

sistema de ensino; nesse sistema tem um número importante de docentes que fizeram um percurso similar.

A possibilidade de estudar no Brasil não se configurou, portanto, como primeira experiência de convivência multicultural, mas criou igualmente desafios novos uma vez que iria se fazer numa outra língua e num outro continente. A cidade de São Paulo se tornou um contexto singular de formação que nos permitiu encontrar espaços de realização diferente de muitos. Desde a chegada a São Paulo foram inúmeras as expressões de afeto que recebemos.

Morin (1990) aponta a complexidade, ou seja, a multidimensionalidade do ser humano. Segundo ele, o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter, fazendo deste um ser 100% natureza e 100% cultura. A sua dimensão social implica dimensões históricas, econômicas, religiosas e sociológicas. O lado natural faz com que ele seja ao mesmo tempo um ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Morin (2000) destacou, em uma entrevista, que um dos grandes perigos da nossa época é a economia baseada no cálculo econômico, sendo que tudo aquilo que foge ao cálculo deve ser eliminado do pensamento econômico. Mas, o que foge ao cálculo é a emoção, o sentimento, enfim a vida, a cultura e a natureza humana. Então, terminamos por construir conhecimentos abstratos da sociedade. O autor acrescenta que por muito tempo acreditou-se que o ser humano fosse *Homo Sapiens* apenas, esquecendo que a racionalidade reduzida à abstração deixa de ser racional, pois não há pensamento sem emoção. Isto apenas se verifica diante da razão fria própria aos computadores já que estes não têm sentimentos nem vida. Ele ainda sublinha que a prosa serve para sobreviver e a poesia - que é comunicação e comunhão - para viver. Nesta dimensão que acreditamos que nosso caminho neste estudo seja, também, um caminhar poético e de amor. Estas são emoções que encontramos espelhadas no texto da canção de Salif Keita<sup>2</sup>:

Quando se faz o que gosta, não há prantos

Mas quando se faz o que não gosta, só há prantos

É você que eu amo, é você que escolhi, diga as palavras verdadeiras

---

<sup>2</sup> Letra da canção “Bobo” de Keita, gravada em 2005.

Faça assim, se você não veio só pra agradar  
Faça assim, se você não está só por estar  
É isto mesmo, não tenha vergonha  
Se faz o que não gosta por vergonha, aí, Allah (Deus) lhe deixará cheio  
de arrependimentos  
Que Allah (Deus) não deixe ninguém em prantos, pois aí você compreende que é  
para te castigar.

O monólogo não te faz bem

Não fique zangado com alguém  
Não é culpa de ninguém  
Minha linda  
A culpa é de Deus  
Não fique zangado com alguém  
Não é culpa de ninguém  
Minha linda  
Me espera, me espera, me espera aí  
É você que quero; não sabe que é você que eu amo?

Não há uma arma apontada para mim! Não estou ameaçado pelo chicote  
Ninguém me obrigou a nada!  
É o amor da minha vida! É uma escolha  
Ô Allah (Deus) o senhor, é Allah (Deus) que criou o amor.  
E fez que gostasse de você  
Ô é Allah (Deus) que fez que gostasse de você  
Estar apaixonado, sim ficar apaixonado  
Ô foi eu que fiquei apaixonado! Ah quando se trata de duas pessoas  
E uma esquece a outra...  
Ah é Allah (Deus) que fez que gostasse de você

A culpa é de Deus  
Não fique zangado com alguém  
Não é culpa de ninguém  
Minha linda menina  
Faz bem estar apaixonado, amado(a), feliz  
Ao falar o que desejo, vestir o que gosto.

Apesar da vontade em executar as pequenas tarefas que gosto  
 Não consegui executá-las  
 Minha querida me fez esquecer tudo  
 Não me esquece  
 A responsabilidade é de Allah (Deus) que fez que gostasse de você

Tudo que Allah faz, é Sua vontade  
 não fique zangada com ninguém  
 de ninguém é a culpa... minha linda  
 Me espera, me espera, me espera aí  
 Você não vai se arrepender!  
 É você que quero  
 Você não vai se arrepender  
 Não sabe que é você que amo?  
 Quando se faz o que não gosta, só há prantos  
 Querida, você me faz “bobo”, “bobo”, “bobo” Gosto de você  
 “Bobo”, querida você me faz “bobo, “bobo”... não sabe que amo você?  
 Querida, você me faz “bobo”, “bobo”, “bobo” Gosto de você  
 “Bobo”, querida você me faz “bobo, “bobo”... não sabe que amo você ?»

A escolha temática do presente estudo é fruto de uma história percorrida que talvez tenha começado em um encontro com pesquisadora que trabalhava sobre o tema da mobilidade a partir de Songho, uma vila Dogon do Mali. Tanto a riqueza quanto a pertinência das discussões, que pontuaram nossas trocas, motivaram nossa decisão. Isso nos levou a acompanhá-la em seu trabalho de campo e possibilitou a compreensão de dimensões metodológicas importantes para se abordar o tema.

Os bambara<sup>3</sup> (SAVADOGO; 2009) dizem "*so don, jiri don, yere don de jɔɔɔn tɛ*". O que significa: não importa saber andar à cavalo nem subir nas árvores. O mais importante é conhecer a si mesmo. O provérbio bambara é um convite ao questionamento de nossa condição humana para situá-la no universo e também interrogar nossa posição em relação à natureza e aos demais seres humanos. Colocando-nos na perspectiva aqui exposta, não separamos o nosso percurso sócio acadêmico

---

<sup>3</sup> Sociedade do Mali cuja língua do mesmo nome é uma das mais faladas no sul do país.



daquele dos jovens que fizeram seus estudos por meio do ensino em língua árabe. De fato, somos filho de um “nionioga”<sup>4</sup> e de uma “dògòsé”<sup>5</sup> (PEOPLE AND LANGUAGE DETAIL REPORT, 1997; BETHANY WORLD PRAYER CENTER, 1999). Ressalto que o percurso escolar de nosso pai (ensino primário, médio e de formação profissional) e aquele de nossa mãe (ensino primário, médio e superior) se deram através da migração. Como filho de pais muçulmanos, que percorreram um caminho pelo ensino escolar ocidental, principalmente de orientação francesa, terminamos por seguir percurso semelhante ainda que, paralelamente ao estudo laico ocidental, fomos igualmente estudante de escola de formação islâmica durante os períodos de férias do currículo oficial.

Tivemos, portanto, uma oportunidade singular já que o modelo francês orientava a política educativa e linguística tanto no Burquina Faso quanto no Mali, para onde migramos para realizar a graduação em antropologia. No entanto, em ambos os países convivíamos com a falta de professores, infraestrutura precária e filosofia de educação distanciada das necessidades sociais e pouca possibilidade de escolha de carreiras. Houve, neste sentido, muitos desafios que se aproximavam – ainda que parcialmente – daqueles vividos pelos jovens que migravam para estudar em países de língua árabe. Nossa dificuldade de inserção socioprofissional após obtenção do diploma foi tamanha que gerou uma identificação diante da situação dos jovens cujos processos compõem nosso estudo.

A definição pela formação em Terapia Ocupacional foi, também, resultado de um estágio que fizemos na Casa das Áfricas<sup>6</sup> em 2011, no qual trabalhamos com terapeutas ocupacionais em projeto voltado para melhoria da qualidade de vida de pessoas e de comunidades (OLIVER et al., 1999; BARROS; GHIRARDI; LOPES, 2002; BARROS, 2004; SILVA, 2010; MALFITANO, 2011; ALMEIDA et al, 2011),

---

<sup>4</sup> Sociedade minoritária no Burquina Faso assimilada aos “Mossé” (frequentemente traduzida por Mossi em Português e outras línguas europeias). Autóctones da região central do país eles foram incorporados pelos “Mossé”, perdendo assim a cultura deles em si. Tradicionalmente, a identidade cultural deles se reduziu a um papel religioso. Nas aldeias mossé da região, eles são os “mestres da terra”, papel de grande importância nos cultos dos antepassados (a religião tradicional).

<sup>5</sup> Sociedade minoritária do centro-sul de Burquina Faso cuja uma parte vive na Costa do Marfim.

<sup>6</sup> Instituto cultural brasileiro com sede em São Paulo/SP especializado em estudos referentes às sociedades africanas.

para a promoção de participação social destes últimos, assim como para a defesa de direitos de cidadania e direitos humanos. No mesmo estágio, descobrimos também a existência de um curso de pós-graduação em Terapia Ocupacional, cuja formação oferece a possibilidade de uma especialização no âmbito social e cultural, no qual temos grande interesse.

Já antes do início das aulas fomos confrontados com dois importantes desafios: um campo de estudos desconhecido e uma nova língua: o Português, que possuíamos apenas os elementos fundamentais. Nosso desafio tem sido menos o da superação da dificuldade de aprendizagem em meio a um percurso acadêmico diverso daquele ao qual estávamos familiarizados ou à iniciação a conhecimento mais aprofundado sobre a pesquisa científica. Nossa dificuldade mais expressiva, para não dizer sofrimento, revelou-se na compreensão das sutilezas das trocas, formais e informais, tanto com os Professores quanto com os companheiros de sala.

Na sua obra *Introduction à la pensée complexe* Edgar Morin (1990) destacou a complexidade tanto do ser humano quanto a do mundo em que habita. Defensor da interdependência dos fenômenos, ele elogia a pluridisciplinaridade e acha que a realidade não pode e não deveria ser simplificada em nome do conhecimento. Ou seja, reduzir o todo às partes, ou as partes ao todo. Da mesma forma, não se pode conformar o um no múltiplo, nem o múltiplo ao um. Ele argumenta que a noção de simplicidade - que se opõe a da complexidade - é perigosa, pois “as modas simplificadoras do conhecimento mutilam mais do que expressam as realidades ou fenômenos que relatam” (MORIN, 1990, p.9). Para ele, a complexidade seria o contrário do pensamento que simplifica, que isola os diferentes elementos de um sistema sem levar em conta as interações que o compõe. Seria preciso fazer a distinção entre os elementos e entender todo que os unem, levando em conta as interações na composição do conjunto. Morin (1990, p.19) define a complexidade como a unidade do simples e do complexo, evitando a inteligência cega: “A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, ela isola todos os objetos do ambiente deles. Ela não concebe o link inseparável entre o observador e a coisa observada”.

O “Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional” – PPGTO – da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a *Casa das Áfricas*, assim como o

laboratório METUIA, tanto em São Carlos (UFSCar) quanto em São Paulo (USP) têm essa preocupação com a complexidade das realidades sociais e culturais. Assim, pelo enfoque de busca transdisciplinar, contribuíram bastante para nosso processo de inserção. Com efeito, essas instituições nos acompanharam passo a passo, ajudando-nos a superar as numerosas dificuldades de adaptação tanto nessa área nova para nós quanto as demandas vividas com outras instituições brasileiras.

A cultura é uma manifestação incoercível da criatividade do espírito humano. Para Buznic Bourgeacq (2009), é por intermédio do saber que uma parte da humanidade se edifica, e a outra parte possibilita a entrada, nessa humanidade, nesse mundo cultural, de diferentes indivíduos, permitindo assim a vida em sociedade. Se Fleck (1979 apud BUZNIC-BOURGEACQ, 2009, p.22) nos diz que “o conhecimento da verdade é a atividade humana mais condicionada socialmente, e o saber, a criação social soberana”, está chamando atenção tanto para a importância das instituições sociais, como para seu conteúdo. De fato, a cultura é depositária do saber e suas instituições a garantem. No entanto, é necessário dizer que só o Homem permanece no centro dessa produção.

A experiência cotidiana em suas diferentes dimensões (jogos, áudio, leitura, escrita, observação, reflexão, trabalho, entre outras) é produzida pelo saber. Para Buznic-Bourgeacq (2009, p.20), “o saber não se apresenta no real, é apenas uma construção humana, uma extração, com finalidade organizadora, do sincretismo que apresenta. Do real ao saber, há o homem, perfectível e ávido de ordem”. Ainda que o presente estudo ocorra no contexto da produção acadêmica, ele guarda como todo exercício de construção do saber, sua dimensão subjetiva.

A preocupação da sociologia de Durkheim (1894) que nos parece importante como orientação de nosso estudo reside na atenção a bases teóricas metodológicas sólidas, para o estudo social. Conceito central, o fato social é produto da organização dos homens em sociedade, das formas de agir, de pensar e de sentir que exercem poder sobre o indivíduo que é um produto da sociedade em que vive. Segundo Durkheim (1984, p.23):

É fato social toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral ao

conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais.

Diz o autor que fato social são todos os fenômenos com certa generalidade com uma organização definida, pois o fenômeno só pode ser considerado coletivo na medida em que corresponda a fenômeno comum à maior parte dos membros de uma sociedade, assim Durkheim (2007, p.2) afirma:

Eis, portanto uma ordem de fatos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem, portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada a qualificação de sociais.

A discussão sobre as possibilidade da objetividade é fundamental em todo estudo. Em Durkheim, para apreender a sociedade é central a concepção de fato social que é caracterizado por a sua generalidade, exterioridade e coercibilidade. O pesquisador deve analisar os fatos sociais como coisas, isto é, como se fossem objetos que existem independentemente de nossas ideias e vontades; manter certa distância e neutralidade em relação ao fato a ser estudado. No mesmo âmbito, o sociólogo deve trabalhar sobre si mesmo a fim de superar as noções prévias carregadas de seus valores e sentimentos pessoais de maneira a evitar seu envolvimento afetivo ou sua interferência sobre a realidade a estudar. Já para Marx e Weber, a objetividade na análise da sociedade reside em olhá-la a partir das condições de vida de cada classe social que determina a visão de vida dos sujeitos e descobrir, compreender as motivações guias das ações dos indivíduos que compõem uma sociedade.

No materialismo histórico, o objeto de estudo são as transformações socioeconômicas determinadas pela evolução dos meios de produção. A teoria de Marx explica a evolução da sociedade em seu conjunto pela história de seu modo de produção e pelos conflitos entre classes sociais que surgiram a partir da divisão social do trabalho. Ele define essas últimas como a organização social e as relações de produção

estabelecidas para a produção (ALVES, 2010). Nessa organização da sociedade, as pessoas e as instituições responsáveis pela produção ideológica e “intelectual” (política, jurídica, religiosa) representam a superestrutura. Aquelas responsáveis pela produção (indústria, agricultura, comércio, mineração) enquanto elas, pertence à infraestrutura. Vemos então que o modo de produção e, particularmente, o pertencimento numa classe ou outra condiciona, determina a consciência dos atores sociais. Assim, pelo materialismo histórico, podemos questionar a “objetividade” como noção de neutralidade do pesquisador social uma vez que esse último é fruto e membro da sociedade, pertencendo a uma ou outra da classe social. Mas, é preciso dizer que o esforço de neutralidade do pesquisador não consegue eliminar suas motivações na apreensão e na análise da realidade social. Neste sentido, a sociologia compreensiva de Weber acentua a necessidade de aprofundar este debate entre a condição social e cultural do pesquisador e o método, a produção de conhecimento e a organização social (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003).

Diferentemente de Durkheim, Weber, segundo Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003), compreende a história como constituída pela diversidade das formações sociais, o que leva a investigar cada formação e cada fase do processo histórico de cada sociedade segundo a sua especificidade. Para o autor, a sociologia deve buscar a conexão de sentido, a compreensão social através da ação social que passa pela alteridade, pelo significado e pela interação. Ele divide a ação social em: a) racional com relação a fins (racionalmente buscada), b) a valores (ético, religiosa, política, estética), c) ao afeto (orgulho, paixão, vingança, inveja, medo) e por fim, d) a ação racional social tradicional (costumes e hábitos arraigados). Para ele, existe uma sempre parcialidade na análise sociológica porque é impossível descartar-se das noções prévias.

Se há parcialidade e subjetividade na análise da sociedade, vale então procurar saber o que garante o rigor na produção de conhecimento. Para Weber (apud DO NASCIMENTO; AIRES, 2013), o conhecimento científico da realidade social é um ordenamento conceitual da sociedade para determinados fins práticos ou intelectuais válido universalmente. Para ele, uma análise válida sociologicamente, o que ele chamaria “objetiva” deve ser neutra axiologicamente, parcial ao abandonar a ideia de totalidade, sensível ao substrato subjetivo dos fenômenos sociais e, por fim, trabalhar

com base em tipos ideais. Estes correspondem a elemento para a análise da sociedade como religião, capitalismo, história social, economia e burocracia. Segundo Weber os tipos ideais são fundamentais, são construídos pela abstração e combinação de diferentes elementos que, ainda que presentes na realidade, não se manifestam ou o fazem raramente naquela forma específica. O tipo ideal é tipo puro em seu sentido lógico e servem para facilitar a análise de questões empíricas. A ação social - aquela que o indivíduo atribui sentido relacionado com os outros – é conceito vinculado, portanto, ao conceito de relação social.

Weber chama a atenção para o fato de que os conceitos derivam da realidade, mas só são construídos para a análise, possuindo assim sentido somente naquele contexto de análise. A abstração pelos conceitos nos leva aos tipos ideais que Monteiro e Cardoso (2002 apud NASCIMENTO; AIRES, 2013, p.14) descreve como seguinte:

Um constructo de tipo ideal cumpre duas funções básicas: I) fornece um caso limitativo com o qual os fenômenos concretos podem ser contrastados; um conceito inequívoco que facilita a classificação e a comparação; II) assim, serve de esquema para generalizações de tipo (...) que, por sua vez, servem ao objetivo final da análise do tipo ideal: a explicação causal dos acontecimentos históricos.

Segundo Nascimento e Aires (2013) cabe ressaltar o fato de que os tipos ideais são construídos através de abstração e combinação de um grande número de elementos que, embora retirados da realidade, nos aparecerão na realidade dificilmente, talvez nunca, da mesma maneira de que eles estão construídos. Servindo só para facilitar a explicação e a descrição da realidade social, a construção tipo ideal representa um meio heurístico para investigar a sociedade, analisar o(s) fenômeno(s) estudado(s) garantindo a cientificidade da produção de conhecimento.

A neutralidade axiológica consiste, assim, em se apoiar sobre fatos, dados reais e não em valores que são qualidades em nome das quais se avalia a realidade (COHN, 2006 apud NASCIMENTO, AIRES, 2013). Quer dizer separar o que é entendimento do “ser” do que é entendimento do “dever ser”. A segunda etapa para a validade da análise sociológica é baseada na ideia de que a realidade, sendo infinita, implica em uma seleção para seu estudo. Assim, o conhecimento e a ciência nascem do próprio interesse do cientista e, quando esse último define um determinado objeto de estudo, está

implicitamente reafirmando sua prioridade e importância em relação a outros objetos. Por isso, Weber afirma que é preciso preocupar-se com os estudos das individualidades, das singularidades (e não a totalidade) da realidade social que em si é essencialmente individual e singular. A resposta à pergunta como selecionar uma causa como foco a ser estudado entre a infinidade de causas possíveis de um fenômeno social nos leva à terceira condição no processo da validade da análise sociológica, segundo Weber: a subjetividade. Para o autor, todo fenômeno social possui causas econômicas, históricas, culturais e psicológicas. Através essa complexidade da realidade, não pode se afirmar objetivamente qual é a causa maior ou mais importante. É aí que a subjetividade, ou seja, os valores do pesquisador, tanto como sua visão de mundo serão o guia tanto da seleção das causalidades quanto da maneira de lidar com o fenômeno ao longo do processo de produção de conhecimento.

Segundo Weber, as ciências sociais têm como objeto de estudo as razões de determinados acontecimentos. Ele considera a formulação de leis gerais nessa área como negação da complexidade das realidades sociais. Isso se faz a partir do momento em que se nega as singularidades dos acontecimentos, fazendo a especificidade de um fenômeno em relação ao(s) outro(s). É só pelo um processo de abstração rigoroso que podemos, passando pelas leis gerais (mas não necessariamente) que são meios e não fins para a análise científica que podemos salientar o específico do(s) fenômeno(s) estudado(s).

Barros (2004) chama a atenção sobre a importância da aprendizagem no processo da produção de conhecimento no bojo da construção do saber em Terapia Ocupacional. Segundo essa autora, para quem o método é um caminhar que “se faz ao caminhar”, é preciso alcançar conhecimentos simultaneamente abrangentes e enraizados. Isso faz apelo a uma epistemologia de abertura, de risco e aventura assegurando a liberdade intelectual e profissional. Isso seria pensar “o ato de conhecimento como ato criador”. A autora descrevendo a atuação do terapeuta ocupacional social sugere as etapas. Trata-se primeiro de interpretar as demandas tanto individuais quanto coletivas. Segue depois a problematização da realidade estudada gerando projeto(s) com uma importância significativa para uma negociação constante.

Barros (2004, p.94) define o lugar do profissional como seguinte: O papel fundamental do(a) terapeuta ocupacional desdobra-se da necessidade de interpretação da realidade observada e da escuta das necessidades e de desejos. De fato, a Terapia Ocupacional Social se posiciona como estratégia, mediação e negociação. Aí, vemos como ao juntar os saberes no fazer (atividade) pelo seu papel, a Terapia Ocupacional Social cria e participa na produção de conhecimento científico.



## CAPÍTULO 1 – SITUANDO O ESTUDO

### 1.1. Contexto e reflexões sobre conceitos centrais do estudo

Os fenômenos migratórios na África são conhecidos e têm sido estudados tanto pela profundidade de suas raízes históricas como por suas dinâmicas mais recentes. Por meio da mobilidade e da migração, os povos realizaram trocas diversas: troca de pessoas, de bens, de cultura e de ideias. Na contemporaneidade, a competição socioprofissional é crucial na transformação e na intensificação da formação e do saber, um elemento de motivação essencial nos processos e dinâmicas migratórias dentre e fora do continente africano. A juventude muçulmana burquinabê<sup>7</sup> não se encontra à margem dessa realidade que tem gerado experiências novas e prolongadas em ambientes culturais distantes e diversificados. Nesse sentido, o momento do retorno ao país termina por constituir uma questão maior na dinâmica desta forma de mobilidade e de migração de jovens. Pretendemos aqui discutir o retorno de jovens ao Burquina Faso, ressaltando os fatores de fragilização, a relação entre religiosidade e a construção e/ou fortalecimento de redes de pertencimento e de identidades coletivas. Discutiremos, ainda, o papel das associações islâmicas na formação de rede de proximidade, fortalecimento dos espaços públicos, de identidades coletivas e, também, do trabalho e da vida econômica.

Os contatos entre as duas margens do Saara, entre as populações do norte da África e as da África subsaariana são seculares, datando - como sugerem Grégoire e Schmitz (2000) - do período romano. Inicialmente elas seriam, segundo estes autores, de natureza militar; mas, foram transformando-se em formas diferenciadas de trocas, notadamente comerciais. Blin (1988, 1990) ressalta igualmente a importância das relações entre a África subsaariana e os países de língua árabe ao longo dos últimos séculos. Estas relações intensificaram-se a partir dos anos 1950 com os processos de descolonização, a formação dos Estados pós-coloniais e, igualmente, com o

---

<sup>7</sup> "burquina" é um adjetivo vindo de "burquindi" que em mooré (língua dos Mossé) traduz o conceito da integridade. "Faso" significa em Diula (língua falada no oeste do país) a pátria. Aí, "burquinabê" é composto de "burquina" e do sufixo "bê" que em fulfuldé (língua dos Fula) expressa a ideia do pertencimento. Por conta dessa realidade linguística, usaremos ao longo do texto a palavra "burquinabê" para nomear o(s) habitante(s) do Burquina Faso.

desenvolvimento das novas tecnologias e novas formas de mobilidade de pessoas entre estas regiões. Sow (2006) chega a dizer que a face atual da África constituiu-se em meio aos diversos movimentos migratórios, caracterizando-se por uma redistribuição constante de seus povos com criação e recriação de suas fronteiras políticas, econômicas e culturais.

Há importantes estudos mostrando a relevância da migração nos dias atuais no interior do continente e das novas formas de diásporas transcontinentais. Grégoire e Schmitz (2000) chamam nossa atenção sobre sociedades da África do Oeste em que a migração tornou-se tão fortemente presente na dinâmica cultural de algumas populações (como Soninke e Haalpulaaren) que pode ser considerada como um ritual de iniciação. O migrante chamado “tounkaranké” na língua Soninquê ou “danniyanké” na língua fulfuldê é percebido como aquele que viajou e adquiriu uma experiência ou mesmo, um saber. Barros (2010), em seu estudo os Dogon de Songho (República do Mali), considera que a mobilidade de pessoas pode integrar a construção de identidades com ampliação e multiplicação dos espaços de pertencimento e de narrativas históricas coletivas.

No caso do Burquina Faso, a migração estudantil possui laços fortes com a esfera religiosa, evidenciando os vínculos entre o interesse diante de destinos preferenciais por parte da população local às oportunidades derivadas das iniciativas originadas em países como Egito, Líbia, Síria e Arábia Saudita que desenvolveram



políticas específicas com oferta de bolsas de estudos. Trata-se de um país saeliano, localizado na África do Oeste (figuras 1 e 2 a seguir), que tem uma população de 16.241811 habitantes, dos quais mais da metade (60,5%) muçulmanos. A juventude burquinabê (15 a 39 anos) representa mais de 31% da população. Em razão de fatores religiosos, políticos e socioeconômicos, as instituições franco-árabes de ensino fundamental e médio se tornaram responsáveis por uma parcela

Imagem 1. Burquina Faso na África.

Fonte: [www.luenticus.org/mapaspt/africa/Burquinafaso.html](http://www.luenticus.org/mapaspt/africa/Burquinafaso.html)

importante da população. São estes estabelecimentos de ensino que possibilitam aos jovens concorrerem a bolsas para estudarem em universidades nos países do mundo árabe, principalmente Egito, Líbia, Síria e Arábia Saudita.

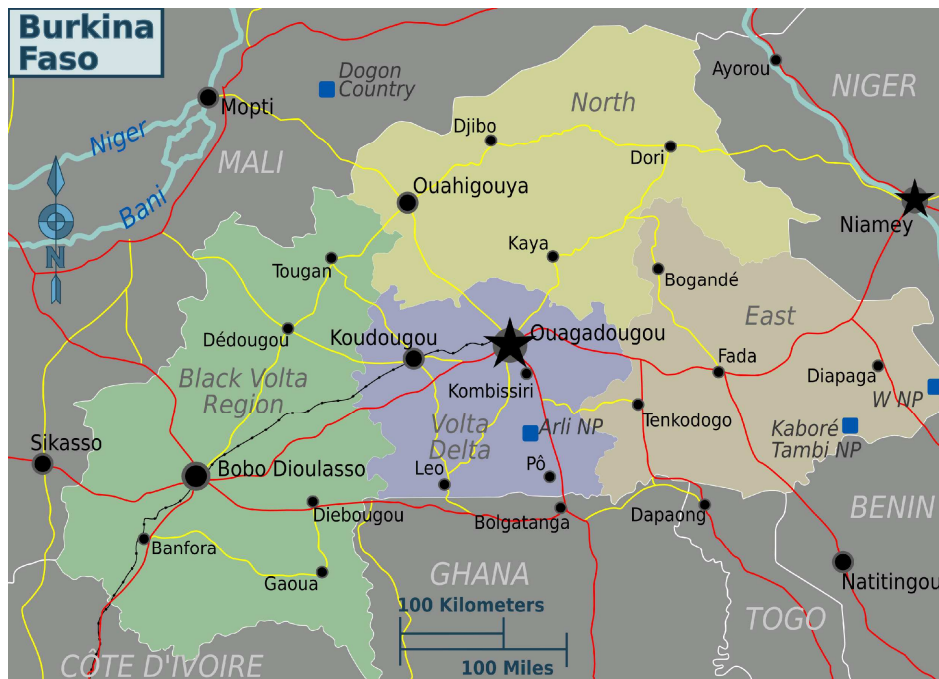


Imagem 2. Burkina Faso: divisão política. Fonte: [www.weltkarte.com/afrika/Burkina-faso/karte-regionen-Burkina-faso.htm](http://www.weltkarte.com/afrika/Burkina-faso/karte-regionen-Burkina-faso.htm)

Outro processo que cabe ressaltar é o grande crescimento do Islã nos últimos cinquenta anos o qual passou a ocupar cada vez mais os espaços públicos. Este fenômeno está, por sua vez, dialeticamente ligado à ação de pessoas que retornam de seus estudos de países do mundo árabe e à problemática de sua inserção social e profissional. Apesar de numerosas dificuldades de reinserção no retorno, elas parecem encontrar espaços na sociedade e têm assumido a frente do debate sobre o ensino franco-árabe no país (BEITONE, 2005; PARÉ-KABORÉ, 2007).

É preciso retomar ao contexto histórico e político para compreender a questão. O Islã na região da África do Oeste coabita historicamente com outras práticas político-religiosas (FARIAS, 1989). No entanto, os muçulmanos evitaram a “escola francesa”: esta escola que, como enfatiza Gérard (1997), ofereceria um ensino profano, formando desenraizados. Desta maneira, a comunidade muçulmana terminou por ficar à margem dos espaços administrativos e de setores importantes ligados ao desenvolvimento no país. Para minimizar estas dificuldades, as universidades islâmicas do Burkina Faso

propuseram uma formação acadêmica não apenas de Estudos Islâmicos, ampliando o campo da Educação, Língua e Literatura árabe além de oferecer formações técnico-profissionalizantes. Pretenderam, então, oferecer formação de nível superior e técnica, reforçando ao mesmo tempo o pertencimento religioso com intuito de promover maior participação social e política no país. Além disso, eles assumiram a valorização do trabalho dos diplomados em países do mundo árabe como estratégia social, religiosa e política. Atualmente, o Burquina Faso conta com três estabelecimentos de ensino superior islâmicos, sendo dois na capital, Ouagadougou, e um em Bobo Dioulasso. Eles são respectivamente: o Centre Universitaire Polyvalent (C.U.P), a Faculté Al Aliman Ibn Baz pour l'Education et la Science (FIBES) e a Faculté Imar Al Fourkane pour l'Education et les Etudes Islamiques.

No entanto, se os diplomados em institutos e universidades de países de língua árabe constituem um grupo respeitado pela erudição, eles são, ao mesmo tempo, temidos por serem portadores potenciais de novas ideias. Há, ainda, a apreensão gerada pelo risco de certa desestabilização de estruturas de poder em um *ethos* em que a erudição é forma canônica de poder (OTAYEK, 1988, 1993, 1996; OUEDRAOGO, 2000). Soma-se a estes fatores, o receio de que o crescimento de correntes islâmicas mais radicais ameaçaria a convivência de relativa paz social entre diferentes confrarias islâmicas e entre diferentes práticas religiosas no país (KOUANDA, 1989, 1989a, 1988).

Como é possível notar, a migração estudantil para países árabes está profundamente vinculada à religião e aos caminhos que se abrem com perspectivas em outros países muçulmanos. Os intelectuais que tiveram o árabe como língua científica no Burquina Faso tanto quanto seus correligionários não migrantes reivindicam desde os anos 1990 uma identidade islâmica mais cidadã (LEBLANC, GOMEZ-PEREZ, 2007; HOLDER, 2009). Trata-se para eles de viver a fé religiosa simultaneamente como experiência pessoal e coletiva. Assim, enquanto membros, simpatizantes ou militantes de associações islâmicas, eles se engajam nas atividades ligadas ao proselitismo (MIRAN, 2007; 2000) chamado de *dawa*.

Dentre as diversas motivações da mobilidade de jovens, o conhecimento religioso e o investimento intelectual ocupam um lugar relevante. Podemos relacionar

tal movimento ao princípio islâmico que afirma que se deve conhecer Deus antes de adorá-lo? Não se diz igualmente que a adoração do sábio é mais apreciada que a do inculto? Tais exortações à prática cultural e ao conhecimento é uma propedêutica da fé. Assim, discutir a relação entre Islã e conhecimento emerge como temática subjacente nesta pesquisa. Ressaltamos ainda a importância e complementaridade dos estudos de Mazzella (2009) e de outros autores (BAVA, 2009; NYAMBA, 2008; OTAYEK, 1993) sobre a mundialização estudantil e estas novas formas de cidadania cultural (e religiosa), sugeridas por Leblanc e Gomez-Perez (2007) no contexto deste estudo.

A mobilidade dos jovens burquinabês para estudo termina por constituir uma questão política e identitária, sendo ao mesmo tempo pessoal e coletiva. É, também, uma forma de trajetória legitimadora de sua posição socioeconômica do presente ou de aspiração a mobilidade socioeconômica. Desde a independência, permanece uma disputa entre as elites muçulmanas e cristãs pelos espaços políticos do país. Desta forma, a problemática da inserção socioprofissional dos jovens burquinabês diplomados dos países árabes (embora participem de formas de vulnerabilidade social e de suporte devido à fragilização das redes de relações), tem constituído desafio constante para os retornados os quais desenvolvem estratégias singulares e coletivas para superar as dificuldades. Estas derivam, entre outros fatores, da política educacional do Burquina Faso que está centrada unicamente na língua francesa, restringindo a possibilidade dos jovens formados tendo a língua árabe de participação social, o que constitui uma lacuna a ser preenchida para o efetivo desenvolvimento econômico e social.

A temática do presente estudo vincula-se, de diferentes maneiras, ao debate mais geral sobre educação e diversidade, pois discute a hegemonia educacional de orientação laica e em língua francesa adotada por parte da sociedade e oficializada pelo Estado e, o movimento de outra parte da sociedade que permanece conduzindo seus filhos para escolas de orientação muçulmana com ensino em árabe ou bilíngue (francês e árabe).

## 1.2. A juventude como categoria sociológica

Definir a juventude não é tarefa fácil, pois a divisão entre idade biológica e idade social não é apenas arbitrária, mas também complexa. Com efeito, os dados socialmente construídos revelam antagonismos entre gerações (BOURDIEU, 1978; MAUGER, 2001), principalmente nas sociedades em que as relações interpessoais estão baseadas nos princípios da maturidade (ATTANÉ, 2011, 2007). De fato, Bourdieu (1978) e Mauger (2001) chamam nossa atenção sobre o fato de que a noção de juventude é um artefato, pois tem uma ausência de substância e de realidade em si. Nesse sentido, nota-se que a divisão das idades é, sobretudo, construída no âmbito de lutas e de definições, que se atribuem em função das épocas passadas e das sociedades. No entanto, segundo Bourdieu, ela é plural e se forma em função do capital escolar, cultural e relacional.

A divisão social, que opõe juventude e velhice, é igualmente arbitrária e se inscreve na luta pela repartição do poder. Assim, assistimos a um conflito entre a velhice, de um lado, detentora do controle do patrimônio material e imaterial e das dinâmicas de poder local, e de outro, a juventude desejosa de mais espaços e privilégios, usando de estratégias desenvolvidas por diferentes discursos modernizantes e do novo cenário alicerçado em partidos políticos para legitimar sua posição. É isso que Bourdieu (1978) designa por estratégias de juventude e de obsolescência. A primeira estratégia está relacionada ao desejo do velho de se manter o maior tempo possível jovem (que por sua vez é desprovido de conhecimento e experiência). A segunda estratégia, chamada de obsolescência, é conduzida pela juventude em direção ao lado adversário, pressionando-o para ceder o lugar “desgastado”.

A representação ideológica dessa competição determina as características e os valores (moral, gosto, ambição e posse), que cada partido atribui ao outro; a ideia é de sempre impor ao outro os limites e produzir uma ordem em que cada um deve permanecer em seu lugar. Ademais, esse conflito entre gerações conduz à distribuição dos bens e às oportunidades de acesso. Com efeito, o que para a primeira geração era uma conquista, não o é mais para a nova, que já a recebe desde o nascimento, em outro contexto. Bourdieu faz da juventude, a partir do contexto francês, um elemento essencial de seu conceito de hábito: *o conjunto de relações históricas "depositadas" no*

*seio dos corpos individuais sob a forma de padrões mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação”* (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 apud ALVES, 2009, p.7).

No contexto burquinabê, a questão de gerações possui laços significativos com a dinâmica da relação entre primogênito e caçula, e cabe aqui distinguir, também, senioridade e primogenitura. Attané (2007) define a senioridade como a relação vertical ligada à anterioridade geracional da qual a filiação é expressão direta. A noção de primogenitura define-se no interior de uma mesma geração. É a preeminência horizontal: o (a) primeiro (a) nascido (a) em relação aos seguintes. Todavia, a autora cita o conceito de primogenitura aplicado por outros autores (ABÉLÈS; COLLARD, 1985; ATTIAS-DONFUT; ROSENMAYR, 1994; MEILLASSOUX, 1960, 1975) para designar a relação que une dois membros de duas gerações, seja de irmãs ou de irmãos de idades diferentes. A legitimidade de uso indiferenciado dos termos de senioridade e de primogenitura é caracterizada pelos sistemas lineares baseados nesse modelo de senioridade, em que a anterioridade se impõe como princípio de autoridade, que desde a época pré-colonial regeu o conjunto das relações sociais e políticas (SARDAN, 1994 apud ATTANÉ, 2007).

Nessa relação conflituosa entre gerações, o controle e o modo de distribuição dos bens asseguram o poder dos primogênitos sociais sobre os mais novos. De fato, a posse e/ou o controle dos bens (terra, gado e colheita) por muito tempo atestou a posição do primogênito, desde o período colonial. Se for verdade que a idade determina a posição dos indivíduos nas diferentes famílias, ele constitui ainda hoje critério de primogenitura social. A monetização gradual da sociedade desde o período colonial alterou a situação.

Ao considerar a juventude como uma construção social (MAUGER, 1986; BOURDIEU, 1984), é importante valorizar as transformações atuais nos países africanos em transição e questionar-se sobre o papel da juventude na configuração pós-independente. Atualmente, o acesso à instrução escolar, a competência profissional e técnica, os recursos financeiros e a capacidade de redistribuição dessas últimas determinam o status do primogênito social. As elites africanas, que se substituíram aos antigos colonizadores, foram incapazes, após as independências da maior parte dos



países da África, de criar sistemas educativos adaptados às realidades sociológicas plurais assim que às transformações das sociedades africanas.

Attané (2007) salienta a importância do pertencimento e da ampla (re)distribuição de bens materiais nas cerimônias (com ostentação), como meio essencial para construir e confirmar a posição de primogenitura social. Destaca também que uma maior participação e contribuição são exigidas das mulheres. Em seu estudo, a autora analisa as relações intrínsecas no processo de mudança social presente desde o período colonial. Ademais, revela-nos que há casos em que os primogênitos dependem financeiramente dos mais novos. Aqui, as relações entre eles serão diferentes, o que nos leva a concordar com Attané (2011) de que a posição social e econômica do indivíduo, na atualidade, modifica suas relações na diferenciação entre gerações.

A posição do indivíduo na sociedade burquinabê depende do grau da sua disposição para prestar serviço e ser útil ao conjunto da sua comunidade. A família extensa (SAVADOGO, 2009) envolve igualmente amigos e colegas de cada membro da família, e os eventos que mobilizam o conjunto dessa rede de conhecimento. As contribuições individuais e coletivas (grupos de afinidades) são dadas ao irmão, ao amigo/colega, como ajuda para arcar às despesas do evento. É por meio de tais acontecimentos que se percebe e se atribui qual a importância, o prestígio e o poder de uma pessoa, família ou comunidade. Em suas pesquisas, Attané (2011) analisando as relações sociais em Burquina Faso, pelo conceito de primogenitura social, ressalta a forte circulação monetária nas relações entre famílias. Ao caracterizar o processo multidimensional e multidirecional, afirma:

Essa circulação de dinheiro responde às necessidades materiais imediatas: compra de ingredientes para a refeição cotidiana, pagamento da cantina na escola para as crianças, pagamento da conta de luz, despesa com gasolina do caçula ou do "velho" para os passeios. Mas essa circulação monetária responde também a uma série de obrigações de solidariedade intrafamiliar determinada pela norma social, que exige o sustento daquele ou daquela que está com necessidade. A norma social classifica o potencial de cada um em: aquele que ajuda e aquele que recebe (s/p).



Em sua análise, a autora considera o contexto histórico que conduz a esse fato. De fato, devido à colonização, a escolarização, a monetização da economia e o alto custo de vida atual (alimentação, saúde, escola e transporte) transformaram a organização social. As religiões também contribuíram para a transformação profunda das relações entre primogênito(a) e caçulas. E se ainda hoje os primogênitos desfrutam de uma posição privilegiada, não se trata mais de uma autoridade real sobre os mais novos, ao menos que essa autoridade seja acompanhada por um conjunto de elementos. Assim, o nível de escolaridade, o estado civil, o sucesso econômico, a posição de notável e de líder religioso asseguram a real autoridade, que pode ser reforçada pela importância da descendência (número de filhos/netos, sexo, estudo, sucesso econômico e social).

Segundo Bonneval (2011), a identificação de uma fase específica de vida na juventude é bem recente e provém da concepção ocidental da educação. Representa o período no qual a noção refere-se à individualidade profunda dos atores considerados, como momento-chave de mobilização de suas potencialidades intrínsecas. Em vigor nos anos 1940, nos Estados Unidos, seguida pela imposição escolar um pouco mais tarde na Europa, a juventude constituiria, assim, uma fase específica de preparação para o exercício de funções adultas. Se a juventude desenvolveu-se como mudança recente na história social de países ocidentais, em África, isto é acentuado e precisamos ter presentes as diferenças dessas transformações nas diferentes sociedades do continente.

No bojo de um questionamento contemporâneo de pressupostos veiculadores de princípios do universalismo, do monolinguismo e da noção de pureza, um conjunto de autores colocou em questão o eurocentrismo de muitos conceitos transportados para os estudos africanos. Assim, nesta pesquisa busca-se cuidar para construir as pertinências de conceitos para o tratamento de temáticas em África, situando-os e localizando suas implicações e limites.

Samir Amin (1988) caracteriza o eurocentrismo como um fenômeno especialmente moderno que começou no Renascimento e floresceu no século XIX, constituindo uma dimensão da cultura e da ideologia do mundo capitalista moderno. Segundo o autor, esse paradigma manifesta-se de diferentes maneiras, tanto na expressão das ideias recebidas e banalizadas pela mídia, bem como nas reformulações

de especialistas de diversos domínios da ciência social. A dimensão essencial da ideologia capitalista e as manifestações do eurocentrismo caracterizam, em um primeiro momento, as atitudes dominantes comuns ao conjunto de sociedades capitalistas desenvolvidas. O centro do sistema seria a Europa Ocidental, a América do Norte, o Japão e, de certo modo, a Austrália, a Nova - Zelândia e Israel. Em oposição ao centro, a América Latina e as Antilhas, a África e a Ásia não-comunista representam as periferias. Ainda que tal oposição periferia-centro contenha um grau importante de simplificação do real, ela orienta a discussão sobre a desigualdade entre os espaços decisórios e da luta pela hegemonia.

Ao analisar os sistemas sociais pré-capitalistas, Samir Amin (1988) os define como economia de transparência, pois tanto a punção na dinâmica do controle de produção como a gestão não escapam à percepção dos que suportam a carga de trabalho. De fato, a destinação da produção se torna imediatamente visível, pois a maior parte é diretamente consumida pelos próprios produtores. O excedente é retirado antecipadamente, pelas classes dirigentes, em forma de taxas e impostos. Trocas mercantis e o trabalho assalariado não estão sempre ausentes, mas limitados em sua amplitude e marginalizados no contexto social e econômico. O capitalismo produziu um corte decisivo na história universal, alterou a estrutura das relações entre os diferentes aspectos da vida social (organização econômica, regime político, conteúdo e função das ideologias), reorganizando-os sobre novas bases. Na análise crítica das relações entre as concepções do eurocentrismo aplicadas às culturas africanas, deve-se observar sua tripla dimensão: econômica, política e cultural.

Lévy-Strauss (1999) se esforçando a sublinhar a distinção entre raça e cultura, observa que as raças são contadas por unidades, enquanto que as culturas são contadas por milhares. O autor recusa a validade da ideia dominante mesmo nos meios acadêmicos de uma superioridade ou de uma exemplaridade da cultura ocidental sobre as outras. Trazendo de volta a lembrança do pensamento etnocêntrico da maioria dos teóricos ocidentais da história (Locke, Vico e Turgot, entre outros), ele enfatiza o papel encenado pela colonização e sua visão civilizatória, em um primeiro plano, e pela alienação que atingiu os africanos e americanos. Tariq Ramadan (2005, p.1), em um de seus trabalhos sobre a colonização e a sua alienação, afirma que:

A força das lógicas que nos sufocam já se encontra no cume quando elas conseguem nos habitar. Incrível e insidiosa eficácia de uma força que aliena a nossa vontade e nos engana a respeito de nós mesmos, enquanto pensamos que somos responsáveis de nossos pensamentos, tanto que de nossas ações. O fato é claro: hoje, corremos o risco de não mais nos pertencer. (...) Então, torna-se difícil viver sua fé, moldar sua mente, determinar suas marcas, marcar seus limites. Difícil ser um homem, difícil ser livre. Entendo por livre dessa verdadeira liberdade pelo o qual sopra a mente caminha e faz suas escolhas à proximidade de seu coração, de suas meditações, de sua inteligência, de suas esperanças.

Ao se referir ao Islã como uma escola (no sentido de processo de aprendizagem), o autor discorre sobre o dever de resistência individual e coletivo diante das lógicas políticas, sociais e culturais que se esforçam muito para nos manter sob seu jugo. De fato, o autor ressalta o primeiro princípio islâmico cujo imperativo é a liberdade daquele que se forma desta maneira. Sendo assim, ele se assume enquanto ser de consciência e de responsabilidade. A sede desse princípio cardinal de formação, de edificação, de resistência é o coração e a fé é uma das condições para se orientar nas profundezas do espírito. Contudo, não há fé sem liberdade, não há liberdade sem pleno domínio de seu ser, coração e mente. É assim que ele convida a responder ao primeiro dever de resistência contra os poderes arbitrários, os falsos ídolos e a ditadura sedutora de nossos próprios desejos. Para isso, precisaria proteger a luz do coração, construir a autonomia da mente, descolonizar e vivificar a inteligência, reivindicar o direito de escolher, com consciência o caminho e o sentido da vida.

Uma das sutilezas da dominação cultural das diferentes ordens mundiais passa pela sedução tanto do coração quanto da mente; não importa aqui a ordem. Fragilizar a relação identitária do dominado diante da sua cultura, para tê-lo sob seu poder, é uma estratégia forte. La Fontaine (1621-1695) apresenta-nos aqui um quadro cômico e triste simultaneamente:

(...)

Um Leão de nobre descendência,

Passando por certo prado,

encontrou uma pastora que o agradou.

Pediu-a em casamento.  
O pai com certeza preferiria,  
qualquer outro genro menos terrível.  
Dar-lhe a mão da filha seria bem penoso.  
Porém, não sentia capaz de recusar;  
pois sua recusa,  
talvez o fizesse numa bela manhã se surpreender  
diante de um casamento escondido.  
Ele sabia que a bela  
era destinada a nobres pretendentes.  
A menina iria se pentear-se de bom grado,  
para um namorado com longa juba.  
O pai, então,  
não ousando mandar embora o amante,  
disse-lhe : "Minha filha é delicada;  
suas garras podem machucá-la  
quando quiser acarinhá-la.  
Que o Senhor permita, então, que cada garra de suas patas  
seja aparada, e que os dentes,  
sejam polidos pois.  
seus beijos serão menos rudes.  
E para o Senhor mais prazerosos,  
pois minha filha os responderão melhor,  
São estas minhas as inquietações."  
O Leão consentiu  
tanto sua alma estava cega!  
Sem dentes nem garras, ei-lo,  
Como um lugar desmantelado.  
Soltaram sobre ele uns cachorros:  
Ele mostrou pouquíssima resistência.

Jean de La Fontaine. Le Lion amoureux. Livre  
Quatrième. Fable Première.

Para além do biológico, a cultura é constituída por nosso ser, por meio de nossa compreensão do mundo e pelo modo de se projetar. Ela é a seiva que nutre e de onde a

identidade constrói suas raízes e tira sua força e energia para a radiação do ser. Nesse âmbito, Bâ (1985) dirige-se à juventude africana aconselhando-a a reconhecer sua própria cultura e a assumir sua identidade, e se se deseja ser bom jardineiro, deve-se saber podar as folhas e galhos mortos e, se necessário, proceder judiciosamente aos enxertos úteis. Esse convite à mestiçagem evidencia o imperativo da necessidade das culturas enriquecerem-se umas com as outras, sob pena, caso não o faça, de murchar e desaparecer. Contudo, convém ressaltar que se a mestiçagem é frequentemente objeto de elogios, ela alimenta muitas vezes conflitos. É isto o que leva Amselle (1999) a considerar a cultura como um “reservatório”, como um conjunto de práticas internas ou externas a certo espaço social, em que os atores sociais se mobilizam em função de conjunturas políticas. Amselle nos mostra como na África do Oeste, por exemplo, diferentes comunidades (fula, bambara e principalmente malinque), aparentemente distintas, resultam de contingência histórica em que são sujeitos e atores ao mesmo tempo. Assim, a pessoa é fula, bambara ou malinque segundo regiões e circunstâncias específicas. Constrói um quadro das conversões identitária (AMSELLE, 1999, p.83), distinguindo as conversões comunitárias, estatutárias e/ou religiosas. Ele chega a caracterizar a identidade como um fenômeno político-histórico ou como consequência de relações de poder. A mestiçagem de nosso presente país anfitrião, o Brasil, também se insere na mesma lógica (ZAMPARONI, 2007; OLIVEIRA, 1998). Assim, parece imperativo retomar aqui Amselle em sua reflexão sobre o que chama de “lógicas mestiças”, pois ela permite prescindir do debate sobre origem e busca de definição de critérios de pureza para postular um sincretismo originário, uma mistura na qual é impossível dissociar as partes.

Faz tempo que o debate etnológico problematiza a oposição entre sociedade tradicional e moderna. Lenclud (1987) evidencia a problemática da classificação binária ligada a uma concepção da história em que o passado é pensado como sendo “atrás de nós”, abolido do presente que é sempre novo. Essa distinção nos coloca diante de uma série de contrastes que opõe passado e presente, o estático e o dinâmico, continuidade e descontinuidade, e ainda, diante de uma confusão entre história e mudança, como se a persistência de um fato no tempo não fosse igualmente histórico; apenas a mudança é percebida nesta concepção como fazendo a história. A noção de tradição segundo o autor leva primeiramente à ideia de uma posição e de um movimento no tempo. A

tradição seria um fato de permanência do passado no presente, a sobrevivência de uma época em seu conjunto. O objeto sobre o qual repousa esta sobrevivência seria o que é antigo e supostamente conservado de uma transferência em contexto novo. A tradição seria, nesse caso, o passado, o antigo que persiste no presente, seria o novo.

Em uma segunda acepção segundo Lenclud (1987), a tradição corresponderia a uma operação que se faz através de uma filtragem, uma triagem já que ela não transmite a integralidade do passado. Ela é caracterizada, aqui, por um depósito escolhido, selecionado. Sobre a etimologia da palavra “tradição”, Gérard Lenclud (1987) nos lembra de que ela é de origem latina “traditio”, que designa não uma coisa transmitida, mas o ato de transmitir. Isto nos leva à terceira acepção na qual a transferência de geração em geração ocorre tanto por meio da oralidade como pelo exemplo.

A partir do postulado segundo o qual a tradição seria a conservação de um conteúdo cultural, uma sociedade não poderia ser qualificada como tradicional a partir da noção de tradição apenas. A sociedade pode ser qualificada como tradicional ou como moderna, considerando-se seu grau de respeito e/ou de submissão aos ditames de continuidade. Nesse contexto, indaga-se qual das sociedades ditas tradicionais ou modernas são as mais tradicionais? A resposta a tal questão é desafiadora, já que cada sociedade, em etapas diferentes da sua história, seleciona no passado, em sua tradição, as melhores heranças culturais a conservar ou a buscar perpetuar. Assim, as tradições se fazem e se desfazem continuamente.

Acreditamos que é guardando a complexidade desta reflexão que a noção de juventude deva ser compreendida. Nas sociedades “tradicionais” africanas, notadamente na burquinabê, estudada por Bonneval (2011), a juventude não corresponderia a uma realidade sociológica e não possuiria significação social. A passagem de criança para adulto correspondia (e corresponde em muitas situações) à mudança de estatuto, sendo marcada por cerimônia iniciática e/ou pelo casamento. Esta forma de ordenar as idades e ciclos de vida tem sido alvo de transformações de muitas formas. Tanto os rituais de socialização como a protelação do casamento, devido à duração dos estudos e/ou às dificuldades econômicas, prolongam essa fase e transforma a realidade social (MESURE; SAVIDAN, 2006; BAHI, 2007 apud BONNEVAL, 2011). Desta forma, pode-se afirmar que juventude é um conceito situado histórico, cultural e

ideologicamente que designa realidades variadas no espaço e no tempo. Para nós o que é fundamental ressaltar é o fato de que a noção de juventude ser vista como fase da vida transitória, situação ambígua composta por pessoas ainda em devir sobre as quais devem recair medidas de controle social além de políticas de educação e formação, sobretudo, nos estados pós-coloniais.

### 1.3. Metodologia e objetivos do estudo

Nosso estudo discute o processo de retorno de jovens muçulmanos burquinabê que realizaram seus estudos em países de língua árabes - Arábia Saudita, Egito, Síria e Líbia, principalmente. Destaca-se aqui, por um lado, a busca do conhecimento religioso e/ou de legitimidade de posição sociocultural; por outro, as problemáticas no momento do retorno e o papel das instituições na reconstrução dos laços sociais, profissionais e econômicos.

Realizamos levantamento bibliográfico e estudo da bibliografia reconhecida (MAGET, 1953; HAGUETTE, 1969; COMBESSIE, 2007) e de seus autores sobre campos e temáticas de estudo que permitissem discutir e situar o retorno de jovens ao país após período de estudo no exterior. Ou seja, sobre: escolarização, formação universitária em África (notadamente no Burquina Faso), mobilidade intelectual africana e a história do Islã na África do Oeste. Trabalhamos também (como fonte) a partir de documentos oficiais e de publicações das associações e instituições muçulmanas no Burquina Faso. Foi fundamental o trabalho de campo - que antecedeu a vinda ao Brasil - composto por visitas às associações e instituições de ensino e entrevistas com jovens burquinabê que viveram a experiência da migração para estudo em países de língua árabe. As entrevistas foram feitas a partir de guia, buscando criar espaços de comunicação com os entrevistados sem rigidez, permitindo ao entrevistador canalizar a conversação para temáticas precisas (MAYER; BLANCHET, 1987). Nosso estudo foi feito através da técnica da “bola de neve” (COMBESSIE, 2007) que permite escolher os entrevistados em função das circunstâncias e das pessoas recomendadas por outros entrevistados. A análise, conforme referido, foi centrada na reflexão e leitura do material documental, enriquecido pela experiência de campo e pelo conjunto de entrevistas.

A discussão focaliza não apenas o retorno, mas também, os fatores e processos históricos e culturais que têm levado jovens do Burquina Faso a estudar em países de língua árabe. Procurou-se compreender o fenômeno no interior de processos vinculados ao papel histórico da juventude africana nas lutas pela independência e no pós-independência, a crise social e política e os movimentos associativos da juventude,



sobretudo muçulmana. Retomamos assim os processos de afirmação identitária e a história do Islã no país para compreender a coabitação e conflitos que emergem em um cenário marcado pela diversidade religiosa e linguística. As disputas por espaços políticos no campo da educação no Burquina Faso estão profundamente entrelaçadas com os processos de mobilidade estudantil e com os movimentos que ocorrem no retorno.

Trabalha-se com textos de referência sobre a história do Islã na África do oeste a partir dos estudos de Triaud (1995, 1998), Farias (1989) além de buscar compreender o debate teórico sobre a noção de juventude em África e seu papel político no pós-independência. Os momentos chaves das políticas e os debates sobre a educação em suas diferentes modalidades são igualmente caminhos heurísticos que se somam, formando a base teórica deste estudo. (PISCATORI; EICKELMAN, 1996; KEPEL, 2000).

Na análise da dinâmica do pós-retorno dos estudantes, há uma atenção sobre as redes de interdependência, de pertencimento múltiplos e de identidades plurais que têm como suporte a “construção de significados a partir de atributos culturais ou ainda um conjunto de atributos inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CATELLS, 1999, p.18). As identidades são assim fontes de sentidos e de conteúdos simbólicos e culturais significantes.

As reflexões de Robert Castel (2000) contribuíram no sentido do entendimento fundamental de que a proteção social deve estar situada na intersecção da participação social no mercado de trabalho (redes econômicas) e da configuração de redes culturais e afetivas, conformando uma modalidade da proteção frequentemente desvalorizada (a proteção próxima), mas de grande importância em África. Esta orientação nos serve igualmente de guia uma vez que se trata de compreender quais as estratégias adotadas, quais os dispositivos os estudantes adotam ao regressar para reconstruir suas redes de relações e para redefinir os campos de sentidos de suas identidades e de construção de novos coletivos capazes de oferecer algum grau de proteção. A formação em país de língua árabe pode se configurar como forma de fragilização de vínculos (sinal de vulnerabilidade) em trajetórias marcadas por rupturas seja no momento de deixar o país seja quando se regressa a ele. Há ainda o desafio, no retorno, de responder às

expectativas da imagem do migrante bem sucedido. No entanto, construir espaços sociais e de trabalho em um país de língua oficial francesa pode não ser tarefa fácil. Assim, buscamos compreender quais e como se estabelecem as redes de proteção próxima - sistema de interdependência fundado na família, na linhagem ou na comunidade -, como se tece a solidariedade e, enfim, qual o lugar do Islã na volta ao país.

Outro elemento que oferece pistas importantes para pensar o lugar dos jovens no retorno de estudo em países de língua árabe recai sobre a necessidade de situar o Islã no Burquina Faso que é historicamente dividido entre as confrarias “Tidjania” (no oeste do país), introduzido por El Hajj Omar Tall, a “Qadiriyya” (no centro) e a “Hamaliyya” (no norte). As principais diferenças e divergências, porém, encontram-se entre os Wahhabistas (movimento religioso conservador) e o restante da comunidade muçulmana. Uma das características deste último movimento é possuir forte vinculação aos valores culturais sauditas que garante a eles financiamento e apoio político importantes (OTAYEK, 1996; PISCATORI, EICKELMAN, 1996; KEPPEL, 2000). Surge neste contexto, a importância teórica de apreendermos o processo de ensino e a noção de cidadania em Burquina Faso no contexto da ação política ligada à prática religiosa mulçumana.

Conforme vimos, este estudo é composto por pesquisa documental, e por trabalho de campo composto por visitas a instituições de ensino, a associações islâmicas e por onze entrevistas (registradas em áudio quando consentidas) voltadas para a apreensão do processo de retorno e de reconstrução dos espaços sociais. Trata-se de um estudo teórico, baseado, sobretudo em fontes documentais escritas que se beneficiou de pesquisa de campo. Este, entretanto, confere maturidade e capacidade crítica, mas não forma o pilar principal da análise.

Podemos dizer que os objetivos fundamentais do estudo tecem uma discussão de caráter teórico com base na literatura e experiência de campo com a finalidade de:

- Conhecer a produção científica sobre juventude e sobre migração estudantil, notadamente de jovens africanos em países de língua árabe e, de outro lado, apreender o papel do Islã nas trajetórias de jovens no processo de retorno: construção de espaços sociais e relacionais.

- Descrever o contexto sociopolítico em que se constituem as instituições de ensino islâmicas, ressaltando a importância da formação em árabe e francês (escola franco-árabe) e as novas instituições universitárias privadas.
- Discutir a contribuição dos jovens formados no contexto muçulmano (dentro e fora do país) para a manutenção e renovação do ensino em seu conjunto, enfatizando, ao mesmo tempo a presença de uma ação política que faz apelo à cidadania a partir da prática religiosa com base numa linguagem política do Islã.
- Debater a relação entre religiosidade e a construção e/ ou fortalecimento de redes de pertencimento e de identidades coletivas, discutindo as redes sociais que se formam a partir da religião e a reconstrução da cidadania no processo de retorno.
- Discutir o papel das associações islâmicas na formação de rede de proximidade, fortalecimento de identidades coletivas e, também, no universo de trabalho;
- Discutir o papel dos institutos islâmicos de ensino superior, que se instalaram no país nos últimos anos, como espaço potencial de trabalho para jovens formados em países de língua árabe.

## CAPÍTULO 2 - JUVENTUDE AFRICANA: A SITUAÇÃO NA HISTÓRIA RECENTE DO BURQUINA FASO

### 2.1. A juventude africana e as lutas pela independência

Logo após a colonização, a necessidade de assegurar a perenidade da dominação francesa sobre as colônias levou a França a pensar na formação dos colonizados. Assim, no dia 7 de março de 1817, em São Luís do Senegal, foi inaugurada a primeira escola na qual se propôs a trabalhar com base no método Bell e Lancaster<sup>8</sup> a fim de promover o ensino mútuo. Em 1841, diante da crise do ensino, os notáveis de São Luís e o Governador acabaram por entregá-lo nas mãos dos religiosos. Solicitados para dar um ensino profano, os religiosos instalam processo de ensino baseado no cristianismo. Enfim, surge o conflito, já que a região é majoritariamente muçulmana (SALL, 1996).



Imagem 3. Ensino primário na época colonial.  
Fonte: <http://lefaso.net/spip.php?article46856>

Cabe ressaltar que a administração colonial tinha uma atitude ambivalente quanto ao Islã (SALL, 1996). A prática de ensino com presença de um mestre e

---

<sup>8</sup> Também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Ele surge na Inglaterra do final do século XVIII, tendo sido desenvolvido por Quaker Joseph Lancaster (1778–1838) influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell.

disciplina de estudo encontra-se já presente nos contextos muçulmanos, sendo assim percebidos pela administração colonial como capaz de favorecer as atitudes e a aceitação da constituição de escolas coloniais. Entretanto, ela pode favorecer a organização de resistências ao colonialismo francês. Compreende-se, assim os motivos da adoção por parte da administração colonial de uma política estrategicamente pró-islâmica, mas ambígua pois capaz de reprimir os muçulmanos quando entenderem que seus atos sinalizem situações de ameaça.

Em reação ao conflito religioso entre a base cristã e islâmica que se torna mais e mais importante, o então Governador Louis Faidherbe cria, em 1856, a chamada *Escola dos Reféns (l'École des Otages)*, cujo objetivo central era contribuir para consolidar o colonialismo através da dominação cultural, assimilando os colonizados. Em 1871, ela foi fechada para ser reaberta em 1894 designada, então, de *Escola dos Filhos de Chefes (l'École des Fils de Chefs)* voltada naquele momento para a formação de uma elite colonial local com base nas antigas elites locais (SALL, 1996; SOW, 2004).



Imagem 4. Antiga *Escola dos Filhos de Chefes*, e que se tornou depois *Escola Normal William Ponty*. Fonte: <http://www.panoramio.com/photo/63421054>

Em 24 de novembro de 1903, através de três resoluções, o Governador Geral da África Ocidental Francesa (Afrique Occidentale Française - A.O.F<sup>9</sup>) permitiu, pela primeira vez, tratar das questões de ensino e do sistema educacional (adaptado sempre ao traço colonial). Na época o sistema escolar era assim composto:

- Ensino fundamental oferecido pelas escolas regionais. Estes estabelecimentos podiam atribuir o Certificado de Estudos Primários Elementares (CEPE) localmente.
- Ensino fundamental oferecido pelas escolas urbanas. Estas deveriam preparar o exame para o CEPE de acordo com os programas franceses.
- Ensino profissional.
- Ensino urbano: médio e comercial acessível apenas após o CEPE.
- Escola de formação de São Luís (no atual Senegal), com um departamento para os professores e uma seção administrativa para formar intérpretes e outras funções de responsabilidades no contexto colônial (SALL, 1996).

---

<sup>9</sup> Nome instituído pelo decreto de 1895 à parte das possessões francesas em África, sendo composto do Senegal, Sudão Francês (Mali), Guiné Conacky e Costa do Marfim e, posteriormente, acrescida do Reino do Dahomé (futuro Benin), Alto-Volta (futuro Burkina Faso), Mauritânia et Níger.





Imagem 5. O império colonial francês. Fonte: <http://www5.ac-lille.fr/~immigration/wakka.php?wiki=AlgerieColonial>

As necessidades da administração dos territórios conquistados pela França forçam as autoridades a estabelecer um sistema escolar. O Senegal, que tinha Dakar como residência do Governador Geral, que era a capital da África Ocidental Francesa (AOF), assumiu uma posição central em relação às outras possessões do oeste africano. O sistema escolar foi fundado para formar quadros subalternos para a administração (comissões e intérpretes) a partir do Senegal, favorecendo a criação de infraestruturas como o estabelecimento progressivo de empresas e o fortalecimento do comércio. Formavam-se, assim, as condições para que emergisse uma elite local vinculada ao modo de vida, formas de pensamento e, sobretudo, aos interesses franceses.

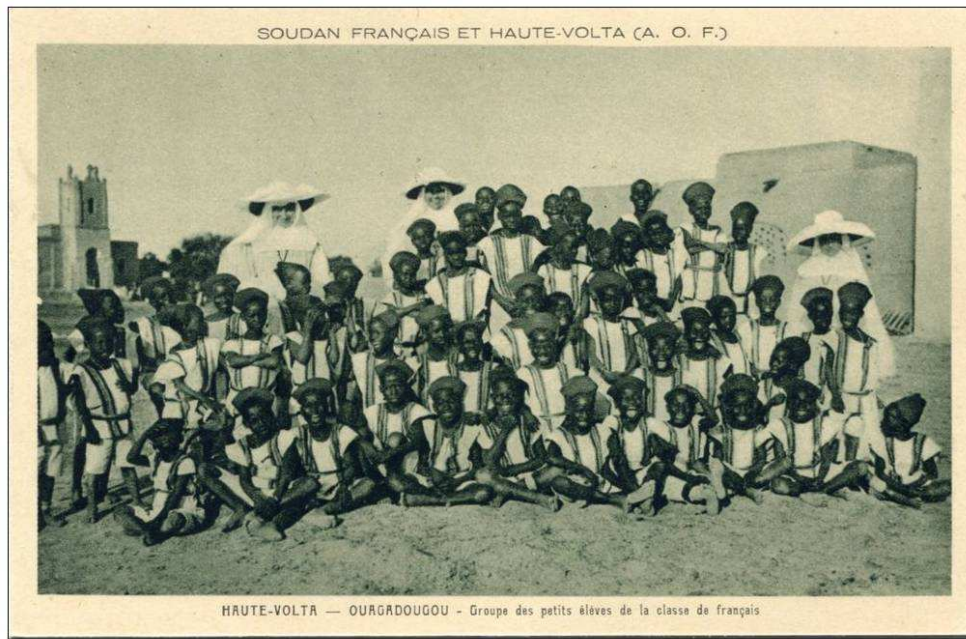


Imagem 6. Grupo de estudantes- Alto-Volta - AOF. Fonte:<http://www.delcampe.net>

A evolução do sistema escolar permitiu a uma minoria africana de seguir os estudos nas universidades e faculdades de renome da África do Norte e da Europa (principalmente da França no caso do Burquina Faso). O encontro com estudantes de outras regiões colonizadas do mundo (entre outros fatores históricos como as Guerras da Europa) iria favorecer o surgimento de um lado, dos movimentos de independência e de solidariedade entre os estudantes do país e de outro, do perfil intelectual e filosófico das suas lideranças. Assim, a participação ativa dos africanos nas duas guerras mundiais pela liberdade, de quem os priva deste mesmo direito, nutriu contestações, seguidas de reivindicações. O papel da juventude nesses movimentos de luta pela independência teve grande alcance e repercussões duradouras. (SOW, 1993). Podemos considerar que este é o contexto da emergência do próprio conceito de juventude em África.

Pela predisposição e o compromisso para ações inovadoras, nota-se que a juventude africana passa pela construção de uma identidade sedenta de autoafirmação e de afirmação política. Diante das inúmeras críticas em relação à ordem social em vigor, suas ações, no contexto socioeconômico, político e histórico, mantêm-se determinantes nos principais processos de mudança social. Das lutas anticoloniais, retém-se a imagem da juventude estudantil engajada nos combates políticos em nome da recusa da servidão. E, por isso, a luta revolucionária contra o imperialismo e seus agentes



permitiriam a reivindicação de um melhor estatuto político e cultural (MBEMBE, 1985; MONGA, 2010; IROBI, 2012).

Após os anos 1930, formaram-se grupos de estudos comunistas secretos, dando origem a um espaço de formação política de base (BÂ, 1975 apud SOW 1993). Neste contexto histórico, os movimentos de estudantes uniram-se para denunciar as políticas coloniais que negaram e desprezaram as diferenças culturais africanas, e saquearam suas riquezas. O jornal estudantil “Dakar-Étudiant”, órgão da União Geral dos Estudantes da África Ocidental (UGEAO), assim como o jornal “L’étudiant d’Afrique noire” da Federação dos estudantes da África Negra na França (FEANF), ganharam destaque nos anos 1954. Tornaram-se poderosos suportes de mobilização política e instrumento de difusão da luta dos povos africanos e, também, de experiências para outros movimentos revolucionários contemporâneos. Essa dinâmica foi consolidada pela emergência consciência patriótica que soube ultrapassar os antagonismos e as outras dificuldades consecutivas à luta (SOW 1993).

No primeiro momento, essas ações impulsionaram o florescimento cultural, seguida pela revalorização dessa mesma cultura, enfatizando as resistências à penetração colonial e a história das culturas africanas. É nesse contexto que jovens pesquisadores, como Cheikh Anta Diop<sup>10</sup>, ganham destaque (SOW, 1993). Do encontro dos estudantes africanos e os da diáspora (sem esquecer outros movimentos) no Ocidente, nasce o movimento da negritude em 1932-1934 (SENGHOR, 1967), encabeçado por Aimé Césaire, das Antilhas; por Léopold Sédar Senghor, do Senegal, e Léon-Gontran Damas, da Guiana. O movimento da negritude e o do pan-africanismo surge por volta de 1900 (OUÉDROAGO, 2009), com os africanos Kwamé Nkrumah, do Gana; Haïlé Sélassié, da Etiópia, e Gamal Abdoul Nasser, do Egito: todos eles líderes fundamentais das lutas anticoloniais. Nesta conjuntura de luta pela independência, os intelectuais e homens políticos de destaque em Burquina Faso (conhecida antigamente por Alto-Volta), entre outros, foram: Nazi Boni, Daniel Ouezzin Coulibaly, Philippe Zinda Kaboré e Maurice Yaméogo.

---

<sup>10</sup> Historiador e antropólogo senegalês que estudou as origens da raça humana e das culturas africanas(<http://www.cheikhantadiop.net/>)

## 2.2. A juventude estudantil: a ambiguidade de uma realidade sociopolítica

A África independente e pós-independente tem investido em programas de treinamento no sentido de infundir o desenvolvimento econômico e social, lutando, ainda que com muitas ambiguidades e conflitos renovados, para por fim à dependência cultural e intelectual herdada da colonização. Assim, as universidades e outras instituições de formação tornam-se referências de estímulo do desenvolvimento esperado pela juventude do processo de descolonização.

Por conseguinte, no centro de uma nova concepção da sociedade e de desenvolvimento, surge uma juventude estudantil marcada pela ambiguidade de seu estatuto. Com efeito, seu lugar no sistema socioeconômico e político iria permanecer problemático. Desfavorecidos, já que a maior parte pertence a sociedades com formas diversas da Europa de compreender tanto a vida econômica como as trocas sociais, os estudantes representam os antagonismos sociais (MBEMBE, 1985) de maneira, às vezes dramática. Desenvolve-se, assim, de um lado, sentimento de grande desconfiança das elites dirigentes em relação à juventude. De outro lado, cresce as críticas por parte daqueles que haviam também lutado juntos pelas independências, guardando ao mesmo tempo o sabor amargo de sua decepção e sentimento de traição.

No entanto, deve-se salientar que apesar das difíceis condições de inserção socioprofissionais ao concluir os estudos, a possibilidade de ascensão social através do diploma e o prestígio relativo permaneceria marcando a visão sobre o estudante na sociedade burquinabê. Isso reflete o fato de que:

O estudante é considerado aquele destinado a assumir as funções administrativas e políticas. Aquelas funções lhe abrem portas da maestria da autoridade e do poder, assim como as de acumulação de riquezas e de privilégios. Já que a conclusão da escola e da universidade está relacionada ao alcance da fortuna. (MBEMBE, 1985, p.51).

Se é possível afirmar que a juventude, principalmente estudantil, contribuiu significativamente para as lutas anticolonialistas, é preciso dizer também que ela alinhou-se muitas vezes aos colonizadores do passado no exercício da subalternização da população (MONGÁ, 2010; IROBI, 2012). Com efeito, ao estudar nas universidades

ocidentais, a nova elite dirigente africana, substituindo “seus mestres” depois da independência, acabou por reproduzir os esquemas anteriores de dominação.

Os trabalhos de Trung (1992) sobre o Senegal, um dos polos de excelência do ensino na África Ocidental, mostram bem a que ponto o sistema escolar e universitário está em crise na sub-região. Essa crise, cujas origens remontam a fase seguinte à independência, alcança o estado crítico por volta dos anos 1980-1990. Diante de um sistema sem esperança, as numerosas greves traduzem o difícil diálogo entre os jovens, de um lado, e as autoridades públicas e escolares, do outro; sendo que estes últimos fazem pouco caso das reivindicações dos estudantes.

Com efeito, embora útil ao poder devido às necessidades deste último ou à realidade do momento, a juventude está esvaziada de importância social e econômica desde meados dos anos 1980. Em testemunho à negligência dos poderes, que por sua vez julgam as contestações e outras reivindicações escolares e estudantis como infantis, os jovens perderam sua voz. Assim, sem respeitar os compromissos assumidos nas negociações, vê-se imediatamente nesses movimentos um caráter político visando desestabilizar o poder dos Estados africanos, ressalta Mbembe (1985), e sem hesitar por usar a violência policial como meio de repressão.

### **2.3. Políticas da juventude da África após as independências**

A juventude foi alvo continuado e intenso de ações e de políticas da África após a descolonização e as independências. Tais políticas assumem muitas vezes um caráter “intervencionista” segundo a expressão de Mbembe (1985). Trata-se, sobretudo de manter o controle sobre essa camada da sociedade para os novos Estados incapazes de encarar as questões sociais de maneira consistente e aprofundada, construindo por isto abordagens que flagram uma preocupação permanente com a ameaça dos regimes no poder. Entretanto, há situações em que os Estados também elaboraram o que chamam de políticas de participação no desenvolvimento, pelas quais circunscreveram as ações da juventude de acordo com os objetivos definidos previamente (MBEMBE, 1985). Acreditamos como o autor que a motivação fundamental dos Estados tem sido calcada em uma escolha econômica, um tipo de desenvolvimento e uma proposta de produção social que assegure a hegemonia constituída e os compromissos com as agências

internacionais. Ao se elaborar políticas de emprego dirigidas aos jovens privilegia-se o menor risco ou o menor perigo para o regime e para o grupo no poder. Regulamentada pela lei 18 AL, de 15 de agosto de 1959, a juventude burquinabê através de diferentes associações passou a ser mobilizada para fins políticos (BURKINA FASO, 2008). De 1982 a 1991, o objetivo final das políticas da juventude foi a mobilização e a organização para servir à revolução pelas formações militar e ideológica.

Em muitas sociedades africanas, como a burquinabê, a formação da pessoa pauta-se pelo estabelecimento de espaços e lugares sociais bem definidos que se produzem ligados ao estatuto social (que seguem idade, geração, gênero, tipos de socialização – típica ou atípica<sup>11</sup> - papel na divisão social do conhecimento e do trabalho) e a posição da pessoa na família e da família na organização histórica e social de cada sociedade que hoje compõe o país Burquina Faso. Assim, noção do “bom jovem” é percebida no senso comum como caracterizado pelo respeito, pela obediência e pela disciplina.

Embora importante mudança social tenha sido provocada pela colonização e que os valores culturais europeus tenham ampliado a já grande complexidade nas formas de ordenação social, ainda hoje a consciência coletiva permanece guiada por valores locais que seguem ordenando as relações entre as gerações<sup>12</sup>. Os primogênitos e os mais idosos se investem de autoridade para assumir as tarefas políticas, religiosas e quotidianas.

De 1980 a 2000, a África ocidental foi marcada pela crise econômica e política. Diante da crise, os diferentes governos multiplicaram as medidas de liberalismo econômico, apesar do surgimento de movimentos de contestação e ruptura política: revolução democrática e popular de Thomas Sankara em Burquina Faso, queda de Moussa Traoré no Mali, motins urbanos contra a renovação do mandato do presidente

---

<sup>11</sup> As típicas são as que passam todos os membros de uma sociedade dada e a atípica é relativa a saberes específicos como a formação dos caçadores, ferreiros, mestres da palavra e, também, religiosos.

<sup>12</sup> Toda pessoa precisa conhecer e por em ação os códigos geracionais próprios a seus espaços que são bem diferenciados daqueles dos adultos e dos idosos. Ver Bonneval (2011) sobre o conceito de juventude e também, Bâ (1991; 1994).

Abdou Diouf no Senegal, contestações regionais de estudantes de diferentes países (LEBLANC; GOMEZ-PEREZ, 2007).

No bojo da crise econômica desenhou-se igualmente, a crise de autoridade política seguida da exclusão tanto política como da economia. Surgem nesta conjuntura, espaços múltiplos e paralelos ao do Estado com a finalidade de reivindicar, denunciar o fechamento político para negociar ou reafirmar suas identidades sociais, culturais e religiosas além das suas dinâmicas de trocas e economia. São tais realidades que circunscrevem o conceito de “espaço público”. Neste âmbito instalam-se dissonâncias e disputas além de fazer emergir o clientelismo existente entre a política e o religioso conforme discutido nos textos de Saint-Lary (2011) e Saint-Lary e Samson (2011). Os autores enfatizam a apropriação da política pelo religioso e sua ocupação cada vez mais marcada do espaço público, afirmando sua participação nas políticas públicas, nas questões sociais assim como no dinamismo do âmbito de desenvolvimento. Define como espaço público, nomeado “espaço público religioso”, através de duas características: de um espaço de difusão de valores morais e de um espaço a partir do qual o religioso mantém relações singulares com o poder público, que se dão de formas diferentes (colaboração, distanciamento, clientelismo, substituição).

## CAPÍTULO 3 – O ISLÃ EM BURQUINA FASO: HISTÓRIA E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE

### 3.1. A difusão do Islã na África do Oeste

Segundo Jean-Louis Triaud (1998), o Islã subsaariano estende-se sobre uma faixa do oeste do continente, e prolonga-se ao sul, do Oceano Índico ao Trópico de Capricórnio, onde desembarcavam as caravanas e os navios dos comerciantes e marinheiros muçulmanos. A difusão lenta do Islã, a partir desses pontos, foi fruto da ação de mercadores audaciosos, preocupados com o comércio (ouro, marfim, madeira valiosa, escravo e sal) e com o prestígio.

Para a melhor compreensão, descrevemos brevemente as bases sobre as quais o Islã se edifica. Ressaltamos em primeiro lugar que a tradição islâmica não atribui o nascimento do Islã ao seu profeta mais ilustre, Muhammad (Faça que a Paz, o Respeito e que a Misericórdia de Deus seja sobre Ele<sup>13</sup>). Segundo essa tradição, o Islã data da criação do universo, no sentido de que este e todos os seus componentes constituem criaturas de Deus, as quais se submetem a ele e lhe devotam uma profunda adoração<sup>14</sup>. A história da humanidade desde a criação do profeta Adão<sup>15</sup> (o primeiro Homem) foi marcada pela passagem de profetas e/ou de mensageiros<sup>16</sup>. Moisés (PRMDE), o ilustre "profeta dos judeus", e Jesus Cristo (PRMDE), "o dos cristãos" (para mencionar só estes), são assim muçulmanos, e Muhammad (PRMDE) é o mais amado e o mais elevado<sup>17</sup> de todas as criaturas. Embora tendo um estatuto específico, foi ele quem

---

<sup>13</sup> Ao respeito da tradição islâmica, essa formula deve acompanhar (pronunciar se for à oral) o nome dos profetas. Em nosso trabalho aqui, usaremos à abreviatura "PRMDE".

<sup>14</sup> O Homem, enquanto ser humano ocupa um lugar particular e privilegiado no seio desse universo. Adão foi o primeiro Homem da história da humanidade segundo a tradição islâmica e foi criado a partir de terra.

<sup>15</sup> Todos os Homens são por essência, muçulmanos, pois o sopro divino foi insuflado a todos desde a criação de Adão.

<sup>16</sup> Um profeta pode não ser um mensageiro, mas um mensageiro é sempre profeta. Apesar de serem pessoas "iluminadas" por Deus, os profetas "não tinham mensagem a transmitir". Enquanto cada mensageiro foi enviado para uma comunidade(s) específica e com uma mensagem particular. Por exemplo, Moisés foi enviado tanto ao Faraó Ramsés II quanto aos Judeus e tinha como mensagem "os dez comandos". Muhammad foi enviado para a humanidade inteira.

<sup>17</sup> Ele é o preferido de Deus dentre todas as criações divinas, *imã* (chefe espiritual) de todos os profetas e/ou enviados e o último da linhagem com quem o Islã adquire seu estatuto completo. Com efeito, por

continuou e aperfeiçoou a mensagem de Deus (o Islã), que é crer em Um Deus Único, sem jamais associá-lo a nada. Um Deus Único que nunca engendrou nem foi engendrado, onipotente e onisciente, senhor do dia do último julgamento e a quem devemos total submissão. Assim, a única mensagem do Islã através de todas as eras é: crer em Deus e na centralidade do profeta Muhammad, "fazer o bem e evitar o mal"<sup>18</sup>. A revelação do Islã a partir do profeta Muhammad fez-se na região da península arábica, no século VII. Ele ergue-se sobre os cinco pilares da teologia muçulmana que são:

1. O testemunho da fé (*shahada*) na unicidade de Deus e de que Muhammad é seu enviado. Sobre este conceito de unicidade de Deus (*Tawhid*) repousa toda a filosofia e a fé islâmicas. Este é o pilar fundamental uma vez que é a partir dele que todos os outros ganham sentido.
2. As cinco orações (*as-salat*) cotidianas, que devem ser feitas em momentos específicos em direção à *kaaba*, a "primeira mesquita", construída pelo profeta Abraão que se encontra em Meca.
2. A "taxa social purificadora"<sup>19</sup> (*zakat*), manifestação da caridade que os muçulmanos devem fazer distribuindo uma parte do que pode poupar durante um ano aos necessitados e aos viajantes. Sua função espiritual é de purificação dos bens daqueles que a praticam.
4. O jejum (*as-siyam*) de 29 ou 30 dias durante o mês de *Ramadan*<sup>20</sup>.
5. A peregrinação (*hajj*) à Meca ao menos uma vez na vida, caso se tenha as condições para isto.

Como outros elementos da identidade muçulmana, há os seis pilares "dogmáticos" da fé islâmica: 1. Acreditar na Unicidade de Deus através de Sua Senhoria, Sua Divindade, Seus Nomes e Atributos; 2. Acreditar nos Anjos; 3. Acreditar nos Livros Revelados<sup>21</sup>;

---

meio da intemporalidade da mensagem do nobre e sagrado Al-Corão, assim como da *sunnah* (vida, fatos e ditos) de Muhammad (PSL), o Islã se confirma a única religião de perfeição aprovada por Deus.

<sup>18</sup> Os conceitos de bem e mal no Islã se referem ao que Deus permite, aconselha, autoriza, "impõe" ou não.

<sup>19</sup> Expressão de Tariq Ramadan (2004: 84)

<sup>20</sup> Este é o mês lunar ao qual o calendário muçulmano se refere.

<sup>21</sup> Os escritos de Davi, os Dez Mandamentos de Moisés, o Evangelho de *Issa* (Jesus) e o Al-Corão de *Muhammad* (Muhammad).

4. Acreditar na Profecia; 5. Acreditar no Julgamento Final; 6. Acreditar no Destino, que seja ele "bom" ou "mau".

Durantes séculos a comunidade muçulmana permaneceu minoria no oeste africano, vivendo sob a hegemonia de poder de setores não muçulmanos. Nestas sociedades, desenvolveram-se estratégias de coabitação e de convivência com outras práticas religiosas além de grandes escolas em centros religiosos renomados como Timbuctu e Djéné (Mali), Tuba (Senegal), Sokoto (Nigéria). Mesmo que marcado pelo prestígio da escrita, o Islã é igualmente uma cultura de transmissão oral que se amplia ao longo dos séculos alcançando pessoas e sociedades de diferentes estatutos.

No que diz respeito à diferença dos modos de recepção do Islã na África subsaariana, Triaud (1998) distingue três grandes subconjuntos de modelos do oeste africano, desde o Senegal ao Chade. Para o autor a região é caracterizada pela islamização que seguiu progressivamente a partir do Costa do Golfo da Guiné. Sempre em movimento, fez novos convertidos pouco a pouco. Percebe-se, portanto, que esta islamização sem “arabização cultural” foi lenta, mas contínua. As diferentes línguas locais tornaram-se assim línguas do Islã, sobretudo o fula, wolof, malinké-jula, songhay e hausa.

A maior parte das fontes situa o início do longo processo de islamização do oeste do continente no século XI (Triaud, 1998). Ousmane Kane (2003), no entanto, defende a ideia de que este contato se fez desde o século IX, sendo que no século XI as elites urbanas de impérios e reinados fazem sua conversão (Gana, Mali, Songhai, Kanem e Bornou). Estas formações sociais com Estados militares (Kane, 2003) reuniam elites interessadas no controle do comércio transsaariano, sucedem-se entre os séculos VIII e XVI. No século XIV, uma inteligência negro-africana se destaca entre famílias mercantes para se especializar nos estudos teológicos e literários. Nessa época, as famosas cidades muçulmanas Djenné e Tombouctou constituíram-se em lugares privilegiados de produção de conhecimento e foram espaços de excelência de transmissão do saber organizado e estruturado (TRIAUD, 1998.).

Sabe-se que houve uma assimilação progressiva do Islã e que o apogeu do Islã na África do Oeste ocorreu entre 1250 e 1550 segundo Adamou Aboubacar (2005). O Mansa (rei) Mousa e Mansa Souleymane do Império do Mali (um dos mais vastos



impérios africanos fundando no século XIII), assim como Askia Mohamad e Askia Daoud (reis sonrai) contribuíram para a difusão da religião muçulmana. Paulo de

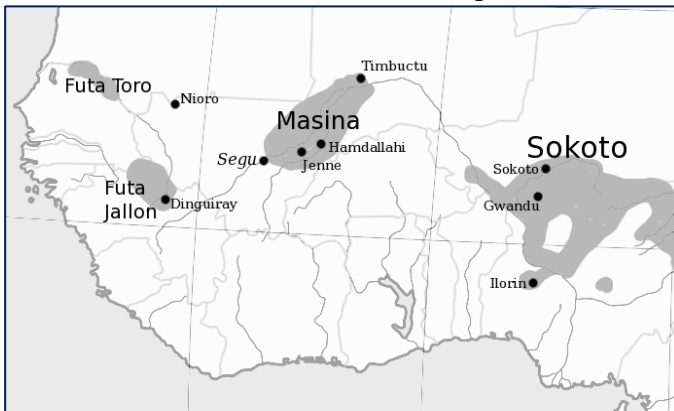


Imagem 7. Estados islâmicos século XX, Masina e Sokoto (África do Oeste). Miles, T L. Disponível em [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fula\\_jihad\\_states\\_map\\_geral\\_c1830.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fula_jihad_states_map_geral_c1830.png)

Moraes Farias (2004) ressalta que sua disseminação ocorreu tanto pela mediação da oralidade como pela presença da escrita (panfletos e livros).

As populações das regiões do território atual de Burkina Faso tiveram contatos importantes com o Islã, sobretudo no Século XX pela proximidade com

espaços fortemente islamizados como a Dina de Sekou Ahmadou Bari (no Macina, Mali atual) e o Califado de Sokoto (na norte da atual Nigéria), processo que integram o movimento de renovação do Islã durante os séculos XVII e XIX (KANE, 2000), envolvendo as sociedades Fula e Tuculor. Foi no norte do país que ocorreram os primeiros processos de adesão ao Islã (M'BOKOLO, 2009). Na parte oeste, tendo Bobo-Dioulasso como grande polo comercial, o Islã teve terreno propício para sua implantação. Grupos de comerciantes, os dioula<sup>22</sup>, vindos dos rios do Níger, introduziram o Islã entre os séculos XVI e XVIII. O norte, já sob grande influência de Sokoto e de Macina, presenciou o nascimento dos Emiratos fulas do Liptako e do Jelgooji, no século XIX. No centro, no planalto Mossi, o Islã teve que se manter discreto. Também esteve presente em outras regiões do país, onde a maior parte da população vivia conforme a sua própria religião, baseada no culto dos ancestrais. Todavia, após uma longa resistência, o Islã acabou por se instalar sutilmente no Moogho central, através de uma aliança entre os Yarsés e os governantes mossi<sup>23</sup> (CISSÉ, 1995; MASSA; MADIÉGA, 1995).

<sup>22</sup> De acordo com os trabalhos de Cissé (1995). Os trabalhos de Massa e Madiéga (1995) tratam principalmente dos Zara.

<sup>23</sup> Refere-se principalmente ao período do reinado de Naaba Dulugu ao de Naaba Kutu, de 1796 a 1891.

Na véspera da ocupação colonial e após serem investidos da função de vanguarda<sup>24</sup>, os muçulmanos foram influenciados pela política colonial. De fato, da tomada da capital em 1896 ao fim da conquista em 1898, a violência colonial investiu em personalidades representativas do Islã em Burquina Faso<sup>25</sup>. Logo, o período colonial se caracteriza pelas relações conflitantes entre os muçulmanos e a administração colonial<sup>26</sup>. É assim que ao se proteger de uma atitude de profunda desconfiança entre outros fatores, os muçulmanos recusaram a escola francesa, “esta escola que possuía um ensino profano e formava desraigados”, como escreveu Gérard (1997). Tal conjuntura beneficiou as populações evangelizadas do sudoeste pelas escolas missionárias as quais já recebiam maior investimento por parte da administração colonial<sup>27</sup>. O período logo após a descolonização (após 1960, ano da independência do país), até os primeiros anos de 2000, caracterizou-se pela manutenção do poder e da administração pública pela elite cristã formada nas escolas francesas.

A revolução democrática popular de 4 de agosto de 1983, sob o comando de Thomas Sankara, trouxe um programa de transformação radical da sociedade. O Conselho Nacional da Revolução (CNR), formado na ocasião, visava uma mudança radical das alianças sociais sobre as quais repousava a organização sociopolítica do país. Era necessário, assim, substituir o pacto entre o Estado, seus funcionários, os chefes locais e religiosos por uma aliança com os camponeses, que a partir desse momento constituiria a base social do regime, permitindo a emancipação das entidades que ora estavam reduzidas a um longo silêncio e eram controladas pela esfera privada. Este processo reforçou o sentimento de identidade dos muçulmanos em torno da

---

<sup>24</sup> Os colonos associaram-se aos comerciantes muçulmanos e aos *marabus*, a fim de assinar pactos de amizade e tratados de protetorado com os governantes mossi. Em 1894, um comerciante muçulmano de Yako, Ibrahima Guira, foi enviado ao Moogho-Naaba. Da mesma forma, após 1896, as colonas Voulet e Chanoine fizeram do *marabout* de Rakaye, Abdoulaye Sanfo, assim como dos membros de sua família, agentes informantes.

<sup>25</sup> Pode-se citar, entre outros: Al Kari de Boussé, morto em julho de 1894; Almamy Karamogo Ba, executado em novembro de 1896, e Sakidi Sanou, assassinado em 1897.

<sup>26</sup> Os muçulmanos fizeram forte oposição à administração colonial. Em resposta, os muçulmanos passaram a ser regularmente monitorados e controlados, segundo carta de William Ponty, o governador da África Ocidental Francesa (AOF).

<sup>27</sup> O papel da Igreja através dos padres brancos, particularmente Monsenhor Thévenoud que exercia grande autoridade sobre toda a região da alta Costa do Marfim, foi bastante determinante para o estabelecimento do cristianismo.

Comunidade Muçulmana de Burquina (CMB) que, devido aos conflitos internos, (ideológicos e geracionais) tinha se rompido (OTAYEK, 1996; 2010).



Imagem 8. Thomas Sankara, líder da Revolução do 4 de agosto 1983 do Burquina Faso. Fonte: <http://diasporicroots.tumblr.com/post/35297985228/who-was-thomas-sankara>

Nos anos 1970, os países árabes passaram a desenvolver políticas de maior aproximação da África subsaariana devido ao enriquecimento ligado ao aumento do preço do petróleo. Além disto, esse período foi marcado por grande tensão política de luta contra Israel e o regime de apartheid na África do Sul (OTAYEK, 1996), assim o investimento em programas e ações de desenvolvimento em África ampliavam sua base de sustentação política. Foi neste mesmo período que surgiram as políticas de outorga de bolsas de estudos, favorecendo, portanto, o aumento do número de jovens a fazer sua formação nos países de língua árabe. Isto ocorreu mesmo sem que se assinassem acordos formais entre os países de forma a garantir as condições para o retorno destes estudantes e a validação da formação realizada. Vemos surgir, assim, um conjunto de desafios vinculados, entre outros, à problemática da equivalência curricular que iria ser, posteriormente, um novo e importante campo de conflito. Neste período, assiste-se, também, às dificuldades de inserção socioprofissional vividas por muitos formandos da primeira geração após a fragilização no retorno de seus estudos. Consequentemente, o país viveu uma crise na educação envolvendo as escolas de ensino franco-árabe e os subsídios aos mesmos que se realizava por meio de bolsas de estudo. No contexto do ensino básico, as relações com os países árabes favoreceram a criação de grande número

de madraças<sup>28</sup> que, mesmo descumprindo as orientações educacionais vigentes, provocaram aumento do número de estudantes no país e, portanto, de demanda por ensino (médio e superior) no interior do circuito de educação muçulmana.

Sophie Bava (2009) analisa os itinerários de estudo e as aspirações sociais dos estudantes de países da África subsaariana, assim como as condições de vida nos países de acolhimento, particularmente na Argélia e no Egito. A autora enfatiza a problemática nos processos de compatibilização dos sistemas de ensino, de validação dos estudos precedentes diante do fato de não existirem acordos específicos entre os países envolvidos. Somam-se às questões administrativas, as dificuldades de integração, seja no Egito ou na Argélia. Do mesmo modo, Bava menciona a decepção dos jovens e a crítica que desenvolveram sobre a imagem idealizada que possuíam e sobre o sonho de “conhecer as verdadeiras terras do Islã”. Fato que conduziu - em muitas histórias de vida - a crises pessoais importantes. Portanto, aos desafios de estudar no exterior muitas vezes sem recursos econômicos suficientes, somam-se adversidades geradas como questionamento da própria base religiosa e identitária. Nesse contexto, as estratégias, tanto pessoais como coletivas, precisam ser suficientes para não se desistir no meio do processo, retornando antes de concluir ou mudando a direção do percurso para aventuras migratórias distantes dos estudos. De volta ao país com seus diplomas e competências adquiridas, a dificuldade para o reconhecimento oficial de sua formação acentua o sentimento de negligência das autoridades do país de origem e criam formas de vulnerabilidade socioeconômica e cultural paradoxais, pois o país ainda precisa de quadros para responder aos desafios sociais e de desenvolvimento.

Mesmo assim, uma parte significativa dos jovens que se diplomaram pelo sistema franco-árabe tem obtido alguma abertura para trabalhar no próprio campo do ensino (ainda que este seja também escasso). Eles parecem possuir uma vantagem sobre os professores “locais” (aqueles formados no próprio Burquina Faso) devido ao prestígio na comunidade muçulmana, ao aumento de experiência e à ampliação de

---

<sup>28</sup> A madraça originalmente designa a escola, fosse ela secular ou religiosa. Trata-se uma instituição em que as várias disciplinas - literárias, sociais, científicas e religiosas - são realizadas em árabe. Nelas privilegia-se o estudo do *Quran do Figh e do Tafsir*. A necessidade de se comunicar em francês, e o prestígio dessa língua levou à introdução de programas com ensino em árabe e em francês. No entanto o árabe guarda grande apreço na sociedade por seu caráter religioso e de língua sagrada.

horizontes e de conhecimentos (TRIAUD, 1995). De fato, durante sua estadia frequentemente longa no país de acolhimento eles aprofundam seus conhecimentos da língua e da cultura árabe, além daqueles próprios aos diferentes campos disciplinares específicos (GANDOLFI, 2003). Os jovens diplomados fora do país são recrutados para o ensino superior e contribuem assim à realização de um dos objetivos explicitados pela Organização Islâmica para a Educação, as Ciências e a Cultura (ISESCO) ao enfatizar que se necessita de programas de preparação de docentes para minimizar os diferentes problemas do ensino em todos os níveis e em todo o território nacional.

No entanto, uma parte importante dos jovens volta ao país e enfrenta uma série de barreiras que dificilmente conseguem superar: não encontram trabalho, vivem o impacto da ruptura das redes de suporte afetivo, de proximidade e de interdependência, ocorrendo experiências de deriva e grande ansiedade além de dificuldade em constituir família. Enfim, vivenciam situações de vulnerabilização pessoal e crise diante da precarização dos direitos sociais e de cidadania.

### **3.2. Islã, cultura e cidadania: a comunidade (*umma*) burquinabê e os líderes muçulmanos**

A ação política pode se constituir em uma forma de vencer impedimentos sociais postos no contexto da dinâmica do retorno da formação no exterior, sobretudo quando o conflito de interesses estruturam as relações políticas. Entregues a um destino incerto, a busca da comunidade muçulmana, a *umma*, a construção de organizações civis têm aberto possibilidades de transformação das situações de precarização de trabalho e vulnerabilização provocadas pelo rompimento ou fragilização de redes de solidariedade construídas no bojo das socializações cotidianas e continuadas. Contudo, a crescente presença dos jovens nos espaços políticos e associativos termina por criar tensões com os líderes mais velhos. É preciso negociar novos espaços sociais e políticos e compor novas estratégias de participação. Partes dos jovens retornados, após gerações constituídas ao longo de mais de 30 anos, passaram a constituir a elite muçulmana burquinabê.

Segundo Maud Saint-Lary o conceito de elite muçulmano/islâmica refere-se às autoridades muçulmanas cuja legitimidade está calcada tanto sobre o saber teológico ou

esotérico, relacionado ao contexto islâmico e ao carisma, por exemplo. Também designados pelo termo “líderes islâmicos” suas funções e o grau do conhecimento teológico deles são muito variáveis: podem ser doutores nas diferentes áreas das ciências islâmicas, mas também pregadores, Sheik, marabus locais ou *imãs*. Num contexto de primogênito, a forte competição para acessar a legitimidade de tais responsabilidades leva a um número maior de líderes tendo mais de sessenta anos. Os mais jovens, entre os líderes, dinamizam os debates por meio de suas inquietações, questionamentos e ações. Ressaltamos assim que na ação pública do país a religião, uma das expressões da cultura, possui grande atualidade no oeste africano no debate sobre os sentidos do desenvolvimento. A socialização, a relação com a alteridade dá-se através da cultura que permite a efetividade da vida em comunidade. Falar de desenvolvimento é deslocar o ser humano ao centro da problemática, no qual a cultura é o objeto. É questionar sua capacidade de ser ator, (re)produtor de cultura.

Os líderes muçulmanos burquinabê se expressam no espaço público para chamar atenção da comunidade muçulmana para a necessidade de cumprir seus deveres religiosos. Seus sermões e outros discursos retomam os atos que garantem a paz social, recomendados e/ou exigidos por Deus. No âmbito da política, os líderes muçulmanos engajaram-se na luta contra o analfabetismo. Membros de associações e de instituições islâmicas organizadas<sup>29</sup> vão até os moradores de diferentes bairros para dar instruções religiosas, assim como aulas básicas de leitura do Al-Corão. Participam também da União dos Religiosos Costumeiros do Burquina<sup>30</sup> (URCB), pela luta ativa contra as epidemias, como o HIV/SIDA, a tuberculose e a malária. Iniciada em 2008, a URCB celebra anualmente “as Jornadas das comunidades religiosas e tradicionais contra essas epidemias”. No Colégio dos Sábios<sup>31</sup> são responsáveis, junto com os demais membros,

---

<sup>29</sup> São exemplos a AEEMB (Associação dos e Estudantes muçulmanos em Burquina) e o CERFI (Círculo de Estudo de Pesquisa e de Formação *Islâmica*). Estes dois grupos reúnem os muçulmanos e, independentemente das escolas de crença de cada um, organizam regularmente encontros, sessões de formação, colóquios, assim como seminários sobre temas variados, tais como: religião, política e relações sociais. Além disso, elaboram planos de incentivo através de bolsas escolares para alunos muçulmanos.

<sup>30</sup> Antes de 2007, a URCB era conhecida sob a denominação “Religiosos tradicionais de Burquina Fasso”.

<sup>31</sup> O Colégio dos Sábios foi instituído pelo Presidente Blaise Compaoré, em 1º de junho de 1999, logo após a morte do famoso jornalista Norbert Zongo e dos seus companheiros, em 13 de dezembro de 1998. Em resposta à crise política e social e aos relatórios de crimes impunes desde 1960, fundou-se o Colégio

pela reconciliação nacional a fim de restabelecer a paz social. Para isso, analisam os relatórios dos assassinatos impunes desde 1960. No Comitê Nacional de ética, ligado à Presidência da República, por exemplo, o líder, o Dr. Aboubacar Doukouré, é representante da comunidade muçulmana. Sua ação foca-se na defesa dos direitos das mulheres, os líderes religiosos intervêm particularmente na luta contra a violência contra as mulheres junto ao Comitê Nacional de Luta contra a Prática da Excisão.

No âmbito social, a elite islâmica burquinabê milita pela coesão e paz social através do respeito dos princípios islâmicos que entre outros são: o respeito aos pais e as relações de boa vizinhança. De fato, uma dimensão cultural que faz do vizinho o primeiro elo de uma rede de proximidade social (CASTEL, 2000) fundamental em meio urbano. Como tal, este último possui vários direitos e deveres, elementos essenciais da constituição da coesão. A importância da mobilização da vizinhança em ocasiões de tensão ou ameaça permite de compreender o humanismo e de consciência da necessidade das redes de sociabilidade ampliada. Diversos líderes muçulmanos apoiam-se nos espaços da ética relacional para realçar a importância do cumprimento do dever e de transmissão, evocação e exortação da mensagem divina. A.D., um de nossos entrevistados, diz:

Todos nós somos em algum momento de nossa vida, pais ou filhos. No entanto, esse laço só pode florescer em uma atmosfera familiar que garanta as relações familiares sadias. Por sua vez, as famílias só podem florescer através da boa relação com o vizinho<sup>32</sup>.

Assim, cada ocasião, cada situação é explorada a fim de evocar esses temas, tais como o Al-Corão e os *hadiths*<sup>33</sup> ensinam. No âmbito da prática cultural, os líderes muçulmanos exortam os fiéis para aplicação dos atos de culto, como a prece ou *salat*, a *zakat* ou

---

dos Sábios, que é composto por antigos chefes de Estado, por religiosos notáveis e tradicionais e por investidores. Monsenhor Anselme Titiam Sanou, bispo de Bobo-Dioulasso, é o presidente.

<sup>31</sup>Diferentes comunidades religiosas (religiosos tradicionais, católicos, protestantes e muçulmanos) são representadas nas instituições acima citadas. Suas ações mostram a efetividade do diálogo inter-religioso e do engajamento dos líderes religiosos burquinabê para o desenvolvimento do país.

<sup>32</sup> Extrato de entrevista realizado em novembro 2010 em Ouagadougou.

<sup>33</sup> Conjunto do que Muhammad (PSL) diz ou fez.



esmola, e o jejum<sup>34</sup> ou *as-syam*. Esses temas estão constantemente presentes em diferentes pregações e sermões. A.S. diz o seguinte sobre a prece:

A prece é uma ginástica; ginástica do corpo e do espírito. É o meio pelo qual o muçulmano, cinco vezes por dia<sup>35</sup>, renova seu pacto com seu senhor. A prece feita no recolhimento total fortifica a fé, disciplina o coração, purifica e reforça sua moral. Também, infunde-lhe um profundo sentimento de amor, de fraternidade e de igualdade pelo próximo<sup>36</sup>.

O termo *zakât*, em língua árabe, significa crescimento, bênção e purificação. É uma retirada antecipada anual dos bens que o fiel possui (ouro, prata, joia, mercadoria comercial, gado e lavoura), a partir de um mínimo tributável, isso quando os bens em questão ultrapassam o limite das necessidades básicas. A *zakât* tem uma característica obrigatória para quem enche os requisitos acima mencionados. T.T. nos fala da *zakât*:

A *zakât* é uma educação para caridade. Ela educa para compaixão e para os valores sociais que são o dom, a generosidade e o compartilhamento com os mais necessitados da sociedade, tudo que é útil para as boas relações sociais. Com efeito, participa da justiça social e da redistribuição de bens, a fim de reduzir a desigualdade social, garantindo a paz social. A *zakât* que se faz é ínfima<sup>37</sup>, mas quitar-se daquilo é um grande ato de fé e de piedade.

Visando ao fortalecimento das práticas culturais, os líderes muçulmanos recorrem ao argumento da paz social. Um *imã*, H.T., fala-nos do jejum ou *as-syam*, enfatizando seu caráter educativo:

Jejuar não é o simples fato de se abster de comer, de beber e da relação sexual com sua/seu esposa/marido, entre o nascer e o pôr do sol. Também há uma relação de educação dos sentidos. Todos os sentidos devem jejuar. Todo mundo concordará comigo que, socialmente, controlar o olhar, a língua, filtrar o que se ouve, impor

<sup>34</sup> Há o jejum do mês do Ramadan que é um dos pilares do Islã e há também o jejum individual feito fora desse mês para se aproximar melhor de Deus. Tratamos aqui dos dois.

<sup>35</sup> Trata-se das preces obrigatórias. Há também a prece individual que pode ser feita a qualquer momento. Porém, as que são feitas de madrugada são as mais recomendadas por ter maior mérito.

<sup>36</sup> Extrato de entrevista realizado em novembro 2010 em Ouagadougou.

<sup>37</sup> Há um acréscimo de 2,5% sobre valor do bem. Quanto à pecuária, à agricultura e ao terreno, a porcentagem aumenta de acordo com os produtos.



sua vontade ao corpo e disciplinar seus impulsos sexuais, preserva-nos de bastantes males. E toda sociedade, em que os membros respeitam esses princípios, não se fala nada mais que da linguagem da fraternidade, da paz e do amor<sup>38</sup>.

O ensino pelo exemplo por meio daquilo que é a observação das atitudes (em que a linguagem corporal é essencial) é, igualmente um dos traços característicos do comportamento de Mohammad, o profeta do Islã. Afinal, um preceito islâmico central diz que é preciso conhecer “Alá” (Deus) antes de adorar-la. No plano islâmico, a liderança se singulariza pelo pacto que o líder e os membros da comunidade se dão mutuamente em respeito à fé. Assim, por esse pacto sagrado, o líder se compromete a criar uma visão, a elaborar uma estratégia, a motivar a ação e a assegurar a cooperação do grupo da qual tem a direção (ALTALIB, 1994). O respeito da fraternidade humana, além das considerações religiosas, étnicas e raciais, é recomendado através do seguinte versículo: “você poderiam formar uma comunidade que prega o bem, ordena o que é conveniente e proíbe o que é repreensível. É os que agem assim que serão bem-aventurados!” (ANÔNIMO, 2007: Sura 3, versículo 104). Parece ser este versículo – assim como todos os outros numerosos *hadiths* – o fio de Ariadne dos líderes muçulmanos burquinabê.

Percebe-se então a conexão cultural entre sociedade e religiosidade no trabalho da tecitura das redes sociais sedimentadas em redes de reciprocidade no bojo das práticas históricas bem definidas e partilhadas e, também, da conexão íntima - e conscientemente evocada - entre religiosidade, política e a reciprocidade das redes de trocas.

### 3.3. Aliança catártica, líderes muçulmanos e relações sociais

Um adágio moaga<sup>39</sup> diz o seguinte: *wa ti d zind yaa wa ti d zabe*<sup>40</sup>. Assim, qual é a capacidade da cultura para prevenir e gerar conflitos? Quem são os atores presentes?

---

<sup>38</sup> Extrato de entrevista realizado em novembro 2010 em Ouagadougou.

<sup>39</sup> Singular de "Mossé" (Mossi), usado também como adjetivo.

<sup>40</sup> O convite para viver e/ou trabalhar junto, é também um convite para brigar. E se diz que mesmo a língua e os dentes brigam de vez em quando.

Numerosos trabalhos tratando da história e da organização sociopolítica, de muitas sociedades criam mecanismos endógenos para a prevenção e a resolução dos conflitos. Niane (2000) discorre sobre uma antiga instituição do oeste africano, caracterizada pela aliança catártica, discutido igualmente por Marc Augé (1978) sob a denominação de parentesco/relações de troca. Ela é para Amselle (1996) um modo de relacionar com o Outro e de construir relações de alteridade. Sendo uma prática social desenvolvida em toda África do Oeste, possui raízes antigas e participam da tessitura ética e política das relações intersocietárias ou interétnicas, são denominadas *rakiré* entre os Mossê, *kalungoraxu* para os Soninquês, *dendiraagal* para os Halpular para citar algumas denominações. Niane chama a atenção para o fato de que se essa prática remonta o Império de Gana – séculos III a XI – e a carta de Kouroukan Fouga, promulgada por Soundiata Keita e seus parceiros em 1236, após a famosa batalha de Kirina, que estruturou a aliança dos povos.

Em Burquina Faso, em todas as camadas sociais, os oratórios dão ritmo às atividades cotidianas parte de um sistema de atitudes com comportamentos socialmente prescritos entre parentes consanguíneos ou por afinidade ou entre identidades coletivas distintas (NYAMBA, 1999). Não é difícil assistir às cerimônias ou encontros em que se vê um Yarga caçoar de um Fula, de um Samo ou cobrir copiosamente um Moaga de toda espécie de injúrias ou ainda ver um Senufo “maltratar” um Dagara, um Lobi ou um Djan. O sistema de atitudes presentes na aliança catártica abrange obrigações e obedece a regras muito bem delimitadas. Primeiramente, há nessas relações uma rigorosa proibição de relações sexuais, além de ser tabu derramar (ou mesmo ver) sangue do aliado ou de feri-lo. O princípio é o de buscar mostrar a sua própria superioridade ou de seu grupo em relação ao outro sem que um e outro possa se ofender. Essa "brincadeira" possui seus limites igualmente definidos; não é permitido, por exemplo, insultar a mãe, nem os sinais físicos ou questões morais do aliado. Na prática, porém, esses princípios nem sempre são totalmente respeitados. Trata-se como - expressa a narrativa que se segue - de encontrar fórmulas de mediação duradoura de relações potencialmente desestabilizadoras.

Em um dia frio de inverno, porcos-espinhos ficam muito próximos uns dos outros, em busca do calor recíproco, para evitar morrer de frio. Mas logo, ao sentir as picadas recíprocas, novamente se afastam

uns dos outros. Mas ao sentir novamente a necessidade de se esquentar, voltam a se aproximar. Ao repetir o mesmo mal, acabam por ficar prensados entre duas dores, até que finalmente encontram uma distância média, que lhes permite o melhor (SCHOPENHAUER, apud, AMSELLE, 1990, p.45).

Quanto aos numerosos deveres da aliança catártica, a solidariedade e a assistência mútua entre os aliados devem estar sempre presentes. Paulme (1939) discorre sobre o *sananku ya* (aliança e relações catárticas do povo mandinga e dos que compartilham das línguas bambara e diula), afirmando que os "senankun" trocam presentes, prestam socorro mútuo e dão assistência em tempos difíceis. Ela acrescenta que em outros tempos após a vitória em combates que ocorriam face a face, era preciso fazer a partilha do espólio e especialmente dos cativos (PAULME, 1939, p.433) entre os aliados. Muitos foram os trabalhos realizados sobre as regras e obrigações do jogo catártico como no caso de "Gens de parole. Essai sur la condition et le rôle des griots dans la société Malinké" de Camara (1992). Nesta obra, o autor comenta os temas do jogo catártico dos mandingas, mencionando as regras em relação aos defeitos físicos e morais, assim como a sexualidade. A aliança catártica busca o apaziguamento, ou seja, neutralizar o conflito pelo jogo para não a realizar. Com efeito, as trocas de zombarias não devem jamais suscitar a cólera do aliado, a quem são destinadas. Assim, a aliança catártica permite gerar, pacificamente, tensões existentes ou suscetíveis de aparecer entre membros de uma mesma comunidade ou entre diferentes sociedades. A prática inscreve-se em formas de comunicação diversas, assim ela pode ser observada em canções e charges de jornais como é o caso do "Le Journal du Jeudi", publicado nas quintas-feiras no Burkina Faso, fez do parentesco de troça um elemento importante de sua linha editorial conforme podemos observar na charge que segue: uma troça Fula-Bobo entre os quais encontramos uma renomada manifestação do parentesco de troça. Nela, o artista Ali Mont-Rose apresenta um camelo, representando o nomadismo fula, e um Bobo que distinguimos por suas três cicatrizes em cada lado da boca e sua cabaça de cerveja (dolo), pois são vistos como grandes apreciadores desta cerveja. Mas, os Fulas só bebem leite.

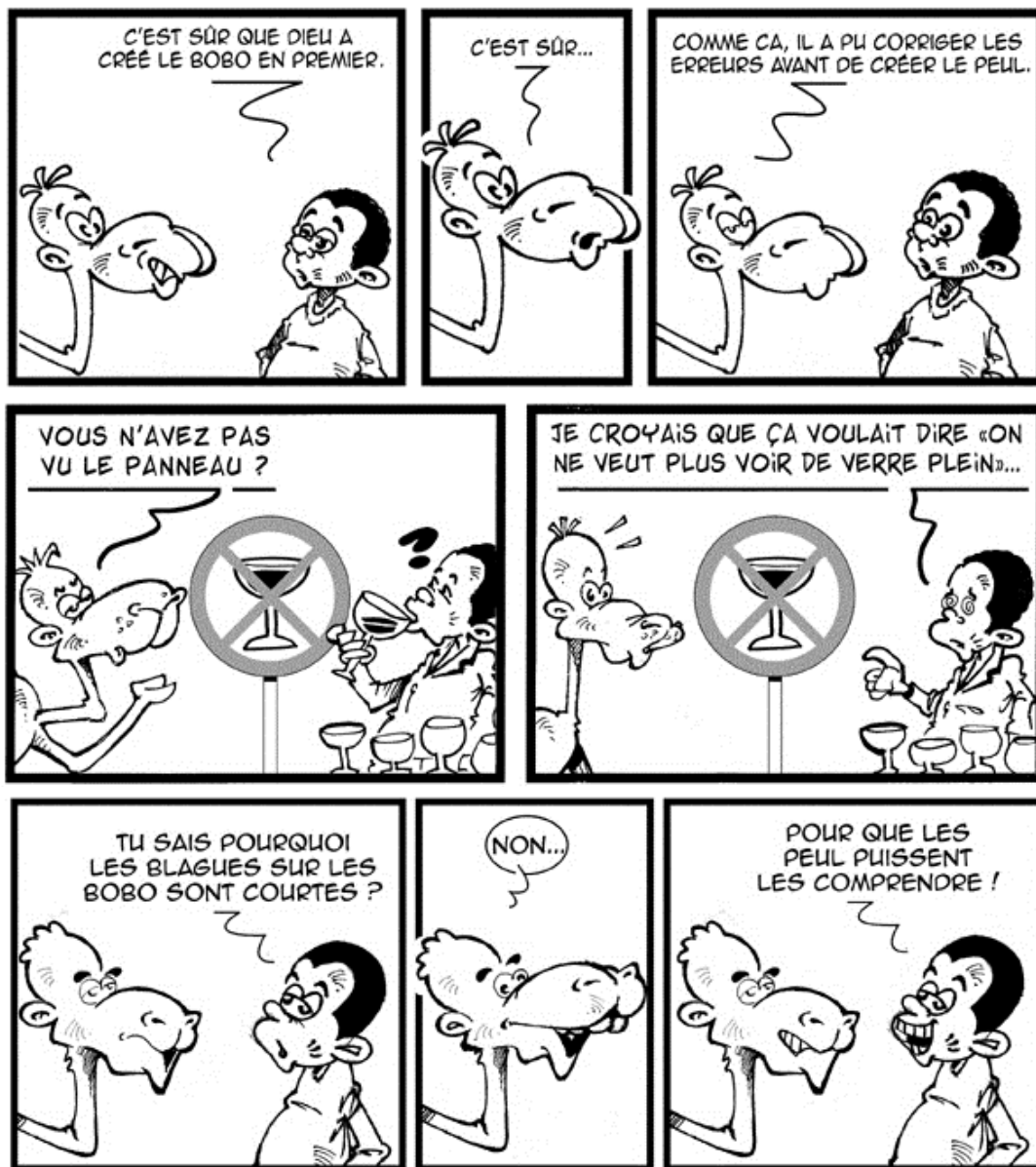


Imagem 9. Aliança catártica ou parentesco de troça. Charge de Ali Mont-Rose, Le Journal du Jeudi.  
 Fonte: <http://blog.slateafrique.com/poil-a-croquer/2012/08/24/parenthese-a-plaisanterie/>

Inerente à vida social, o conflito pode estar latente ou explícito e deve ser regulado culturalmente. De fato, o aliado catártico tem a obrigação de fazer a mediação para restabelecer o acordo. Sobre isso, um adágio “moaga” diz: *sugr n kae ti yell saame* (o perdão resolve tudo). Em outras palavras, o mais importante é a paz, a unidade, o acordo e a preservação da coesão. Ademais, a aceitação da mediação em vista do desfecho feliz do desacordo, obrigação tácita, é um sinal de sabedoria e uma prova de possibilidade de coexistência pacífica. Os líderes muçulmanos não estão à margem da prática das relações catárticas de sua cultura, que é o exercício da negociação, da

construção das alianças e da coesão interpessoal e intercomunitária. Sobre o assunto, H.T. (Entrevista, novembro 2010) afirmava que:

A aliança e a relação catártica é uma das coisas que o Islã preservou em nosso país. O que tem de bom nisso é que nos permite olhar de frente para o outro e dizer-lhe certas verdade que em outra situação seria difícil de dizer. A aliança catártica está socialmente entre as melhores habilidades para se alcançar o perdão. Graças a Deus no Burquina Faso, sobre o planalto central, os dois grandes pilares históricos do Islã são aliados catárticos. Os Yarsé afirmam serem os que trouxeram o Islã ao país, e os Fula são os que possuem mais facilidade na leitura do Al-Corão já que como nômades conseguiram, no percurso da história, se equiparar aos eruditos nesse quesito<sup>41</sup>.

Ao se envolver publicamente com o jogo ritualizado das alianças catárticas, os líderes religiosos participam e renovam uma forma cultural profundamente enraizada na história e no imaginário das sociedades africanas. Assim orientam as pessoas para importância da preservação da paz social, por meio de espaços de conflito ritualizados em que a própria dramatização e teatralização corroboram para a consolidação e renovação dos laços sociais. Trata-se igualmente de uma expressão da oralidade em África, da palavra que exerce sua força na construção civilizatória que é constante e incessante<sup>42</sup>.

Se concordarmos com Hermet (2000) que a cultura é, em sua primeira dimensão, a matriz primordial dos valores, e, por assim dizer, dos comportamentos, da razão de existir de uma população, o incentivo ao desenvolvimento a partir do capital social, seria apenas restaurar ao homem o valor, a importância que lhe convém. Isso seria levar esse capital a uma participação social devendo constituir ambos um meio, um princípio moral ou ético, assim como o objetivo a ser alcançado no contexto do respeito à natureza humana e de seu desempenho em relação a todos outros valores religiosos, filosóficos ou de mercado. O desenvolvimento deveria assim contribuir, através da

---

<sup>41</sup> Extrato de entrevista realizado em novembro 2010 em Ouagadougou.

<sup>42</sup> Sobre a atualidade do tema, ver também Canut e Smith, 2006.

participação social, para fazer emergir uma cidadania moderna que considera os diferentes aspectos políticos, econômicos, materiais e culturais.

O religioso, “símbolo cultural”, participa do desempenho das populações concernidas e sua afirmação é a expressão e a materialização da identidade das comunidades, que estão em permanente movimento. Se a cultura da paz tem origem nas formas de socialização, no aprendizado que desenvolve valores de confiança, de tolerância, de estima e de respeito consigo e, por isso, com os outros, cabe tanto à dimensão das relações sociais como políticas cultivá-los. Se a grande função do organizador e do regulador da condução do desenvolvimento durável cabe ao Estado, assumir essa responsabilidade requer exigências embasadas no capital social (pré)existente e na (re)modelação pertinente e contínua. A cultura distributiva que pode ser equiparada aos valores democráticos desenvolvidos no ocidente é fato social antigo pelo qual certas sociedades africanas assumem como parte de seus esteios fundamentais. Assim, distribuição, interdependência e construção permanente de formas de trocas (simbólicas, econômicas e interpessoais) se fazem presentes na construção dos laços sociais, da coesão e da estabilidade das práticas históricas, sendo relativa com o desenvolvimento. Ela participa do florescimento tanto pessoal como coletivo da satisfação das necessidades assim que do conjunto das aspirações das sociedades em certo momento de sua história.

Se não se pode ocultar o potencial da paz e da guerra – as duas facetas de uma mesma realidade - das religiões, é preciso dizer que viver em harmonia pressupõe-se, das partes presentes, o reconhecimento recíproco do humanismo e da complementaridade do outro. Tal reconhecimento se traduz pelas ações que materializam esse espírito. Os líderes islâmicos em Burquina Faso tem sido defensores da negociação cultural quando eclodem situações de conflitos entre os diferentes integrantes da sociedade. A história de sua evolução explica em parte o porquê de assim ser. Criticam-se alguns destes líderes de ter relação próxima com o governo. Todavia, essa imagem do islã burquinabê flagra uma visão romantizada que separa religiosidade da política o que favorece a ideia de que o religioso deva ser espaço de apaziguamento de conflitos e de subordinação, portanto, de alienação. Trata-se de uma interpretação teológica que favorece os que estão no poder, cuja preocupação central é a de evitar

questionamentos do *status-quo*. Mas, cabe indagar se a importância dada à paz social não acaba favorecendo no país uma atitude passiva diante dos abusos do poder.

A violência justificada pelo discurso religioso corresponde ao espaço político de instrumentalização da religiosidade para fins de interesses econômicos e de poder de grupos definidos. Ademais, se é verdade que a finalidade da política de todo aparelho de Estado é instaurar e assegurar o funcionamento de instituições fortes, estas não poderão estabelecer sozinhas uma coabitação de diversidades de forma negociada e durável, permitindo diferentes formas de desenvolvimento coletivo.

## CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO MUÇULMANA, SUAS INSTITUIÇÕES E A LÍNGUA ÁRABE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO BURQUINA FASO

### 4.1. A educação muçulmana pela historia na África do oeste

O Islã contribuiu de forma notória para radiar o saber e a cultura intelectual no oeste da África. As universidades e as inúmeras escolas corânicas, os centros de formação e de produção intelectual, moral e espiritual, representavam os aspectos formais, enquanto os marabus, chefes comunitários e membros de grandes redes comerciais e políticas, eram os depositários do saber, facilitando, assim, a inserção social e econômica de seus alunos.

A promoção da vida intelectual na região oeste-africana dá-se através da circulação de informação (correspondência, obras de todos os tipos) e de conhecimento. Entre esses, destacam-se alunos e estudantes que se deslocam para estudar e aprofundar o conhecimento. Do outro lado, há os eruditos que pesquisam para compartilhar experiências, sob o interesse dos chefes tradicionais locais ou, mais tarde, sob o poder colonial. Essa realidade alimentava um importante circuito econômico e animava uma via sociopolítica que oferecia poder e prestígio social. Ainda hoje, em modalidades diferentes, essa realidade existe e motiva novas gerações.

Barros e Abdalla (2008) ressaltam que os homens de religião tornam-se influentes no movimento de busca de conhecimento destas sociedades africanas, eles podem ser os marabus nas aldeias, os *imãs* ou *cadis* (juízes) nos centros urbanos. Os autores afirmam que existe extensa bibliografia sobre a temática<sup>43</sup> referida aos intercâmbios no interior do mundo Amazir (ou berberes conforme designam os árabes e grande parte da literatura do ocidente) e entre estes e o conjunto vasto de sociedades africanas do Sael. Ressaltam os laços entre Agadez (atual Níger), Fezam (atual Líbia) e Egito; entre os estados Hauça (sul do Níger e norte da Nigéria atual) e do Tuat (extremo sul da atual Argélia), Fezam e Trípoli. A tradição de erudição em Islã na África do oeste

---

<sup>43</sup> Aboubacar (2005), Joseph Cuoq (1984), Konaté (1993), Hunwick (1993) e Moraes Farias (1993, 2004).



é atribuída a cinco grupos específicos: os Sanhaja (Amazir ou Bérberes), os Dyula Wangara, os Ineslemen Zawaywa entre os Tamacheque, os Halpulaar (Fula) e os Shurafa (HISKETT, 1985 apud KANE, 2003). Esses grupos marcam significativamente a tradição intelectual islâmica. Além dos Zawaywa, cuja produção essencial é em língua árabe, os outros quatro possuem produção em *a<sup>c</sup>jami*<sup>44</sup>. O *a<sup>c</sup>jami* impõe-se como tal por toda África subsaariana, sobretudo entre os séculos XVIII e XIX. Com efeito, a literatura *a<sup>c</sup>jami* surgiu da apropriação dos caracteres da escrita árabe pelas elites intelectuais islamizadas da África ocidental, a fim de possibilitar a transcrição em línguas locais: Wolof, Haoussa, Pulaar, Manding, Songhaï, Swahili. Assim, além do emprego de *a<sup>c</sup>jami* como língua de correspondência, há uma rica produção conhecida em: literatura, política, cultura, teologia etc. (KANE, 2003). Como língua popular escrita, *a<sup>c</sup>jami* e, em certa medida, o árabe era certamente o apanágio de uma parte da elite local. Entretanto, nota-se que, em um segundo momento, o essencial da vida intelectual era a oralidade.

O colonialismo, sobretudo conduzido pelas forças francesas no caso do norte e oeste africano, iria desarticular profundamente as sociedades africanas e consequentemente seu universo de produção intelectual e os diversos sistemas de ensino existentes. As reações ocorreriam ainda que lentamente e assim, na década de 1950, surgem na África ocidental francesa gerações de intelectuais muçulmanos defendendo um novo tipo de ensino islâmico: as *madrças*. Estas escolas desde seu início ensinam a língua árabe, as matérias religiosas (o Islã) e disciplinas científicas em francês (no caso do Burquina Faso). Há outra vertente de *madrças* em que o árabe é a língua exclusiva do ensino (FADIGA, 1988 apud GANDOLFI, 2003).

Segundo Cissé (1998), a primeira *madrça* burquinabê data de 1955-1956. A segunda, criada um ano mais tarde - como a primeira, no oeste do país - em Bobo Dioulasso, na fronteira com o Mali. Elas definiriam um processo de reforma de antiga herança do ensino nas chamadas *corânicas* ou *escolas de marabus*. De fato, Mahamoud Sanogo, seu fundador, teria recebido de seu pai a responsabilidade de continuar o ensino de seus alunos. Após realizar seus estudos ao lado do pai, entre 1934 e 1947, decidiu

---

<sup>44</sup> *a<sup>c</sup>jami* são textos que utilizam a escrita árabe para grafar línguas africanas.

migrar para Diouma (Timbuctu), depois para a Barweli (Segou), ambas as cidades situadas no atual Mali.

Cissé nos revela que, consecutivamente à abertura do país ao mundo árabe<sup>45</sup>, surgia nos anos de 1967 a primeira geração de bolsistas do sistema de madraça. Entre os anos 1977 e 1980, as madraças privadas multiplicaram-se, dando um novo dinamismo ao conteúdo de ensino através da adaptação ao modelo árabe a fim de facilitar a integração dos futuros bolsistas com aquele sistema de ensino.

#### **4.2. Educação islâmica no contexto do ensino fundamental e médio: olhares plurais**

O acesso à escola, ou seja, a primeira e mais importante instituição à qual se delega a educação formal e a aquisição de competências tanto profissionais como acadêmicas, constitui um espaço social em que se depositam esperanças e pesados investimentos de longo prazo para viabilizar uma mobilidade social ascendente. Nela a complexidade e desafio da questão da língua destacam-se, impondo reflexões e evidenciando um campo de disputas no interior da sociedade. De um lado as instituições nacionais e o projeto de Estado-Nação erguido sobre o molde francês e, de outro, a sociedade que desenvolvera desde o século XV um espaço cultural e religioso de matriz muçulmana.

Se, conforme víamos, as primeiras madraças do país foram criadas entre 1955 e 1957 (GÉRARD, 1997), sua força só iria realmente se estabelecer no bojo da comunidade muçulmana no Burquina Faso com a fundação da madraça da capital, Ouagadougou em 1965 (CISSÉ, 1989). Por muito tempo, elas se desenvolveram, sobretudo, nas cidades, já que requerem recursos financeiros, técnicos e humanos consideráveis. Destarte, o Burquina Faso conheceu um crescimento importante das escolas do sistema de ensino islâmico de tipo madraça depois de sua independência, e, posteriormente, das escolas franco-árabes. Seu peso em termos de número de estudantes permanece significativo mesmo em nossos dias. Segundo as estatísticas de 2007/2008

---

<sup>45</sup> O autor não apresenta detalhes sobre os países caracterizados pela expressão “mundo árabe”.

havia, em todo o território do Burquina Faso, oito mil setecentos e setenta e oito (8.778) escolas primárias, entre elas mil duzentos e sessenta e cinco (1.265) públicas e sete mil quinhentos e três (7.513) privadas. Estas últimas subdivididas em escolas seculares, católicas, muçulmanas e protestantes (ETUDE PASEC BURQUINA FASO, 2009).



Imagem 10. Mapa regional do Burquina Faso. Fonte: [www.weltkarte.com/afrika/burkina-faso/karte-regionen-burkina-faso.htm](http://www.weltkarte.com/afrika/burkina-faso/karte-regionen-burkina-faso.htm)

Cabe lembrar que ainda durante os primeiros anos, a política colonial estabeleceu a exclusão das línguas nacionais do processo formal de ensino e, também, definiu estratégias de luta contra a influência muçulmana e o lugar do árabe na formação de crianças e jovens. No entanto, como a língua possuía grande prestígio, a administração colonial adotou inicialmente uma forma de parceria estratégica entre o ensino em árabe e em francês. Mas, já em 1903, o colonialismo francês terminou por estabelecer o secularismo reforçando medidas para desfavorecer as escolas religiosas em geral e, especialmente aquelas muçulmanas<sup>46</sup>.

A organização do sistema de madraças atual é semelhante ao da rede pública de ensino, ou seja, ela se faz por níveis: primário com seis anos, secundário com três ou quatro anos, o superior que se faz por ciclos envolvendo a graduação e a pós-graduação. Entretanto, a escola é o único lugar onde os alunos estão em contato com o árabe. Ao combinar os princípios da escola corânica (educação religiosa) e da escola pública

<sup>46</sup> De 1906 a 1950, a administração colonial tomou medidas para maior regulação do Islã e dos marabus. Esses últimos, que têm como hábito deslocar-se de aldeia em aldeia, só poderiam deslocar-se mediante autorização escrita conferida pela administração (CISSÉ, 1996). A administração colonial não era favorável a "um Islã negro" apenas se separado das raízes árabes dissociado da política (DIALLO, 1985; DANIEL, 1978).

(educação secular), as madraças parecem ser uma forma de síntese entre a tradição muçulmana e a modernidade eurocêntrica. Elas se transformam mantendo a construção identitária e a formação baseada no Islã. Para aqueles que frequentam as instituições de ensino franco-árabes, geralmente oriundos de grupos sociais economicamente desfavorecidos e de regiões rurais, o acesso à educação constrói-se por meio de um processo particularmente difícil e incerto. As políticas educacionais tendem a negligenciar outros territórios linguísticos (as línguas locais), e, conseqüentemente, as perspectivas de inserção sócio profissionais são desiguais.

Apesar das dificuldades, as escolas franco-árabes formam jovens para lugar social e de trabalho específicos e alimentam igualmente a mobilidade em um circuito de estudos de nível secundário e superior fora do Burquina Faso ou nas estruturas universitárias islâmicas do país criadas com financiamentos de países como Arábia Saudita e Qatar.

#### **4.3. O ensino islâmico: oferta e percurso de formação superior**

Afirma uma máxima muçulmana que é preciso conhecer Deus antes de adorá-lo. Há outra que sublinha que na visão de Deus a adoração do sábio é superior à do inculto. Essas exortações ao conhecimento são propedêuticas da fé, referências fundamentais para compreender o valor social e cultural atribuído à formação erudita.

As instituições islâmicas de ensino superior foram criadas a partir de 2000. Elas propõem aos seus estudantes uma formação no campo das ciências da educação (Estudos Islâmicos, Língua e Literatura árabe) e cursos profissionais (Contabilidade e Ciências da Computação). Pretendem, igualmente, valorizar e redinamizar o ensino bilíngue das escolas Franco-árabes, oferecendo além da formação acadêmica, ensino técnico-profissional a fim de favorecer maior participação econômica e política. Assim sendo, os jovens intelectuais que retornam ao Burquina Faso após seus estudos em países de língua árabe são os atores ativos desta estratégia social, religiosa e política, reivindicando desde os anos de 1990 um espaço político maior e falando de uma identidade islâmica cidadã (LEBLANC; GOMEZ-PEREZ, 2007).

Para aqueles que seguem seus estudos universitários, há três estabelecimentos superiores islâmicos. Dois deles estão localizados em Ouagadougou (a capital política) e

um em Bobo Dioulasso (a capital econômica). Trata-se, respectivamente, do Centro Universitário Polivalente, da Faculdade Al-Aliman Ibn Baz para Educação e Ciência, da Faculdade Imar Al-Fourkane para Educação e Estudos Islâmicos.

O *Centro Universitário Polivalente* - C.U.P, situado em Ouagadougou existe oficialmente desde 13 de dezembro de 2004. Ele possui duas unidades<sup>47</sup>: a faculdade de Ciências da Educação com departamentos de Estudos Islâmicos e de Língua e Literatura Árabe e a faculdade Politécnica com cursos de Finanças-Contabilidade e Engenharia da Computação. Desde sua inauguração até o ano acadêmico de 2009-2010, o C.U.P contava efetivamente com cento e cinquenta e quatro estudantes<sup>48</sup>. A Faculdade Al Aliman Ibn Baz de Educação e Ciências (FIBES)<sup>49</sup>, também em Ouagadougou, foi inaugurada em 3 de outubro de 2006, oferecendo cursos de Informática e de Ciências Islâmicas<sup>50</sup>. Atualmente, ela possui cerca de cento e cinquenta e três estudantes. O instituto Imar/Al Fourkane de Educação e de Estudos islâmicos é reconhecido oficialmente desde 06 de setembro de 2010; ele possui apenas o departamento de Estudos Islâmicos e Pedagógicos com uma centena de estudantes. No C.U.P e na FIBES, e em uma certa medida no instituto Imar/Al Fourkane, há por volta de duzentos estudantes de outras nacionalidades<sup>51</sup>. Cabe ressaltar que três quarto dos professores destes estabelecimentos são burquinabês, que cursaram o estudo superior em países de língua árabe, principalmente no Egito, na Arábia Saudita, na Líbia e na Síria.

---

<sup>47</sup> Trata-se aqui de unidades de ensino. Hoje, o estabelecimento funciona apenas com duas unidades. Entretanto, desde sua inauguração, obteve do MESSRS a autorização para o ensino de Línguas – árabe, francês e inglês –, de Gestão de TI, de Administração, de Ciências administrativas e de Ciências islâmicas.

<sup>48</sup> O Centro Universitário Polivalente – C.U.P – é o único estabelecimento de ensino superior islâmico, cuja formação em Estudos islâmicos e em Língua e Literatura Árabe é reconhecida.

<sup>49</sup> Os estudantes da Faculdade de Ciências da Educação, diferentemente da Faculdade Politécnica, são todos muçulmanos.

<sup>50</sup> É com este nome que o estabelecimento foi registrado pelo Ministério de Ensino Secundário, Superior e de Pesquisa Científica - MESSRS. No entanto, é conhecido como Universidade Al-Houda.

<sup>51</sup> Atualmente, na FIBES, há apenas estas unidades. Desde sua inauguração, porém, obteve do MESSRS a autorização de ensino nas seguintes unidades: Finanças e Contabilidade, Gestão comercial, Gestão de TI, Negócios e Seguro, e Ciências islâmicas.

<sup>52</sup> Burquinabê, malinesa e nigeriana.



Imagem 11. Centro Universitário Polivalente (CPU)  
Fonte: <http://faso-actu.net/spip.php?article2446>

#### 4.4. A juventude muçulmana e os movimentos associativos

Os muçulmanos têm sido marginalizados no espaço público burquinabê desde os anos 1980 enfatiza Savadogo (2010), sendo que o Estado passou a exercer uma forte pressão sobre a *umma* (comunidade constituída por todos os muçulmanos) desde a revolução de Thomas Sankara de 4 de Agosto de 1983, quando o país abandonou o nome colonial de Alto Volta. E, como disseram Leblanc e Gomez-Perez (2007), o Islã apesar de sua maioria demográfica, tem dificuldades para acessar as instâncias de decisões políticas, pois seus adeptos devem negociar com a elite cristã que tem a hegemonia do aparelho de Estado (LEBLANC; GOMEZ-PEREZ, 2007).

Em meados dos anos 1970, um conflito dentro da Comunidade Muçulmana do Burquina (CMB) passou a criar campos importantes de tensões devido a acusações de sincretismo e ou de ocidentalização, levando à divisão da *umma* em 1986. Mesmo que a política do presidente Aboubacar Sangoule Lamizana (1966 a 1980) - segundo presidente do até então Alto Volta – permitiu aos muçulmanos que se desenvolvessem economicamente sem, contudo, suplantarem politicamente a hegemonia da elite cristã. A grande crise econômica na década de 1980 que afetou toda a sub-região levou à maior marginalização da juventude muçulmana com relação aos espaços de poder econômico e político. Em favor do processo de democratização e pluralismo político efetivo, os jovens organizaram-se e levaram avante uma série de protestos na década de 1990, denunciando cada vez mais fortemente a corrupção e o regime autoritário (LEBLANC; GOMEZ-PEREZ, 2007).

Retomando o trabalho de Toby Miller (1998), Leblanc e Gomez-Perez (2007) discutem a noção de cidadania cultural religando-a à dimensão religiosa, particularmente ao Islã. Com referência ao contexto da África Ocidental de língua francesa, as autoras definem a cidadania cultural como a expressão da articulação dos consentimentos (negociação) e resistência (reivindicações) dos jovens burquinabês relativas aos padrões de socialização em vigor. A característica dessa cidadania reside no seu exercício nos espaços paralelos aos do Estado, mas com a intenção de diálogo. Leblanc e Gomez-Perez enfatizam que esses são espaços com suas próprias economias e modalidades políticas.

São nesses âmbitos político e social que precisam ser compreendidos os processos de reconstrução das redes de suporte social dos intelectuais formados em países de língua árabe. Ao mesmo tempo, explicita-se a importância do pertencimento a uma comunidade religiosa, relevando a força das associações islâmicas como produtoras de coesão, sobretudo ao reivindicar o papel do Islã na construção da cidadania. Para eles, o desenvolvimento intelectual em países de língua árabe, sobretudo em centros de fluxos transnacionais reconhecidos (caso da Universidade Al-Azhar no Egito, Zitouna na Tunísia ou Qarawiyyine em Fez, Marrocos, além da Arábia Saudita e Síria) significa reafirmar sua identidade muçulmana, promovendo uma trajetória, uma experiência pessoal que é, igualmente, expressão de um desejo de realização coletiva.

No entanto, ocorrem distanciamentos e mesmo, perdas de laços interpessoais. Assim, o retorno para o país de origem implica, muitas vezes, uma necessidade de reconstruir redes de relações e de pertencimento a fim de construir um lugar social, profissional e econômico. Pode ocorrer, nesse processo, um movimento de retomada religiosa, uma vez que a referência à religião eventualmente fragiliza-se durante a formação no exterior, devido às críticas das práticas e culturas árabes nos países de acolhimento. Saint-Lary e Sansão (2011) chama tal processo de “islamização” ou “reislamização”. Em seus trabalhos, os autores analisam a necessidade sentida hoje por um grande número de muçulmanos de experimentar, reativar, reformular, confirmar e reafirmar sua fé. Uma fé que precisa ser articulada tanto ao social como ao político dentro de uma lógica de apropriação crescente do espaço público e de transformação da sociedade seja pela confrontação, seja pelo diálogo e negociação com o Estado.



Um exemplo desse processo pode ser observado na tendência de apropriação do campo de ensino “franco-árabe” pelos jovens que estudaram em centros de excelência de língua árabe no exterior, fomentando o debate público sobre a política educacional e sobre a integração socioprofissional (PARÉ-KABORÉ, 2007). Da mesma forma, a integração, a construção e o fortalecimento das identidades coletivas, através das associações islâmicas são para esses últimos uma nova forma de cidadania cultural.

O território configura-se como o espaço de negociação cultural pelo qual pessoas, grupos e comunidades apropriam-se dos espaços públicos por meio de trocas, produção e valorização de saberes, expressões estéticas e pela construção aberta e inacabada de projetos políticos e culturais significativos (BARROS, 2004). A juventude africana tem, em vários momentos da história pós-colonial, sido motor da transformação social. Os jovens muçulmanos não estão alheios aos processos políticos<sup>52</sup> e têm sido ativos nos movimentos por práticas cidadãs em espaços públicos<sup>53</sup> (GOMEZ-PEREZ, 2005; DIOUF, 2003; GOSSELIN, 2008) devido ao fato de serem protagonistas de transformações intensas que remodelam as dinâmicas de inclusão e exclusão na África desde os anos 1990, afirma Leblanc e Gomes-Perez (2007). Eles lutam contra sua marginalização nas estruturas organizacionais do Islã no Burquina e contra a exclusão dos espaços decisórios em uma política que favorece as elites ocidentalizadas como já ressaltava Otayek (1988, 1993, 1996) nos anos 1990.

Consoantes com tais objetivos foram criadas a Associação dos Alunos e Estudantes Muçulmanos do Burquina (AEEMB) e o Círculo de Estudo, de Pesquisa e de Formação Islâmico (CERFI), cujo crescimento deve-se à adesão de jovens retornados de formação no exterior, ressaltamos que ambas as associações têm defendido o pertencimento ao Islã como comunidade de fé sem reivindicar vinculação a uma confraria específica. De fato, dentre as oitenta e três (83) associações islâmicas<sup>54</sup> existentes no Burquina Faso, a AEEMB e a CERFI reagrupam muçulmanos independentemente da sua obediência. Conscientes da situação difícil dos muçulmanos

---

<sup>52</sup> Sobre a emergência da juventude no contexto do Islã em países do noroeste da África, ver LeBlanc (2003; 2006)

<sup>53</sup> Espaço de discurso e de expressão não verbal mais ou menos livre que estimulam a troca de ideias conflitantes.

<sup>54</sup> Dados do "Ministère de l'Administration Territoriale et de la Décentralisation du Burquina Faso".



e dos seus desafios, eles buscam adotar posições que não dividam a comunidade muçulmana.

A AEEMB e o CERFI mantêm relações com outras associações em todas as tendências que estejam em acordo com os dogmas islâmicos. Elas estão presentes em diferentes regiões do Burquina Faso e organizam regularmente encontros, sessões de formação, colóquios assim como seminários sobre temas relacionados à religião, educação, política e relações sociais. Decorre deste processo, o desenvolvimento de ações específicas a serem levadas para todas as categorias profissionais e socioculturais do país.

As estratégias coloniais garantiram aos franceses e à elite do Estado pós-colonial o controle político do país e, portanto, do sistema educativo nacional, porém, os muçulmanos reorganizaram e realizaram um desenvolvimento paralelo mesmo que em permanente negociação com as políticas oficiais. O sistema de ensino é, assim, um dos efeitos dessa relação de disputa política, social e cultural, além de religiosa. O ensino muçulmano renovou-se por meio da inclusão de novas disciplinas tais como a matemática, a história, a geografia e mesmo a literatura francesa.

Herdeiros desse passado, a nova geração de intelectuais de língua árabe continua sua ação frente ao que consideram ser uma resistência religiosa e política e, sobretudo, uma luta anticolonial. O conflito entre gerações configura outro desafio no interior da *umma* do Burquina. Os jovens diplomados em países de língua árabe, assim como a juventude muçulmana em seu conjunto, não esconde seu descontentamento frente à marginalização política expressa na dificuldade de serem reconhecidos seus diplomas e nas consequências ligadas à restrição de espaços de trabalho e de participação social. A juventude muçulmana critica os mais velhos pelas dificuldades em ascender a posições de poder no interior da própria comunidade. Eles os reprovavam, também, pelo que consideram ser relações de clientelismo com o Estado mantidas pelas gerações no poder da comunidade. A contestação dessa juventude fica, então, cada vez mais forte.

A facilidade do acesso à informação no século XXI permitiu uma leitura mais ampla e mais contextualizada das dinâmicas sócio-políticas. E, assim, para essa geração configura-se um momento de articulação do diálogo islâmico com a noção de cidadania no contexto da modernidade, destacando, porém, que as estratégias de reposicionamento

têm dificuldades para se impor. Neste hiato entre expectativas pessoais, investimentos coletivos (de familiares e comunidade) e realização de participação plena na vida econômica criam-se campos de vulnerabilidade de grande contingente da juventude burquinabê.

As experiências dos jovens que saem do Burquina Faso para a Líbia, Egito, Marrocos ou para a Arábia Saudita exigem deles uma reconfiguração de sua visão de mundo e, também, da definição de suas necessidades. Estudar no exterior configura-se como migração temporária, mas duradoura, envolvendo, portanto o encontro com o Outro e consigo mesmo. No caso dos estudantes burquinabê, ressaltamos que migram para estudo em um processo carregado de vivências de desqualificação e racismo às quais os africanos estão particularmente sujeitos, sobretudo os originários da África subsaariana. Somam-se a estas, a desqualificação de serem, muitas vezes de regiões rurais ou mesmo de serem mulheres. Os desafios a superar são, portanto, múltiplos. Assim também são as confrontações e tensões no retorno nas quais outros fatores agregam-se: as disputas, muitas vezes, silenciosas entre as diferentes sociedades no interior do país com repartição desigual de oportunidades acordo com o fato de se ter redes familiar e de suporte no campo, nas cidades ou na capital, segundo as origens identitárias e a inserção nas esferas de poder que possuam. Ainda que não seja possível precisar, é possível entrever uma diferenciação de oportunidades segundo as identidades de origem: Moaga, Fula, Bobo, Dogon, Tamacheque, etc. São inúmeras as variáveis, mas a classe social e o estatuto da família nas diferenciações que se estabeleceram mesmo após a colonização são fatores que geram distintas possibilidades e probabilidades de se encontrar colocação profissional no retorno.

As identidades são fontes de poder, mas também de sentidos e de conteúdos simbólicos, culturais significantes que precisam ser ativados em processos de construção e reconstrução de possibilidades de vida. A desigualdade social, econômica e cultural reclama a formação de políticas públicas, exigindo, ao mesmo tempo a formação de novas abordagens e tecnologias de ação. É neste campo que acreditamos serem valiosas as possibilidades de contribuição das reflexões dos autores da terapia ocupacional social, tanto no âmbito das ações voltadas para as pessoas singularmente, quanto junto às comunidades. Trata-se, assim, de trabalhar nas interfaces entre pessoa e

sociedade, ampliando as redes de interdependência com foco na noção de pertencimentos múltiplos e de identidades plurais que têm como suporte segundo Manuel Castells (1999), a construção de significados derivados de um conjunto de atributos inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado.

#### 4.5. Vulnerabilidades e construção de espaços de pertencimento

A cultura - incluindo a dimensão e linguagens da religiosidade - constrói na experiência social mais do que uma dimensão de direitos. Ela pode se configurar *como mediação e possibilidade de fortalecimento da pessoa, das identidades coletivas assim como das redes de interdependência* (BARROS; GALVANI, 2013, s/p).

Parece-nos pertinente assumir a juventude muçulmana burquinabê – ainda que ela tenha importantes diferenciações internas - como grupo social exposto diretamente à precarização do trabalho, à vulnerabilidade relacional quanto à marginalização e à ruptura das redes sociais. Ela precisa fazer face à ameaça da exclusão e ao déficit de integração vinculado à degradação do mundo do trabalho e suas consequências na qualidade e possibilidades de vida (BARROS e al., 2002). Nesse âmbito, a cultura e as redes de religiosidade formam campos e estratégia para busca de participação social.

Consideramos igualmente que militância política no bojo da religiosidade islâmica gere oportunidade para se alcançar novos lugares sociais e espaços de poder, além de possibilidades de se denunciar violações ou de se reivindicar garantia de direitos ao Estado. As associações e mobilizações de grupos criam campos de reconhecimento mútuo, tendo, portanto uma dimensão identitária forte dentro de um tipo particular de dinâmica social em um espaço instituído, em ponto de referência de uma rede de relações independentemente dos limites territoriais. Magnani (2002 apud BARROS; GALVANI, 2013) fala de noção de *pedaço*, caracterizados por relações de sentido entretidas pelos membros de um grupo social específico através de símbolos e códigos comuns. Do modo semelhante, os espaços associativos (formais ou espontâneos) geram possibilidades de trabalho; mas podem ir além, criando espaços - como o *pedaço* descrito por Magnani - gerados por meio de práticas de sociabilidades que reforçam ou conferem significados a laços interpessoais e a espaços comuns, sobretudo urbanos. No que diz respeito aos jovens diplomados em língua árabe, o

*pedaço* constitui um pilar e uma chave para inserção socioprofissional. Ao retornar no país depois dos estudos, o conflito com a cultura local se torna uma grande dificuldade. É o que Y.S. um entrevistado nos revela:

O analfabetismo e a ignorância tornam nossas populações cada vez mais fracas. Os raros instruídos não são cultos. Tudo isso levanta um problema sério. Você é taxado de todas as formas desde que tenha uma linguagem diferente dos discursos habituais deles. Sou filho de um dos pais fundadores do Movimento Sunita em Ouagadougou. Minha busca do saber sempre foi motivada pela procura do verdadeiro Islã que, para mim, desde que eu era muito jovem, não podia ser o islã da diferença, o islã da divisão. Alguns anos atrás, incomodado pelo meus contatos com muçulmanos de todos os tipos, um conhecido de meu pai, contatado por este, pediu que eu escolhesse meu lado, pois, disse ele, as coisas são nomeadas a fim de serem distinguidas, diferenciadas. Desde meu retorno com minha tese de doutorado, eu caminho prudentemente sobre brasas.

A. A., outro entrevistado nos confiou suas dificuldades:

De volta da Líbia, depois de meus estudos superiores, muito motivado e entusiasmado, me aproximei das autoridades e demais personalidades religiosas no sentido de melhorar a política de *dawa*. Propus escrever roteiros para filmes e outras produções literárias. Este projeto e esta proposta permanecem até hoje letra morta.

As dificuldades evocadas aqui dão conta do contexto sociocultural em que os diplomados em língua árabe estão mergulhados. Elas expressam também a dimensão do conflito social entre esses diplomados e a parte de setores dominantes da sociedade (a *umma* inclusive) de um lado e, de outro lado, entre eles e o Estado. Em tal conjuntura, a condição das mulheres é mais complexa, pois as possibilidades oferecidas apresentam-se com margens mais estreitas. É disso que nos fala Y.Z., uma de nossas entrevistadas:

Socialmente, meu saber levanta problema e a minha condição de mulher confere uma coloração particular a minha situação. Volta com seu saber e a ignorância quer te guiar? Eu digo firmemente não, pois dei minha juventude aos estudos justamente para não viver nas trevas da ignorância. Do lado profissional, a situação nem é tampouco tranquila. Desde meu retorno da Tunísia, em 2003, depois de 9 anos

de estudos em História e Civilização, passo por uma grande dificuldade para me integrar. O não reconhecimento dos diplomas de países de língua árabe nos prejudica bastante. Trabalhei voluntariamente durante três anos. Apenas em 2008 que consegui assinar um contrato para ensinar com a ISESCO; um contrato renovável a cada ano. É preciso que o Estado se debruce mais sobre a questão e encontre uma solução o mais rápido possível.

Como discutido ao longo deste estudo, há uma pluralidade de culturas e comunidades coexistindo. Suas diferenças podem, segundo o contexto sociopolítico e histórico, transformarem-se em objeto de valorização ou de desqualificação de uma parte ou do conjunto da sociedade. O conflito social que resulta disso leva a parte que tende a ser marginalizada a pensar em estratégias de resistência e de (re)afirmação identitária. Essas identidades de resistência podem assumir a forma, como sugere Castells, de identidade de projetos em que os atores são capazes de redefinir sua posição na sociedade, favorecendo a transformação da própria organização social (BARROS; GALVANI, 2013).

Engajada em tal meta, a juventude muçulmana burquinabê procura estratégias para reforçar o pertencimento e sua identidade coletiva. É em tal contexto que evoluem os jovens diplomados em países de língua árabe (em África ou no Oriente Médio) se comprometem com a luta política, ou seja, o dever de reivindicar mais atenção do Estado em nome de sua cidadania. Determinando a ação e a participação social de acordo com uma perspectiva islâmica, Ramadan (2007, p.144) destaca quatro aspectos maiores que são inerentes à vida humana:

Desenvolver e proteger a vida espiritual na sociedade; difundir tanto a educação religiosa quanto a secular entre as pessoas; agir para que haja mais justiça em cada esfera da vida social, econômica e política e, enfim, promover a solidariedade entre todas as categorias de necessitados que são objeto de esquecimento ou de negligência.

Para o autor, esses pontos associando as duas dimensões do ser ativo (enquanto indivíduo) e do ser participativo (ou ser social) respondem à dimensão fundamental da presença muçulmana sobre na Terra: *Estar com Deus é estar com os outros seres*

*humanos, não apenas com os muçulmanos, mas, como disse o profeta, com "as pessoas" quer dizer com a humanidade inteira.* (RAMADAN, 2007, p.145).

Hoje em dia, os discursos para a igualdade de direitos políticos, civis e sociais da juventude muçulmana burquinabê traduzem suas reivindicações por uma política de Estado cidadã que reconheça seus direitos e coíba suas violações. Ainda que o contexto burquinabê seja diferente do europeu, partilhamos da visão de Pedziwiatr (2011) quando define o conceito de "civismo muçulmano", salientando o fato de que a mobilização islâmica contemporânea é uma passagem da identidade muçulmana à cidadania muçulmana, caracterizada por uma consciência que faz um forte apelo aos discursos nacionais e promove a identificação aos outros compatriotas componentes da identidade nacional.

Sogoba (2010), em seu estudo sobre a contribuição das Organizações não-Governamentais muçulmanas atuantes no setor educativo no Burquina Faso, fez um levantamento das diferentes estruturas de acordo com a nacionalidade de origem e área de atuação:

Quadro 1 – Distribuição das áreas de formação, segundo país de origem e organizações financiadoras.

<b>Nome da ONG</b>	<b>País de origem</b>	<b>Área de formação</b>
Organização Islâmica de Ajuda Internacional - O I I S	Arábia Saudita	Saúde, educação
Agência dos Muçulmanos da África (AMA)	Kuwait	Hidráulica, saúde, educação, assistência social.
Associação Mundial do Apelo ao Islã (AMAI)	Líbia	Educação, financiamento de projetos sociais
Zakat house	Kuwait	Financiamento de projetos sociais
Fundação ibn mashoud	Arábia Saudita	Educação, saúde, assistência social
Fundação Al Maktoum	Qatar	Educação, financiamento de projetos sociais
Qatar Caridade	Qatar	Assistência social
Organização Turca de Solidaridade (FOSAPA)	Turquia	Educação, assistência social
Mounazama Islamia	Sudão	Educação, financiamento de projetos sociais

Fonte: SOGOBA, 2010, p.11, Quadro nº3.

O quadro de Sogoba permite observar o grande número de instituições e países que atuam no Burquina Faso no campo específico da educação. Este se configura como espaço duplo (social e econômico), sobretudo no que se refere ao financiamento do ensino superior privado. Entre as instituições referidas pelo autor, destacamos a Agência dos Muçulmanos da África - AMA. Segundo Sogoba, a atuação desta agência em Burquina Faso data de 1986, mas sua oficialização é de 1988. A presença da AMA por todo o país (áreas rurais e urbanas) é forte e se destaca pela construção de escolas, centros socioeducativos, oferta de bolsas de estudos e publicações de livros e gravuras em diferentes línguas nacionais. Seus investimentos estão principalmente nas áreas de forte concentração muçulmana (SOGOBA, 2010).

Por outro lado, a Comunidade Muçulmana do Burquina (CMB), o Movimento Sunita, a Associação Islâmica dos Tidjanes, a AEEMB e, em certa medida, o Círculo de Estudos e Pesquisas e de Formação islâmica (CERFI) constituem as principais “instituições burquinabê” (OTAYEK, 1996, 2010; KOUANDA, 1988) de referência, que oferecem apoio a esses intelectuais. Essas instituições são âmbitos pelo os quais essa juventude se reconhece e se tornam também espaços de legitimação dando a eles maior visibilidade.

#### **4.6. Identidades, religiosidade e laços sociais na migração de retorno**

Em suas análises, Ramadan (2003) chama atenção sobre uma dimensão da identidade muçulmana que é de apropriar-se primeiro da concepção da vida fundada na fé, na espiritualidade com uma compreensão fundamental das prescrições morais. Em seguida, trata de expressá-la, de aplicá-la na prática cultural e na vivência cotidiana. A espiritualidade islâmica é a maneira pela qual o fiel mantém e vivifica sua fé, se educa e educa. É a memória, a lembrança (*dhikr*) e o esforço íntimo que permite lutar contra a tendência humana e natural de esquecer Deus, o sentido da vida e a vida após da morte. Baseia-se na fé, o elemento mais importante da identidade muçulmana e símbolo íntimo da crença em um Deus único, onipotente e onisciente sem nada O associar (RAMADAN, 2003). O autor acrescenta que a segunda identidade muçulmana tem por base uma inteligência ativa e dinâmica que requer conhecimento e compreensão das fontes islâmicas (o Al Corão e a Sunna). Por outro lado, é também uma questão de atitude intelectual diante do contexto de vida visando escolher livremente entre o bem e o mal querendo assumir a sua responsabilidade perante o Criador.

A transmissão é assim um conceito fundamental no Islã, pois está conectada aos esforços de aprendizado e estudo. A fé (*imân*) é um reservatório (*amaná*) que deve ser transmitido ao próximo. De fato, desde os primeiros meses da revelação da mensagem do Islã, foi ordenado ao Profeta: “E adverti ao pessoal mais próximo” (ANÔNIMO, 2007: Sura 26, versículo 214). Trata-se em seguida de testemunhar perante a



humanidade. É o que fez o Profeta, desde a Revelação, e na hora de morrer, em seu último sermão<sup>55</sup>, ele diz:

Ô Povo, escuta-me com atenção, (...) e leva esta mensagem àqueles que não podem estar presentes aqui hoje. (...) Que todos aqueles que me escutam, transmitam esta mensagem aos outros, e estes a outros ainda, e que os últimos possam compreendê-la melhor de que aqueles que me escutam diretamente. Sê testemunha Ô Deus, que eu transmiti Tua mensagem a Teu Povo.

Numerosos são os versículos que encorajam a busca e a transmissão do conhecimento, não apenas religioso, mas também cultural, político, social e científico. Assim, transmitir constitui dever e direito de todos. Em um *hadith* (exortação de respeito a quem é detentor do saber e a quem o transmite), sobre a transmissão do conhecimento, prega-se que aquele que não transmite seu conhecimento, se transformará em carvão e brasa, ou ainda, o saber retido irá queimar as mãos de quem o possui sem o transmitir.

O Islã na África subsaariana está caracterizado pelo dinamismo. Essa “reislamização” leva à reformulação e ao esclarecimento da identidade muçulmana, que durante muito tempo foi considerada como herança cultural e por conta disso é natural (SAINT-LARY, 2011). No entanto, a autora chama atenção sobre o fato de que esse renascimento da religiosidade islâmica se inscreve na continuação de um fato que na verdade nunca se interrompeu, desde o último século. Ao analisar a questão da reislamização da paisagem sociopolítica Burquinabê, a autora afirma que é necessário distinguir duas características inovadoras:

Primeiramente, trata-se de uma reação a um contexto particular, o de uma desregularização importante do Estado, conduzindo os poderes públicos a gerar com cada vez mais dificuldades as necessidades comuns. Os atores religiosos se colocam assim como paliativos dos problemas dos Estados africanos: visam essencialmente às funções sociais (saúde, educação, assistência de urgência, etc.) e raramente às

---

<sup>55</sup> Sermão feito no nono dia do mês de Zoul Houja (décimo segundo mês do calendário lunar), no ano 10 de Hégire, em 632 d. J.C., no Vale Uranah do Monte Arafat, na Arábia Saudita. O sermão integral está disponível em: <http://islamfrance.free.fr/doc/sunnah/sermon.html>

funções próprias ao Estado. A segunda constatação provém do que aconteceu por trás: os movimentos religiosos (no caso islâmico) contemporâneos, cada vez mais presentes no espaço público, têm em sua essência em si uma relação à política que tem que se levar em consideração. (SAINT-LARY, 2011, s/p).

Em relação à nova efervescência islâmica ocorrendo, atualmente, em Burquina Faso, um grande número de muçulmanos se questiona sobre a fé de si. Daí, nasce a necessidade de revitalizá-la, (re)aprendendo o islã através do Al Corão e da tradição profética e vivenciando o cotidiano como um “bom muçulmano”. Nesse contexto de expressão coletiva de necessidade de aprendizagem, os diplomados<sup>56</sup> dos países muçulmanos, tanto na África quanto nos países do Oriente-Médio, estão conhecendo novas formas de valorização. Os jovens se identificam a esses espaços onde, além da segurança afetiva compartilhada com seus correligionários, tem as mesmas ambições de *dawa* (MIRAN, 2007; 2000). Aliás, competente e motivada por a grande vontade de transformar seu próprio meio, essa juventude mantém um diálogo e tem uma postura nova e distanciada em relação à autoridade do Estado, colaborando e criticando-o abertamente. Com os poderes públicos, eles têm uma relação que vai da colaboração aberta à crítica mais virulenta, passando por certo distanciamento (SAINT-LARY, 2011).

No caso do Burquina Faso, as Organizações Não-Governamentais (ONGs) estrangeiras e mesmo certas pessoas, como Diawara (SAINT-LARY, 2011), investem significativamente na causa islâmica, contribuindo para o reconhecimento e a valorização dos intelectuais diplomados em língua árabe quando retornam da sua migração de estudo. Mas apesar desses investimentos e da intensificação das relações com o mundo árabe-muçulmano, nota-se que diante do mercado de trabalho bastante competitivo, os jovens burquinabê recém-formados em língua árabe têm dificuldades, ao retornar dos estudos (CISSÉ, 2007; 1989).

---

<sup>56</sup> O impulso do novo dinamismo da religiosidade islâmica Burquinabê não é exclusividade deles.

O laço social revela-se não como uma finalidade, mas sim um meio, pois - através da solidariedade mecânica e orgânica<sup>57</sup> (DURKHEIM, 1893) - é possível compreender que a questão do laço social e suas implicações no âmbito da migração ganha importância, indo além das motivações, modalidades, situação econômica de origem ou de destinação, e do tipo ou nível de escolarização dos migrantes.

Godbout e Caillé (1992) distinguem três tipos de laços sociais: os que pertencem à esfera do mercado, aquele que nos ligam ao Estado e, por fim os laços do âmbito das relações interpessoais, de amizade e familiares. Nesta última esfera, que é igualmente a da socialização primária, tem espaço central: parentesco, aliança, vizinhança, amizade, camaradagem e vida associativa. Aqui, as relações interpessoais (afeição, amor e sentimento de segurança) constroem as dimensões simbólicas do real em que há uma interação entre pessoas e entre pessoas e símbolos. Esfera da convivência direta e concreta ou virtual. Nas duas primeiras esferas (a do mercado e a do Estado), qualificadas de socialização secundária, os papéis e os prestígio são dimensões predominantes. Segundo os autores, trata-se de um espaço de intermediação em que os indivíduos interagem como suportes de funções parciais. É o âmbito da religião, da política e da economia em termo de troca mercantil.

Longe de seu país de origem, a adversidade das condições de vida torna difícil o trabalho e investimento relacional inerente aos laços tanto afetivos como aqueles mediados por instituições de socialização secundárias. Isto talvez facilite o acompanhamento da mudança de mentalidades que geralmente ocorrem por parte dos migrantes e, eventualmente daqueles que permaneceram também. Ao retornar em casa, os distanciamentos, estranhamentos recíprocos podem ser superados, mas podem gerar fraturas ou rompimentos mais profundos nas relações de proximidade. De fato, a família e os mais próximos podem ver no filho ou na filha, outrora protegido(a) pela “comunidade” e partilhando experiências e cotidiano comuns, uma nova pessoa

---

<sup>57</sup> Nas sociedades de solidariedade mecânica, os indivíduos compartilham os mesmos valores sociais e religiosos. Naquelas a solidariedade orgânica tem uma maior diferenciação individual e social. Além de não compartilhar os mesmos valores sociais e religiosos, as consciências individuais são mais acentuadas e os indivíduos têm interesses distintos.

distanciada da cultura local. O migrante de retorno, por sua vez, pode ter dificuldade de reencontra-se em seu espaço cultural de origem.

As redes de suporte fundadas na socialização primária podem ser decisivas no retorno. Dependendo da extensão, da densidade e do acesso à riqueza dessa esfera, e de seu acesso às riquezas, elas formam um capital social (MERCKLÉ, 2004) importante para a inserção socioprofissional. Pertencer ou integrar uma família de marabu ou o círculo de líderes locais islâmicos influi de modo forte no acesso à novas redes de suporte.

Deste modo, diante da adversidade do retorno da migração intelectual, vemos surgir um percurso construído a partir de uma consciência de cidadania e formas de organização coletiva. Assim, é possível pensar que desenvolvem uma identidade de resistência e mesmo uma identidade de projeto (CASTELLS, 2002), que segundo Touraine (1995, apud CASTELLS, 2002, p.26) os consagra sujeitos:

Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual. A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado.

A consciência de si de cada sujeito para Supiot (2004), passa primeiramente pela alteridade que envia ao sujeito a sua própria imagem, conferindo-lhe seu estatuto e sua condição humana. O autor representa a sociedade como um conjunto de partículas elementares impulsionados pelo cálculo das suas funções individuais, em que todos se comportam como ser autossuficiente enquanto não pode passar-se do outro. Assim, a relação do gênero humano com a alteridade é consubstancial à vida social, pois a partir dela nascem as interações entre indivíduos, fundando assim as sociedades (BOUVIER, 2005). E se for verdade que “anthropos” e “humanitas” (NISHITANI, 2004) são apenas um e que este é por essência e excelência um ser social, parece-nos que seu florescimento, sua plena realização passa tanto pela alteridade quanto pela qualidade do laço que lhe é concedido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma maneira que outros Estados africanos, o Estado burquinabê tem dificuldade em oferecer repostas à grande problemática da questão social de nossos dias. Mesmo sem ter desenvolvido realmente uma política de Estado do Bem-estar social ou estabelecido uma política extensiva de direitos, um conjunto importante de discussões tem sido debatidas no país no sentido de criar iniciativas que ofereçam promoção e garantias sociais. Neste âmbito, a juventude, e sobretudo a educação, tem sido desde a independência uma área decisiva e de preocupação dos governos no sentido de garantir a formação das elites locais.

Mas, como pensar o social como questão central em África? Desde meados dos anos 1960 afirma Castel (2000) que a questão social se explicita como expressão de um equilíbrio frágil entre coesão e conflito que fez reaparecer nas sociedades da Europa Ocidental (notadamente, na francesa) formas recentes de vulnerabilidade de massa. Isso ocorre em “época caracterizada pela retomada do liberalismo e pela celebração da empresa” (CASTEL, 2000, p.15). É, no caso europeu e norte-americano, a chamada crise do Estado do Bem estar-social ou Estado Providência; ou seja, do Estado como ator econômico e do Estado regulador fazendo parte também das relações dos parceiros sociais. Alain Touraine (1994) adensa esta análise ao afirmar que o Estado tem se constituído como um recurso contra a dominação de uma classe, tornando-se urgente a defesa da liberdade e a igualdade no próprio interior das práticas sociais.

Para situar a experiência no Burquina Faso no campo da garantia, as análises de Pedro Demo (1998) permitem encarar os direitos sociais como motor da coesão social e cultural. O autor aponta uma lacuna na análise de Robert Castel uma vez que este último não considera o colonialismo em suas análises e, portanto, não inclui a formação da base econômica destas políticas sociais na Europa nem as explorações econômicas pós-coloniais. Além disto, Castel não situa a questão francesa no bojo das relações econômicas e políticas mundiais atuais. Contudo, a Europa da época de maior vivacidade do *welfare-state* tem raízes econômicas (e da riqueza) profundas com a exploração das riquezas naturais e do capital humano da África. Lembramos que na

América Latina, África ou Ásia o Estado de Bem-estar nunca pôde ser implantado, foi evento apenas no centro do sistema capitalista. Demo (1998, p.102) é direto quando afirma que não se pode “separar suas virtudes incontestáveis da periferização do mundo capitalista, continuada em outra fase pela atual globalização competitiva. Mesmo na Europa, sempre houve alguma periferia que hoje se encontra mais escancarada”. Samir Amin (1971), por sua vez, situa as raízes da questão social da África contemporânea já no período pré-colonial entre 1830 e 1880. Além disto, o autor egípcio enfatiza os efeitos da economia da escravidão persistentes até nossos dias, dos trabalhos forçados e das profundas rupturas nas relações entre as diferentes populações e nações autóctones (JACKSON, 1989) ou, conforme Noreau (1998), das nações sociológicas que compõem cada Estado africano. Em sua análise, Amim mostra como, o benefício essencial das relações econômicas pré-coloniais beneficiaram a Europa, que fazia também o transporte marítimo e havia monopólio europeu do comércio nos espaços litorâneos. Foi assim até que no período colonial, os mercadores foram substituídos em benefício do comércio colonial direto com seus administradores.

No oeste da África, a economia foi orientada já em 1860 para produção de amendoim. Esta produção agrícola de exportação se fazia sem modernização das técnicas locais. As empresas de comércio coloniais lucravam com o sistema de monopólio fácil e sem riscos nem investimentos em infraestrutura. Até pouco depois da Segunda Guerra Mundial, o Senegal, capital da África Ocidental Francesa (AOF), foi o centro dessa exploração colonial; o resto do território conceituava sendo considerada como uma reserva a ser oportunamente explorada. Isto iria ocorrer com a penetração colonial entre o final do século XIX e o início do século XX. Certos trabalhos situam a magnitude da exploração do Senegal e de outros territórios da AOF, entre os quais Samir Amim:

Os problemas atuais – estagnação da agricultura, ineficiência da administração, balcanização, dificuldades de uma industrialização séria, etc. – encontram origem no período colonial e eles não são de nenhum modo, o produto da independência, mas, sim da colonização. (AMIN, 1971, p.11).

O autor acrescenta que a política entre 1947 e a década de 1970 - conduzida pelo Fundo de Investimento para o Desenvolvimento Econômico e Social (FIDES) das

colônias - não representou mudança significativa em relação ao período precedente. Contudo, registrou-se uma aceleração do ritmo dos investimentos e o setor público francês assumiu o financiamento de dois terços desses investimentos, voltados essencialmente para os transportes (portos, rodovias e ferrovias) e infraestruturas sociais (abastecimento de água, eletrificação, moradia para os colonos geralmente militares, escolas e equipamentos sanitários). Estes foram realizados quase exclusivamente nas zonas urbanas das áreas litorâneas ou estratégicas. Isso permitiu a expansão de áreas de produção para exportação em um breve período, favorecendo o comércio. Todavia, a eficácia, a capacidade desses investimentos públicos para aumentar as exportações não foi relevante, gerando novas crises nas finanças públicas:

A responsabilidade por uma fração crescente de despesas administrativas ordinárias pelo orçamento da metrópole reflete essa crise. Em valores ordinárias, as transferências públicas provindo da França, como despesas civis da AOF, passou de 1,2 bilhões em 1948 a 32,9 bilhões em 1960, acusando em média anual um crescimento de 33%. A isso, acrescenta-se as despesas militares assumidas pela França, que passa de 6 bilhões em 1948 a 43,3 bilhões em 1960. Antes mesmo de ter acesso à independência, as colônias francesas da África são incapazes de assumir só o financiamento de sua própria administração, e a “ajuda” - assistência técnica e contribuição financeira – prolongará, para além de 1960, essa dependência fundamental. (AMIN, 1971, p.13).

Fica, portanto, manifesto que a política colonial de exploração dos recursos naturais da África do Oeste, após a Segunda Guerra Mundial não permitiu seu desenvolvimento, mas:

acentuou as características estruturais do subdesenvolvimento desta região da África, que passou do estado de “reservas” primitivas pouco integradas ao sistema mundial ao de verdadeiras economias subdesenvolvidas, dominadas, integradas ao mercado mundial, de uma aparência “dualista”, ou seja, desarticulada, caracterizada pela grande desigualdade crescente na distribuição setorial do crescimento econômico e de renda per capita, por seu caráter extravertido mais marcada e uma dependência mais forte a respeito do centro, que

impulsiona do exterior esse crescimento econômico e o sustenta.  
(AMIN, 1971, p.15)

Percebe-se deste modo, a complexidade da herança colonial que para o Burquina Faso, assim como para outros países da região, conduziu ao crescimento do desemprego urbano, à deterioração das condições de vida rural e, em repetitivas crises financeiras marcadas por uma vida política turbulenta e a insuficiência de formação de quadros (Amin, 1971, p.15).

A escolarização após as independências foi então percebida como vital pelas novas elites dirigentes, sendo impulsionada por um duplo processo. De um lado, os novos Estados viam o sistema escolar como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento econômico e social, de acordo com um paradigma europeu. Por outro lado, havia uma grande demanda por a educação das camadas sociais, que viam e esperavam alcançar através da escolarização possibilidades de mobilidade social (AUGUSTIN, 1992). Entretanto, nos anos 1970-1980 dificuldades de diversas ordens impediram atingir tais objetivos. Muitos críticos questionam a política de escolarização do Estado burquinabê, interrogando uma excessiva centralidade na formação de elite e não em programas mais amplos de educação acompanhados de distribuição de riqueza e de justiça social.

De fato, num contexto em que a maioria da população constrói suas existências e produzem modos de vida enraizados em paradigmas cimentados pelo suporte cultural, o Estado burquinabê deixou de criar políticas para um desenvolvimento sustentável e igualitário. Ao mesmo tempo, não considerou e garantiu a diversidade que o constitui. Priorizou-se, mais uma vez, o desenvolvimento urbano e um modelo de produção e consumo regado pelos laços de dependência herdados do colonialismo ou construídos durante a descolonização. Destacamos que maior parte da população do país vivia da agricultura e apresentava índices de natalidade elevados, situação concomitante a urbanização galopante e a uma industrialização nascente. Todos estes fatores incitaram o êxodo rural. A disparidade entre as cidades e o campo repercute fortemente na inadequação entre necessidades e o modelo de escolarização, entre a demanda e a capacidade do Estado em arcar com as despesas da política da educação. Mesmo a formação superior iria confrontar-se com a incapacidade do Estado de efetivar o



emprego e os espaços de trabalho. Os jovens diplomados e sem empregos tornam-se uma realidade dramática com a crise que abalou o oeste africano entre os anos 1980 e 1990 (LEBLANC e GOMEZ-PEREZ 2007).

Em seu estudo sobre a crise no Senegal, Trung (1992) mostra como os ajustamentos estruturais do Banco Mundial, naquele período, contribuíram para “sentença de morte” da educação. Com efeito, em resposta aos problemas educacionais, o Banco Mundial tomou algumas resoluções drásticas. Por um lado, cortou fortemente o financiamento público, exigiu das famílias maior participação financeira nas despesas escolares e, de outro lado, incentivou o desenvolvimento do ensino privado. Em seu propósito de desenvolvimento desenhou estratégias técnicas para aperfeiçoar o material pedagógico, os equipamentos e criou sistemas de avaliação sobre o uso do capital existente. Buscou-se, igualmente, criar uma política de expansão seletiva, com maior foco no ensino básico (inversamente à preocupação dos governantes dos primeiros anos de independência política). O novo sistema previu igualmente o desenvolvimento do ensino à distância, o apoio à pesquisa e da formação superior além das perspectivas nacionais. Assim, o programa de ajustamento anunciava seu objetivo de assegurar o financiamento da revitalização e da expansão do ensino dentro de uma filosofia seletiva e não pautada da distribuição e na justiça social. Ainda que impotentes, as críticas foram contundentes e nos dias atuais, constata-se que as medidas tiveram como efeito a diminuição da qualidade do ensino e da formação e não geraram os benefícios proclamados. Ao denunciar os fatos, os sindicatos de docentes, assim como os partidos de oposição da época, taxaram a medida de: “discriminatória e antidemocrática”, que cria uma “sub-escola para os pobres”, e conduzindo a “um enorme desperdício e a uma diminuição do nível e da qualidade do ensino.” (TRUNG, 1992, p.424).

O período entre 1960 e 1970 foi marcado pela transição entre o período colonial e pós-colonial e os anos 1980 conheceram as novas dificuldades ligadas à conjuntura internacional acentuando a crise interna. No final daquela década a queda do preço do cacau e do café na Costa do Marfim, e o do amendoim no Senegal foi seguida pela desvalorização da moeda local (franco CFA) em 1994. Toda a região sofreria os efeitos de uma profunda crise econômica (LEBLANC; GOMEZ-PEREZ, 2007) e política, tornando mais árdua a tarefa dos Estados diante das expectativas da população.

Se a administração colonial carecia de técnicos para suprir a insuficiência numérica de franceses e para servir como intermediários competentes entre a administração e a população local (ou indígena, como eram designados), a administração pública pós-colonial precisava de “letrados” para os diferentes cargos administrativos, de planejamento e de gestão. Em tal contexto, saber ler e escrever já era sinônimo de qualificação e poderia dar acesso a um emprego assalariado estável e prestigioso na função pública. Essa situação alimentou por longo tempo o entusiasmo e as altas expectativas de estudantes e familiares. Após os anos 1970, porém, a incapacidade dos Estados, sobretudo da função pública em absorver o número cada vez maior de diplomados e de renovar seu próprio desenvolvimento, assistimos à falência de décadas de investimentos e de expectativas. A credibilidade da escola foi fortemente afetada, passando “do otimismo ingênuo ao mais profundo pessimismo” (TRUNG, 1992, p.429).

Essa condição e a confiança da juventude oeste africana em seu conjunto, incluindo a do espaço burquinabê, torna-se ainda mais acentuada e complexa quando se trata dos diplomados em países de língua árabe. Celestin Mongá (2010) abre uma dimensão importante ao falar que na África pós-colonial a esperança pode estar confinada (por responsabilidade de suas elites incapazes de negociar as diferenças sem recorrer à violência), mas elas se mantiveram vivas e renovam-se continuamente e isto pode ser observado nas ruas, feiras e também nas diversas expressões artísticas e culturais. Nesse âmbito, jovens artistas (mulheres e homens) de diferentes comunidades culturais uniram-se para realizar um coletivo musical "Génération Partage" (Geração Partilha) em uma eloquente crítica social, mas plena de humor. Misturando estilos musicais, danças e línguas de diferentes comunidades, o repertório que criaram se inspira tanto nos saberes mais tradicionais quanto em diversos estilos urbanos:

*A gente não quer briga! – Pois é! Não vale a pena!  
Xenofobia? Não vale a pena!  
Inveja? Não vale a pena!  
Criar inimigos? Não vale a pena!  
Nós queremos nos amar, oh oh yééé  
Brincar oh oh yééé  
Trabalhar oh oh yééé  
Sempre indo pra frente oh oh yééé*

*Em um país onde tudo se torna cada vez mais caro  
Cada dia os preços sobem  
O aluguel aumenta  
A comida aumenta  
A saúde aumenta  
O ensino aumenta  
Menos o salário dos funcionários  
Menos o salário dos trabalhadores  
E ainda nos falam de contribuição para o desenvolvimento  
Menos o salário dos trabalhadores  
Como uma faca no coração*

*O preço do arroz sobe. Nada acontece  
A mesma coisa para a gasolina e a eletricidade  
Até a camisinha, mas nada acontece.  
Entretanto, se aumentarem só um centavo o preço da cerveja  
aí tem problema.*

*A gente não faz política. Não  
Fazemos só nossa música. Sim  
Nós, vocês, a gente só fala e faz críticas para a paz e a felicidade*

*A gente quer plantar, sabe!?  
O caminho está longe  
A vida é um desafio, uma luta  
A gente quer dançar, sabe!?  
Esperando que amanhã esteja melhor  
A gente quer swingar,  
Viver juntos,  
com menos problemas  
Relaxar, festejar  
Compartilhar felicidade*

## REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, M.; COLLARD, C. (Eds.). *Âge, pouvoir et société en Afrique noire*. Paris: Karthala, 1985.
- ABOUBACAR, A. *Les relations entre les deux rives du Sahara du XI<sup>o</sup> au début du XX<sup>o</sup> siècle*. Institut des études Africaines: Conférences. Rabat, 2005.
- ALMEIDA, M. C. et al. Terapia ocupacional e pessoas em situação de rua: criando oportunidades e tencionando fronteiras. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 19, 2011. p. 351-360.
- ALTALIB, H. *Guia de Treinamento Para Propagadores Muçulmanos* [Tradução: Samir El Hayek]. Federação Islâmica Internacional das Organizações estudantis. Instituto Internacional do Pensamento Islâmico, 1994.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, Marília, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/74/214>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- ALVES, M. L. B. Tolerâncias e intolerâncias religiosas no cotidiano familiar. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano I, n. 3, Jan. 2009. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf2/texto%201.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2014.
- AMIN, S. *L'Afrique de l'ouest bloquée: l'économie politique de la colonisation (1880-1970)*. Paris: les Éditions de Minuit, 1971.
- AMIN, S. L'eurocentrisme: critique d'une idéologie. Paris: *Anthropos-Economica*, 1988. Disponível em: <[http://monoskop.org/images/5/50/Amin\\_Samir\\_L\\_eurocentrisme\\_Critique\\_d\\_une\\_ideologie.pdf](http://monoskop.org/images/5/50/Amin_Samir_L_eurocentrisme_Critique_d_une_ideologie.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2014.
- AMSELLE, J. L'étranger dans le monde manding et en Grèce ancienne : quelques points de comparaison. *Cahiers d'Études africaines*, 1996, p. 755-761.
- AMSELLE, J. *Logiques métisses: anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot, 1999.

ANÔNIMO. *Le Noble Coran: nouvelle traduction française du sens de ses versets* par Mohammed Chiadmi. Lyon: Editions Tawhid, 2007.

ATTANÉ, A. *Choix matrimoniaux: le poids des générations : l'exemple du Burquina Faso*. In : PHILIPPE, A. (Ed.). *Les relations intergénérationnelles en Afrique : approche plurielle*. Nogent-sur-Marne: CEPED, 2007. Disponível em: <[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/divers09-03/010043133.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers09-03/010043133.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2013.

ATTANÉ, A. *La notion d'aînesse sociale a-t-elle encore un sens dans les contextes contemporaines ouest-africaines ? L'exemple de la société Burquinabè*. In : MOLMY, W ; SAJOUX, M. ; NOWIK, L. (Eds.). Paris: CEPED, 2011. Disponível em: <<http://www.ceped.org/cdrom/meknes/spip550f.html?article19>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

ATTIAS-DONFUT, C.; ROSENMAYR, L. (Eds.). *Vieillir en Afrique*. Paris: PUF, 1994.

AUGÉ, M. *Os domínios do parentesco (filiação, Aliança, Matrimonial, Residência)*. Lisboa-1: Perspectivas do homem (edições 70), 1978.

AUGUSTIN, J. *Enjeux éducatifs en Afrique noire: encadrement, scolarisation et socialisation. Les jeunes en Afrique: Tome I - évolution et rôle (XIXe – XXe siècle)*, 1992. p. 20.

BÂ, H. *Lettre d'Amadou Hampâté Ba adressée à la jeunesse africaine*, 1985. Disponível em: <[http://yasserassoweh.over-blog.fr/pages/Lettre\\_dAmadou\\_Hampate\\_Ba\\_adressee\\_a\\_la\\_jeunesse\\_africaine-5632172.html](http://yasserassoweh.over-blog.fr/pages/Lettre_dAmadou_Hampate_Ba_adressee_a_la_jeunesse_africaine-5632172.html)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BARROS, D.D.; GALVANI, D. *Terapia ocupacional: social, cultural? Diversa e múltipla!* 2013.

BARROS, D.D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. *Terapia ocupacional social. Rev. Ter. Ocup. Univ. de São Paulo*, v. 13, n. 3, set./dez. 2002. p. 95-103.

BARROS, D. D. *Notas para uma epistemologia da terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. Rev. Ter. Ocup. Univ. de São Paulo*, v. 15, n. 3, 2004. p. 90-7.

BARROS, D. D.; ABDALLA, M. Notas sobre uma história de adesão coletiva ao Islã na África do Oeste: percursos de uma localidade Dogon, Songho. *Annais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro, 2008. CD Virtual. Disponível em: <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/index.html](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/index.html)>. Acesso em : 27 jan. 2014.

BARROS, D. D. Liens ville-village et changements sociaux face à la migration saisonnière: le mouvement de personnes entre Songho (Région Dogon) et Bamako, Mali. *Anthropos*, v. 105, 2010. p. 471-488.

BARROS, D. D. et al. Cultura, economia, política e saber como espaços de significação na Terapia Ocupacional Social: Reflexões sobre a experiência do Ponto de Encontro e Cultura. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 3, 2013. p. 583-594.

BAVA, S. *Etre étudiant africain à Alger et au Caire au seuil du troisième millénaire*. In: MAZZELLA, S. La mondialisation étudiante : le Maghreb entre Nord et Sud. Tunis-Paris : Irmc-Karthala, 2009. p. 347-360.

BEITONE, A. *Éducation, religion, laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives? Quels enjeux pour l'éducation comparée?* Disponível em: <<http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/texte-fait-religieux-ab-2005.pdf>>. Acesso em 03 set. 2011.

BETHANY WORLD PRAYER CENTER. *Dogose, Doghosie of Burquina Faso*. 1999. Disponível em: <<http://www.joshuaproject.net/people-profile.php?peo3=11588&rog3=UV>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BLIN L. Les Noirs dans l'Algérie contemporaine. *Politique africaine*, 30, 1988. p. 25-29.

BLIN, L. *L'Algérie du Sahara au Sahel: route transsaharienne, économie pétrolière et construction de l'état*. Paris: Harmattan, 1990.

BONNEVAL. E. *Contribution à une sociologie politique de la jeunesse: Jeunes, ordre politique et contestation au Burquina Faso*. 2011. 493 f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Université Montesquieu-Bordeaux. Bordeaux, 2011.

La « jeunesse » n'est qu'un mot, Entretien avec Anne-Marie Métaillé. In: Les jeunes et le premier emploi. Paris, Association des Ages, 1978. p. 520-530.

BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. 1984. Disponível em: <<http://performingtext.qwriting.qc.cuny.edu/files/2010/08/Bourdieu.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

BOURNET, M. (dir.). *Le pays de tous les Québécois*. Montréal: VLB, 1998. Disponível em: <<http://bibnum2.banq.qc.ca/bna/actionnationale/src/1997/06/05/1997-06-05.pdf>>.

BOUVIER, P. *Le lien social*. Paris : Gallimard, 2005.

BUZNIC-BOURGEACQ, P. *La transmission du savoir expérientiel: etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. 2009. 361 f. Tese (Doutorado em Didactique des disciplines scientifiques et technologiques). L'Université Toulouse III - Paul Sabatier. Toulouse, 2009. Disponível em: <[http://thesesups.ups-tlse.fr/683/1/Pablo\\_Buznic-Bourgeacq.pdf](http://thesesups.ups-tlse.fr/683/1/Pablo_Buznic-Bourgeacq.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CAMARA, S. *Gens de parole: essai sur la condition et le rôle des griots dans la société Malinké*. Paris: Karthala, 1992.

CASTEL, R. *Les Métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Folio-Gallimard, 2000.

CASTELLS. M. *L'ère de l'information. Le pouvoir de l'identité*, v. 2. Paris : Fayard, 1999.

CISSÉ, I. *Introduction à l'étude des medersas au Burquina Faso, de 1960 à nos jours*. 1989. 108 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Ouagadougou. Burquina Faso, 1989.

CISSÉ, I. *Les médersas au Burquina, l'aide arabe et l'enseignement arabo-islamique*. Islam et Islamisme au Sud du Sahara, 1998.

CISSÉ, I. L'islam au BF pendant la période coloniale. In: MADIEGA, Y. G. ; NAO, O. *Burkina Faso: cent ans d'histoire, 1895-1995, Actes de colloque*. Paris: Kathala. 2003. p. 935-956.

CISSÉ, I. 2007. *L'éducation Islamique au Burkina Faso in 2<sup>nd</sup> Session education and educational institutions in the islamic countries in the 21<sup>st</sup> century: 177-194*. Disponível em: <[http://www.tasamislam.org/pdf/02\\_SecondSession.pdf](http://www.tasamislam.org/pdf/02_SecondSession.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2011.

COMBESSIE, J. *La méthode en sociologie (cinquième édition)*. Paris: La Découverte, 2007.

CUOQ, J. *Histoire de l'Islamisation de l'Afrique de l'Ouest. Des origines à la fin du XVIe siècle*. Paris: Livrarie Orientaliste Paul Geuthner, 1984.

DE BRUIJN, M.; VAN DIJK, R.A.; FOEKEN, D. *Mobile Africa: Changing Patterns of Movement in Africa and Beyond*. BRILL, 2001.

DEMO, P. *Charme da exclusão social*. Campinas: Autores Associados, 1998.

DIALLO, S. *Circuits de commercialisation et prix du riz-paddy au Mali: cas de l'opération riz segou*. 1985. Dissertação (Mestrado em Economie du Secteur Agro-Alimentaire). Universidade de Montpellier 1. Montpellier, 1985.

DIOUF, M. Engaging Postcolonial Cultures: african youth and public space. *African Studies Review*, v. 46, n. 2, 2003.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*, São Paulo, Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1984. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/regles\\_methode/regles\\_methode.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ETUDE PASEC BURQUINA FASO. *Les apprentissages scolaires au Burquina Faso: les effets du contexte, les facteurs pour agir*. Disponível em: <[http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport\\_Burquina\\_2009.pdf](http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/06/Rapport_Burquina_2009.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2013.

FARIAS, P.F. de M. Pilgrimages to 'Pagan' Mecca in Mandenka Stories of Origin Reported from Mali and Guinea-Conakry. In: BARBER, K.; FARIAS, P.F. de M. *Discourse and Its Disguises: the interpretation of African oral texts*. Birmingham: Birmingham Press, 1989.



GANDOLFI, S. L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'études africaines*, v. 169-170, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://etudesafricaines.revues.org/199>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

GÉNÉRATION PARTAGE. *Joie*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yhPhEfINwhY&list=PL9C50A5C20CEBBDFD>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

GÉRARD, É. Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines. *Politique étrangère*, v. 62, n. 4, 1997. Disponível em: <[http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/divers2/010013254.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_7/divers2/010013254.pdf)>. Acessado em 03 set. 2011.

GODBOUT, J. T. ; CAILLÉ, A. *L'esprit du don*. Paris : Éditions La découverte, 1992. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout\\_jacques\\_t/esprit\\_du\\_don/esprit\\_du\\_don.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout_jacques_t/esprit_du_don/esprit_du_don.html)> . Acessado em 03 nov. 2014.

GOMEZ-PEREZ, M. *L'islam politique au sud du Sahara : Identités, discours et enjeux*. Paris: Karthala, 2005.

GOSSELIN, L. *Le projet Zaca e ses suites (Ouagadougou, Burquina Faso, 2001 à nos jours): marginalisation, résistances et reconfiguration de l'Islam ouagalais*. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado). Université Laval, Québec, 2008.

GRÉGOIRE, E.; SCHIMITZ, J. Monde arabe et Afrique noire : permanences et nouveaux liens. *Autrepart*, n. 16, 2000. Disponível em: <[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_7/autrepart/010023772.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/autrepart/010023772.pdf)>. Acesso em 07 set. 2011.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis : Vozes, 2005.

HERMET, G. *Culture et Développement*. Presses de Sciences. Paris: PO, 2000.

HOLDER, G. *L'islam, nouvel espace public en Afrique*. Paris: Karthala, 2009.

HUNWICK, J. Fes and West Africa in the fifteenth and sixteenth centuries: scholarly and sharifian networks. In: *Fès et L'Afrique. Relations économiques, culturelles et spirituelles*. Actes du Colloque International organisé par l'Institut des Etudes Africaines et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Saïs, Fès. p. 57-66.

IROBI, E. *O que ele trouxeram consigo: carnaval e persistência da performance estética africana na diáspora*. [Tradução de Victor Martins de Souza]. Projeto História, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9857/9824>>. Acesso em 03 mar. 2013.

JACKSON, M. Un nouvel agenda pour les promoteurs des droits humains: les droits collectifs des nations autochtones. In : Stavenhagen, R.; Jackson, M. *Interculture*, v. 22, n. 2, 1989. Disponível em : <<http://www.iim.qc.ca/publications/Documents%20PDF/interculture-103f.pdf>>. Acesso em: 29 dez 2013.

KANE, O. *Intellectuels non europhones*. Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA). 2003. Disponível em: <[http://www.codesria.org/IMG/pdf/ousmane\\_kane.pdf](http://www.codesria.org/IMG/pdf/ousmane_kane.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

KANE, Ousmane. *Idée et pratique du jihad en Afrique de l'Ouest de Nasr-Al-Din al Hadj Umar Taal (XVIIe-XIXe siècles)*: In: Ousmane Kane (ed.). *Afrique de l'Ouest: Islam, Résistances et Etat en Afrique de l'Ouest-XIX ème et XX ème siècle: les chercheurs explorent l'histoire et l'actualité de l'Islam*. Dakar: Institut des Etudes Africaines, p. 157–170. Série Colloques et Séminaires 9. 2003.

KEÏTA, S. *Bobo*. 2005. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=reZJRC\\_os6c](http://www.youtube.com/watch?v=reZJRC_os6c)>. Acesso em: 22 nov. 2012.

KEPEL, G. *Jihad: expansion et déclin de l'islamisme*. Paris :Gallimard, 2000.

KONATE, D. *Les relations culturelle entre Fès et le Mali du XIVE au XVIe siècle*. In: *Fès et L'Afrique. Relations économiques, culturelles et spirituelles*. Actes du Colloque International organisé par l'Institut des Etudes Africaines et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Saïs, Fès. p. 45-55.

KOUANDA, A. L'état de la recherche sur l'islam au Burquina. *Islam et société au sud du Sahara* 2. 1988. p. 94-105.

KOUANDA, A. Les conflits au sein de la communauté musulmane du Burkina: 1962-1986. *Islam et sociétés au sud du Sahara* 3. 1989. p. 7-26.

KOUANDA, A. La religion musulmane : facteur d'intégration ou d'identification ethnique. Le cas des Yarsé du Burkina Faso. In: CHRETIEN, J. ; PRUNIER, G. (Eds.). *Les ethnies ont une histoire*. Paris: Karthala-A.C.C.T. 1989a. p. 125-134.

KOUANDA, A. Les conflits au sein de la communauté musulmane du Burkina: 1962-1986. *Islam et sociétés au Sud du Sahara*, n. 3, 1998. p. 7-26.

LA FONTAINE, J. *Le Lion amoureux*. In: La bibliothèque électronique du Québec. Les Fables de Jean de La Fontaine. 2012. Disponible em: <[beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-1.pdf](http://beq.ebooksgratuits.com/vents/Lafontaine-fables-1.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

LEBLANC, M. N. ; GOMEZ-PEREZ, M. Jeunes musulmans et citoyenneté culturelle : retour sur des expériences de recherche en Afrique de l'Ouest francophone. *Sociologie et sociétés*, v. 39, n. 2, 2007. Disponible em: <<http://www.erudit.org/revue/socsoc/2007/v39/n2/019083ar.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2012>.

LENCLUD, G. *La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie (1987)*. Terrain. Disponible em: <<http://terrain.revues.org/3195>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

LÉVY-STRAUSS, C. *Race et histoire*. 1999. Disponible em: <<http://www.anthropomada.com/bibliotheque/LEVI-STRAUSS%20Claude%20-%20Race%20et%20histoire.pdf>>.

MAGET, M. *Guide d'étude directe des comportements culturels (Ethnographie métropolitaine)*. Paris: Civilisations du Sud, 1953.

MALFITANO, A.P.S. Juventude e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. *Etnográfica*, v. 15, n. 3, 2011. Disponible em: < <http://etnografica.revues.org/1060>>. Acesso em: 09 dez. 2013.

MAUGER, G. La jeunesse n'est qu'un mot: à propôs d'un entretien avec Pierre Bourdieu. *Agora Débats /Jeunesses*, n. 26. 2001. Disponible em:

<[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora\\_1268-5666\\_2001\\_num\\_26\\_1\\_1924](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/agora_1268-5666_2001_num_26_1_1924)>. Acesso em: 09 dez. 2013.

MAYER N.; BLANCHET A. L'entretien dans les sciences sociales. *Revue française de sociologie*, v. 28, n. 1, 1987. p. 160-164.

MAZZELLA, S. *La mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud*. Tunis-Paris: IRMC-KARTHALA, 2009.

MBEMBE, J.A. *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire*. Paris: l'Harmattan, 1985.

M'BOKOLO, E. *África Negra: história e civilizações, Tom I (até o século XVIII)*. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009.

MEILLASSOUX, C. Essai d'interprétation du phénomène économique dans les sociétés traditionnelles d'autosubsistance. *Cahiers d'Études Africaines*, v. 1, n. 4, 1960. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea\\_0008-0055\\_1960\\_num\\_1\\_4\\_3679](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cea_0008-0055_1960_num_1_4_3679)>. Acesso em: 11 dez. 2013.

MEILLASSOUX, C. *Femmes, greniers et capitaux*. Paris: Maspero, 1975.

MERCKLE, P. *Sociologie des réseaux sociaux*. Paris: La Découverte, 2004. Col. "Repères", n. 398.

MESURE, S.; SAVIDAN, P. *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.

MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DE L'EMPLOI. *Politique Nationale de Jeunesse*. Disponível em: <[http://countryoffice.unfpa.org/Burquinafaso/drive/Burquina\\_Faso\\_politique-nationale-jeunesse.pdf](http://countryoffice.unfpa.org/Burquinafaso/drive/Burquina_Faso_politique-nationale-jeunesse.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2013.

MIRAN, M. Vers un nouveau prosélytisme islamique en Côte-d'Ivoire: une révolution discrète. *Autrepart*, v. 16, 2000. p. 139-160.

MIRAN, M. La lumière de l'islam vient de Côte d'Ivoire: le dynamisme de l'islam ivoirien sur la scène ouest-africaine et internationale. *Revue canadienne des études africaines*, v. 41, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00083968.2007.10751353#.UuHCWNJTvZY>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

MONGÁ, C. *Niilismo e negritude*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Du Seuil, 1990.

MORIN, E. *Entrevista ao Programa "Roda Viva"*. 2000. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ptlTr1ZI9UQ>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

NASCIMENTO, G. G. do; AIRES, J. D. M. O sentido da objetividade do conhecimento nas ciências sociais para Max Weber. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, v. 1, n. 15, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/view/2260/1607>. Acesso em: 23 nov. 2013.

NIANE, D.T. *Soundjata ou l'épopée manding*. Paris: Présence africaine, 2000.

NISHITANI, O. *Deux notions occidentales de l'Homme: Anthropos et Humanitas* in Alain Supiot sous la direction "Tisser le lien social". Paris: Éditions de la Maison des Science de l'Homme, 2004. p. 15-23.

NOREAU, P. *La nation sans la culture ou l'art facile de se conter des histoires*. In: SARRA-1998.

NYAMBA, A. *Le LMD dans les universités africaines au sud du Sahara : nouveaux acteurs et nouveaux rapports au savoir*. In: MAZZELLA, S. *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : une comparaison Maghreb, Afrique, Canada, France*. Paris: Karthala, 2008.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, abr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 dez. 2013.

OLIVER, F.C et al. Reabilitação Baseada na Comunidade – discutindo estratégias de ação no contexto sociocultural. *Rev. Ter. Ocup. Univ. de São Paulo*, v. 10, n. 1, jan/abr. 1999. p. 1-10.

OTAYEK, R. *L'affirmation élitare des arabisants au Burquina Faso: enjeux et contradictions*. In: R. Otayek. *Le radicalisme islamique au sud du Sahara : da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala, 1993. p. 229-252.

OTAYEK, R. L'islam et la révolution au Burquina Faso: mobilisation politique et reconstruction identitaire. *Social Compass*, v. 43, n. 2, 1996. Disponível em: <[http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/b\\_fdi\\_45-46/010007883.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/b_fdi_45-46/010007883.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2011.

OTAYEK, R. *Une relecture islamique du projet révolutionnaire de Thomas Sankara*. 2010. Disponível em: <http://thomassankara.net/spip.php?article911>. Acesso em: 03 jan. 2013.

OUÉDRAOGO, I. *Les contacts arabo-africains de 1895 à 1995: Le cas du Burquina Faso*. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Paris VIII. Paris, 2000.

OUÉDRAOGO, S. *Trajectoire historique, actualités et perspectives du Panafricanisme*. 2009. Disponível em: <<http://ccs.ukzn.ac.za/files/ouedraogo.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2013

PARÉ-KABORÉ, A. Education Islamique entre non formel et formel: insertion pédagogique et sociale dans le contexte Burquinabè. *Education comparée*, v. 62, 2007.

PAULME, D. *Parenté à Plaisanteries et Alliance par le Sang en Afrique Occidentale*. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1155951>>. Acesso em: 13 out. 2010.

PEŃZIWIATR, K. *Citoyenneté et nouvelles élites musulmanes à Bruxelles et à Londres*. Disponível em: <[www.migracje.uw.edu.pl/download/1730/](http://www.migracje.uw.edu.pl/download/1730/)>. Acesso em: 08 jan. 2014.

PEOPLE AND LANGUAGE DETAIL REPORT. *The Red Dogose of Burquina Faso*. 1997. Disponível em: <[http://www.joshuaproject.net/profiles/text/t11588\\_uv.pdf](http://www.joshuaproject.net/profiles/text/t11588_uv.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

PISCATORI J.P.; EICKELMAN D.F.; *Muslim Politics*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. Max Weber. In: *Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Quintaneiro,%20Tania/Um%20toque%20de%20classicos%20-%20Durkheim%20Marx%20Weber.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

RAMADAN, T. *Les musulmans d'occident et l'avenir de l'Islam*. França: Sindbad/Actes Sud, 2003.

RAMADAN, T. *Le devoir de résistance*. 2005. Disponível em: <<http://tariqramadan.com/blog/2005/02/16/le-devoir-de-resistance/>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

SAINT-LARY, M. Le Coran en cours du soir. La formation comme outil de réislamisation des musulmans francophones. *Ethnographiques*, n. 22, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.ethnographiques.org/2011/Saint-Lary>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SAINT-LARY, M. ; SAMSON, F. Pour une anthropologie des modes de réislamisation. Supports et pratiques de diffusion de l'islam en Afrique subsaharienne. *Ethnographiques*, n. 22, 2011. Disponível em: <<http://www.ethnographiques.org/2011/Saint-Lary,Samson>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SALL, H. N. *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur: quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar*. 1996. 727 f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação). Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Sénégal, 1996.

SAVADOGO, A. H. P. B. *Les valeurs de base chez les Bambara de Ségou face au changement social: analyse des mutations familiales*. 2009. Projeto de Mestrado. Université de Bamako. Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines. Département des Sciences Sociales. Bamako, 2009.

SENGHOR, L. S. Qu'est-ce que la négritude? *Études françaises*, v. 3, n. 1, 1967. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/etudfr/1967/v3/n1/036251ar.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

SILVA, M. O. S. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2010. p. 155-163.

SOGOBA, S. *Contribution des ONG musulmanes a l'accroissement de l'offre éducative de base au Burquina Faso : cas de l'Agence des Musulmans d'Afrique (AMA)*. 2010. 90 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) - Ecole Normale Supérieure (ENS), Université de Koudougou. Koudougou, 2010. Disponível em : <[http://www.freelang.com/publications/memoires/seydou\\_sogoba/Contribution\\_des\\_ONG\\_musulmanes\\_a\\_l\\_offre\\_educative\\_au\\_Burquina\\_Faso.pdf](http://www.freelang.com/publications/memoires/seydou_sogoba/Contribution_des_ONG_musulmanes_a_l_offre_educative_au_Burquina_Faso.pdf)>.

SOW, F. *Genre, droits humains et migrations en Afrique subsaharienne*. Comunicação oral durante o Colóquio Migração e Desenvolvimento, Roma, 2006. Disponível em: <[http://www.cespi.it/CESPI-SID/Afrique\\_subaharienne.pdf](http://www.cespi.it/CESPI-SID/Afrique_subaharienne.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2011.

SOW, A. I. Les mouvements d'étudiants africains et la question de la révolution Africaine. In: UNESCO. *Le rôle des mouvements d'étudiants africains dans l'évolution politique et sociale de l'Afrique de 1900 à 1975*. Paris: L'harmattan, 1993. p. 29-34.

SOW, A. *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Tese (Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines). UCAD, Dakar, 2004.

SUPIOT, A. *Tisser le lien social*. Maison des Sciences de l'Homme, 2004. p. 370.  
TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. [Tradução de Elia Ferreira Edel]. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRIAUD, J. *La légende noire de la Sanûsiyya. Une confrérie musulmane saharienne sous le regard français (1840-1930)*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, et Aix-en-Provence, Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (IREMAM), 2 v. 1995.

TRIAUD, J.; KANE, O. *Islam et islamisme au sud du sahara*. Paris, Karthala, 1998.

TRUNG, M. D. La crise scolaire au Sénégal : crise de l'école, crise de l'autorité ? In : *Les jeunes en Afrique*. Tome I : évolution et rôle (XIXe – XXe siècle). 1992. p. 407-439.



WACQUANT, L. J. D. ; BOURDIEU, P. Réponses : pour une anthropologie réflexive. Seuil, Paris. 1992.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). Max Weber: sociologia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 101.

ZAMPARONI, V. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. *Cienc. Cult.*, v. 59, n. 2. 2007. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a18v59n2.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.