



ISSN: 2595-5713
Vol. 03 | Nº. 5 | Ano 2020

Detoubab Ndiaye

A FIGURA DO PROFESSOR NA LITERATURA AFRICANA FRANCOFONA NO PERÍODO COLONIAL E PÓS- COLONIAL

LA FIGURE DE L'ENSEIGNANT DURANT LA PÉRIODE
COLONIALE ET POST-COLONIALE DANS LA LITTÉRATURE
AFRICAINNE FRANCOPHONE

RESUMO: O professor das escolas secundárias e primárias exerce uma influência quase divina sobre o destino de seus alunos. Este artigo tem como objetivo fornecer uma análise das implicações políticas e de desenvolvimento desse poder nas sociedades coloniais e pós-coloniais na África. A forma como esse poder é utilizado no professor, que encontramos em certos romances africanos francófonos, que servirão para colocá-los em uma dessas categorias entre os personagens do professor simpático, ambivalente e construtivo.

PALAVRAS-CHAVE: Romance Africano Francófono; Engajamento Sociopolítico; Professor; Professor Hostil, Ambivalente e Construtivo.

RÉSUMÉ: Le professeur du secondaire et l'enseignant du primaire exerce une influence presque divine sur le destin de leurs élèves. Le présent article vise a proposer une analyse sur les implications politiques et développementales de ce pouvoir dans les sociétés coloniale et post-coloniale en Afrique. La manière dont ce pouvoir est utilisé chez l'enseignant, que nous rencontrons dans certains romans africains francophones qui serviront à les mettre dans l'une de ces catégories entre les personnages de l'enseignant antipathique, ambivalent et constructif.

MOTS-CLÉS: Roman Francophone Africain; Engagement Sociopolitique; Professeur et Enseignant Antipathique, Ambivalent et Constructif.

Site/Contato

Editores

Ivaldo Marciano
ivaldomarciano@gmail.com

A FIGURA DO PROFESSOR NA LITERATURA AFRICANA FRANCOFONA NO PERÍODO COLONIAL E PÓS-COLONIAL

Detoubab Ndiaye¹

Introdução

Em toda planeta, espera-se que professor crie uma certa atmosfera para seus alunos florescerem, motivando-os e capacitando-os a se tornarem responsáveis e competentes da sociedade que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento de sua comunidade. Tanto por sua disposição como por seus saberes e valores, o educador se coloca assim como um verdadeiro agente de mudança qualitativa e social. Ecoando esse papel primordial, o professor em algumas sociedades é considerado o ser mais importante depois de Deus e do monarca (CYR, 1998, p. 56). A associação do formador ao divino e ao poder político não é fortuita, pois evidencia a capacidade do professor de forjar destinos de pessoas e também sugere a dimensão política das atividades educativas. Além disso, esta aproximação entre o educador com Deus e o soberano pode, dependendo dos contextos sociais (grau de patriarcado e exclusão institucionalizada das mulheres, por exemplo), atestar a qualidade paternal do formador.

Acreditamos que a ficção africana francófona fornece aos leitores pistas valiosas sobre o papel, positivo ou negativo, que o formador desempenha na comunidade. Como a crítica dá muito pouca atenção aos professores, pelo que sabemos, achamos útil questionar a imagem do corpo docente no campo literário africano, sobretudo dos países da língua francesa. Especialmente, este artigo oferece uma reflexão sobre como o professor, como personagem, usa seu poder quase divino no romance africano francófono. O formador referido neste artigo é o educador, que no sistema formal, tanto colonial como pós-colonial, ensina ou supervisiona o ensino e seu ensinamento. Dependendo se o professor/personagem é o oponente de seus alunos como o mestre colonizador e o tirano pós-colonial, ou se vê sua autoridade como um recurso a ser explorado em benefício do aluno e da sociedade. Vamos colocá-lo em uma dessas categorias como professor/personagem antipático ou hostil, como professor/personagem ambivalente ou como professor/personagem construtivo.

Quatorze romances foram analisados, sendo sete de homens e sete de mulheres, para comparar as múltiplas imagens do professor visto na literatura de ficção dos países africanos da língua francesa. Temos *L'Enfant Noir* (O menino Negro, *The Black Child* 1953) de Camara Laye, *Une vie de boy* (1956) (Uma vida de Office-Boy) de Ferdinand Oyono, *Saint Monsieur Baly* (1973) de William Sassine, *Une si longue lettre* (1978/2000) de Mariama Bâ, *La carte*

d'identité (1980) (A carteira de identidade) de Jean-Marie Adiaffi, L'appel des Arènes (1982) (A chamada das arenas de Aminata Sow Fall, Le baobab fou (1982) de Ken Bugul, Les ombres de Kôh (1983) de Antoine Bangui, Destins parallèles (1985) (Destinos paralelos) de Kitia Touré, La petite fille du réverbère (1998) de Calixthe Beyala, Histoire d'Awu (2000) (A história de Awu) de Justine Mintsa, La petite Peule (2000) (A pequena fula) de Mariama Barry, Les jambes d'Alice (2001) (As pernas de Alice) de Nimrod e La mémoire amputée (2004) (A memória imputada) de Wéréwéré-Liking.

São mais de cinco décadas (1953-2004) de literatura africana produzida por escritores de sete países (Camara Laye, William Sassine et Mariama Barry da Guiné-Conakri, Ferdinand Oyono, Werewere-Liking da República dos Camarões, Mariama Bâ, Ken Bugul e Aminata Sow Fall do Senegal, Jean-Marie Adiaffi e Kitia Touré da Costa do Marfim, Antoine Bangui da República Centro-Africana (RCA), de Justine Mintsa do Gabão e Nimrod do Chade).² Estes textos promovem, para além do interesse pelo género, os olhares cruzados sobre a figura ficcional do professor no tempo e no espaço. As obras também foram escolhidas de acordo com os períodos que enquadram os retratos desses professores. Seis delas (O menino negro, Uma vie de office-boy, Saint Monsieur Baly, La carte d'identité, Les ombres de Kôh e La petite peule) tratam do personagem do professor na era colonial, mais seis (L'Appel des Arènes, Destins parallèles, La petite fille réverbère, Histoire d'Awu, Les Jambes d'Alice et La mémoire amputée) abordam o professor/personagem da era pós-independência e dois (Une si longue lettre et le Baobab fou) nos períodos coloniais e pós-coloniais.

Utilizamos sempre no texto o termo "representação" nos seguintes significados como imagem, configuração, figura, figuração, quadro e perfil. A noção de representação pode despertar imediatamente a velha controvérsia sobre a capacidade ou incapacidade da arte de refletir sobre a realidade. Para Le Roux (2002), um grande pensador sul-africano, a literatura, especialmente a dos marginalizados, fornece ricas informações sobre o não falado da experiência humana. Contribuindo para o debate sobre as funções miméticas da arte, o estudioso nigeriano de origem yoruba Ogundipe-Leslie (1994, p. 44), faz acreditar que a literatura, longe de refletir ou emanar da sociedade, é antes uma parte integrante dela e deve, ao mesmo tempo um título que as instituições como a família e o Estado, sejam reconhecidas como tais. Afirmando ainda assim, que a literatura por sua própria natureza é um espelho da sociedade, mas não em um sentido esquemático, naturalista ou unidimensional. Ogundipe-Leslie (1994, p. 43-44) sustenta que a

¹ UNEB/DEDC II (Alagoinhas), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África. ndiayedetoubab@hotmail.com

² Considerando especialmente o exílio e a migração, a identidade nacional de muitos escritores africanos hoje não é tão fácil de estabelecer como antigamente. Ken Bugul, por exemplo, tornou-se beninesa depois do seu casamento e se estabeleceu no Benin, Wéréwéré-Liking tornou-se marfinense, Calithe Beyala virou franco-camaronesa como Nimrod franco-chadiano. Além disso, Mariama Barry tem muito orgulho de suas origens senegalesas.

literatura, apesar de seu caráter imaginário, contém informações que podem ser utilizadas para o estudo e aprimoramento da sociedade.

No entanto, se concordarmos com o escritor argentino Jorge Luiz Borges, de que "toda literatura é essencialmente fantástica [e que], a ideia de literatura realista é falsa, pois o leitor sabe que o que está sendo contado é ficção" (BORGES; FERRARI, 1990, p. 35), pode-se dizer que é de uma maneira mentir que é constitutivo da arte criativa e das representações ficcionais. Apoiaremos principalmente, neste artigo, na reflexão de Goethe que tem o potencial, em nossa opinião, de conciliar as duas posições opostas sobre a arte.

Nas palavras de Goethe (KAYSER, 1977, p. 71), "o romance é um épico subjetivo em que o escritor pede permissão para tratar o universo à sua maneira". Se o autor se faz de Deus para criar um mundo romântico, essa é a sua subjetividade, a parte da realidade que lhe é acessível e a sua "verdade escolhida" que informam e administram a construção desse universo. Uma vez que esta invenção novelística, como qualquer invenção, parte do real, por mais débil que seja, podemos dizer que o romance, à sua maneira, é baseado na experiência vivida e que há uma parte de verdade inerente a este épico subjetivo, a esta mentira criativa que é o romance. Assim, a representação ficcional surge como uma invenção ou mentira que contém certos aspectos da realidade e, portanto, se outorga a missão implícita ou explícita de influenciar - modificando, confirmando ou subvertendo - a sensibilidade e a ideologia do público.

Além disso, seja seu perfil esquemático, caricatural ou mesmo de qualificar suas observações, os professores/personagens, são retratados como hostis ou benevolentes no corpus, frequentemente obedecem aos tipos primordiais que abundam nos contos, fábulas e literatura em geral. As funções listados por Propp, Bremond e Greimas são reveladores. Nas obras literárias, sempre haverá papéis atribuídos a oponentes e assistentes. Antipáticos, os personagens/professores de nosso corpus fazem figuras de oponentes, enquanto os personagens/professores construtivos, que gozam do favor de seus criadores, funcionam como auxiliares. É preciso dizer, porém, que é a ideia do escritor sobre sua missão que determina, antes de tudo, onde colocar esse ou aquele personagem. Na verdade, a figura ou representação de personagens/professores por autores africanos segue uma certa tradição que exige que a arte seja funcional e devotada ao desenvolvimento sócio-político da comunidade. Assim, as configurações dos personagens/professores, como hostis, ambivalentes ou construtivos, são função de um certo compromisso, de perspectivas moralizantes e de um nacionalismo palpável.

A. A personagem do professor hostil, antipático como uma referência da ditadura ambiental

O primeiro grupo que chamará a atenção neste artigo é o de pedagogos hostis, aqueles mesmos cuja conduta atrapalha o desenvolvimento dos alunos, da comunidade e da nação. À hostilidade por parte dos supervisores devem ser adicionados aos seus reflexos violentos e exploradores, dignos dos colonos. Deve-se notar, antes de mais nada, que a imagem do diretor da escola de Kouroussa, no romance autobiográfico *L'enfant noir* (O menino negro), de Camara Laye, está longe de ser lisonjeira. Estamos lidando com um professor malandro, que não se contenta em transformar alunos em domésticos, se faz cúmplice dos alunos mais velhos para tyrannizar e explorar os mais novos. Isso foi bastante para deixar o pai de Laye com raiva, a ponto de humilhar o professor em público.

Para desgraça deste oficial, será adicionada sua transferência. Um dos textos mais denunciadores da educação colonial e, portanto, da ordem imperialista, é o romance autobiográfico *Les ombres de Kôh* de Antoine Bangui. O protagonista-narrador-autor vê na disfunção da instrução na escola colonial de Bossangoa o sinal de um mal mais sinistro: a política de alienação vigente em todos os territórios franceses (locais onde o domínio da França existe). A institucionalização de brutalidade/abuso escolar é paralela à violência colonial patriarcal, com o professor brutalmente inclinado a buscar inspiração e credo nos modelos machistas do ambiente instituídos pelo mestre colonizador: “Eu era bastante insensível ao abuso [na escola] o que acabou me parecendo normal e lógico, já que faziam parte da ordem social em que vivíamos. Ao nosso redor, de fato, tudo era violência e abuso de autoridade. Os guardas e os meninos do algodão castigavam homens e mulheres em seus campos. No próprio mercado, fomos derrotados” (BANGUI, 1983, p. 155).

Ambos os agentes, figuras e produtos da assimilação, professores coloniais, de origem africana ou francesa, são movidos pela necessidade imperialista de afastar os estudantes africanos de sua formação sócio-cultural local. Como corolário, relutam, em sala de aula ou em atividades extracurriculares, em valorizar ou utilizar as conquistas culturais endógenas do aprendiz africano, pois é verdade que, ao se empenharem pela francização da África, alargam o fosso entre a comunidade africana de origem e a escola, criando conflitos de gerações entre os pais analfabetos e os filhos que vão para escola. A observação é clara: esse professor colonial, colocando-se a serviço da metrópole, usa seu potencial quase divino para influir nos destinos individuais e coletivos em detrimento dos reais interesses de seus alunos e de sua própria comunidade. Além disso, apesar da indiferença demonstrada por Bangui às relações verticais entre professores e alunos, ele admite que o comportamento hostil do professor leva a um esfriamento do ardor escolar na maioria dos alunos e, portanto, ao seu mau desempenho e abandono escolar. A escola assume agora, no imaginário coletivo, segundo Bangui, os contornos

de um "edifício sem alma" (BANGUI, 1983, p. 156) com tudo o que essa expressão sugere do mal.

Com *Histoire d'Awu* (A história de Awu), a autora gabonesa Mintsa também pinta uma imagem negativa dos treinadores no seu país após a independência. Mil vezes mais traumática do que a extorsão escolar encenada em *L'Enfant noir* (O menino negro), de Camara Laye et *La petite Peule* (A pequena fula) de Mariama Barry, a extorsão a que se refere a história de Awu inclui abuso infantil, tráfico de lucros e exploração financeira de estudantes, abuso sexual de meninas e meninos, gravidez forçada, transformação de estudantes em mercadoria, bem como mercantilização e falsificação de notas. Acontece que a extorsão no colégio secundário Mbiosi é culminada pelo poderoso diretor da escola - ele próprio implicitamente apoiado por órgãos do governo - que priva crianças torturadas da chance de registrar uma queixa crime contra seus professores torturadores. A violência a que os professores sujeitam alunos de internatos lembra um campo de concentração colonial, que à primeira vista é difícil de associar a um país independente. No entanto, em um exame mais atento, o romancista atesta dessa forma que o sistema de exploração escolar é inspirado no modelo colonial tirânico. Tudo acontece como se nada tivesse mudado após a independência nacional.

Além de sua origem colonial, os reflexos brutais do professor alienante também refletem a violência dos ditadores pós-independência. Com base nisso, podemos dizer que o texto sobre a violência do professor de personagem alienante se vincula ao discurso sobre a violência ficcional institucionalizada, própria dos ditadores pós-coloniais (Pais de nação, Pessoas-Estados, Líderes militares, Presidentes eleitos democraticamente pelo resto da vida) e sobre a violência erigida como mecanismo de defesa e autoperpetuação, próprio do colonialismo.

Em outras palavras, a ideologia do dever de violência que pode ser localizada no comportamento do desagradável professor/personagem está ligada de um lado àquela tematizada em "obras coloniais", como *Ville cruelle* de Eza Boto (1954), e *Ô pays, mon beau peuple* (Ô país, meu belo povo) do senegalês Sembène Ousmane (1957) e, por outro lado, ao dos novos mestres africanos como problematizado em histórias pós-coloniais, como *La chorale des mouches* (A Coral das moscas) de Mukala Kadima-Nzuzi (2003), *La plantation* (A plantação) de Calixthe Beyala (2005) e *La pièce en or* (A peça de ouro) de Ken Bugul (2006). Assim, podemos dizer que o discurso do professor/personagem hostil, assim como o do violento mestre colonizador e do tirano africano, funciona no modo da feiúra. Na oração fúnebre pronunciada por ocasião da morte de Mongo Beti. Nganang (2003, p. 270-271) estabelece, a este respeito, uma relação do antecedente para o consequente: a repressão do sistema escolar colonial sendo a base da política educacional pós-colonial, e o clima ditatorial contemporâneo, "mostrar a própria

inteligência nas aulas [e] em todos os lugares”, sob os novos professores, era expor-se às cobranças.³ As teses de Kom (2000) e Ntonfo (2005) apontam na mesma direção.

A persistência de hábitos pedagógicos imperialistas e modelos coloniais também podem ser vistos no Senegal pós-independência em *Une si longue lettre* de Mariama Bâ. Os reflexos racistas de uma professora de filosofia, no Lycée Blaise Diagne⁴ em Dakar, minam as regras fundamentais da meritocracia e da educação em princípio. Ken Bugul, através de seu relato autobiográfico *Le Baobab fou*, também se aplica para evocar o abuso físico na escola e o clima de insegurança que inevitavelmente resulta em trauma, abandono escolar e fracasso. Ao enfatizar o curto-circuito do futuro promissor de alguns de seus camaradas por causa das lesões psicológicas e físicas sofridas, a romancista enfatiza a frustração dos sonhos individuais e coletivos por causa de professores hostis.

Como Bangui e Adiaffi antes dela, Ken Bugul estabelece um rigoroso relatório de causa e efeito sobre a persistência do desenraizamento e o círculo vicioso do subdesenvolvimento. A formação extrovertida e brutal, infligida ao protagonista-narrador-autor, combina-se com um sentimento de abandono materno para fazer de Ken Bugul um ser neurótico e sem referências, que automaticamente se desorienta na vida adolescente e adulta, tanto na Europa como na África. A preguiça, a droga, a prostituição, o suicídio fracassado, a alienação e a autoflagelação são todos elementos do drama de Ken Bugul que serão posteriormente encenados em seu romance *Cendres et braises* (Cinzas e brasas) de 1994. Nunca a textualização africana dos distúrbios de caráter foi mais convincente.

Além dessa crise de identidade (pessoal, mas emblemática), a romancista também demonstra, em seu primeiro romance, que o duro sistema escolar instituído pelo colonialismo só produz professores brutais que, por sua vez, perpetuam a ordem sádica até em tempos pós-coloniais. Junto com este primeiro ciclo de violência, está outro destino inexorável. Se aqueles que fogem das torturas escolares acabam engrossando as fileiras dos que ficaram para trás, aqueles que sofrem o mesmo martírio ficam machucados para sempre, constituindo após sua formação "uma elite ainda mais frustrada, a elite neocolonial" (BUGUL, 1982, p. 156). Desta forma, o papel negativo do professor hostil e da nova elite alienante na desorientação africana torna-se concreto. Tudo isso contribui, na pena de Ken Bugul, para esvaziar a independência nacional de seu significado: "A independência era como o reconhecimento e a formalização da

³ Isso não quer dizer que a África pré-colonial ou tradicional esteja isolada do reino da violência. Como Ouologuem (1968/2003), Diop (1971, 1972), Williams (2003), Uwodi (2003) e Mambou (2004) demonstram claramente, a violência é e foi uma parte integrante da vida quotidiana africana. No entanto, nossa problemática em relação à escola formal não nos permite abordar esse aspecto da violência africana.

⁴ Um colégio, aliás, reveladoramente nomeado em memória de uma figura de nacionalismo muito duvidoso. Assimilado, Blaise Diagne costumava reivindicar sua ascendência francesa. Veja, por exemplo, Rodney (1972, p. 273).

dependência" (BUGUL, 1982, p. 144). Com efeito, a exemplo de Fanon (1952; 1961/1968) e Rodney (1972), Ken Bugul, em *Le baobab fou*, não há dúvida sobre o papel dos professores africanos colonizados, também dos "evoluídos" como os governantes pós-coloniais enquanto agentes do colonialismo e vetores de desestabilização. A transição da colonização para a "satelização" é, portanto assim facilitada.

Para estar convencido disso, basta avaliar a covariância entre o imperialismo e a política de cooperação, assim eloquentemente enunciada em 1964 por Georges Pompidou perante a Assembleia Nacional da França: "No final, e pelo menos para o essencial, a política de cooperação é a continuação da política de expansão da Europa do século XIX, que foi marcada pela criação ou expansão de vastos impérios ocidentais" (AMONDJI, 1984, p. 222). As palavras de Léo Mba, o primeiro presidente da república do Gabão, durante uma visita oficial em Paris nos anos 1960 também são sintomáticas: "O Gabão é independente, mas entre o Gabão e a França nada mudou, tudo continua como antes" (FANON, 1968, p. 30).

O Senhor Adé, na obra de *La carte d'identité* (A carteira de identidade) de Adiaffi, ficou do lado dos professores alienantes. Escravo dos valores imperialistas, tanto etnocidas, genocidas como glotófagos (discriminações linguísticas como preconceitos linguísticos), este educador se opõe ferozmente ao uso de línguas nacionais no sistema escolar africano, reduzindo também essas línguas ao nível de dialetos. No entanto, como aponta Mélédouman, que deu destaque ao uso de línguas indígenas na educação, especialmente no nível primário, torna o aprendizado mais fácil. A esta primeira ironia acrescenta-se uma segunda: é o mesmo rei cego, Mélédouman, que se vê obrigado a explicar ao senhor Adé que existe uma diferença fundamental entre dialeto e língua. Isso equivale a dizer que, apesar e por causa de sua formação, o senhor Adé ainda não conseguiu romper com a prática colonial que consiste em não valorizar a língua indígena em seu verdadeiro valor como língua, mas como dialeto e patois (primeira língua indígena da França na Idade média onde era considerada língua incompreensível, grosseira). Daí a vontade deste professor de perpetuar, contra os interesses do seu próprio povo, preconceitos colonialistas à base racista.

A este respeito, Lifongo Vetinde que argumenta de que nenhum romance africano em língua francesa apresentou o tema da alienação melhor do que *La carte d'identité* (VETINDE, 2002, p. 868). Apesar de seu contexto colonial, o texto de Adiaffi permite uma correspondência entre as dimensões políticas e culturais da condição neocolonial. Porta-voz da Adiaffi, Mélédouman defende um ensino construtivo seguro que se baseia na formação anterior do aluno, explora a herança cultural / linguística do aluno e reduz a lacuna entre a escola e a comunidade, aproximando o passado e o futuro. A posição de Mélédouman está de acordo com a do Awoniyi, um lingüista nigeriano (1982: i) para quem a língua materna ajuda as crianças, acima de tudo, a

se orientarem em sua própria cultura, um marco que as ajudará a forjar melhor sua personalidade. Ainda segundo Awoniyi (1982: i), não se pode infligir a um povo uma forma pior de injustiça do que divorciar-se de sua língua. E isso por um bom motivo. Se é verdade que o princípio fundamental na teoria e prática pedagógicas é a adaptação da criança à vida de sua comunidade, segue-se que a destituição da criança de sua língua só pode causar-lhe desorientação, incluindo distúrbios emocionais.

Em tal circunstância, o zelo demonstrado, por exemplo, pelos personagens/professores dos romances de Bangui, Barry, Ken Bugul e Adiaffi pela hegemonização da linguagem e das políticas pedagógicas, mostra o quanto tal modelo de professor se opõe a uma formação baseada no interesse do frágil aprendiz africano nesses anos de formação. Esse treinamento costuma provocar no aluno o que Levine (1986, p. 171) chama de "esquizofrenia político-cultural", que garante a perpetuação da ordem colonial. Ken Bugul (1982, p. 156), como vimos, considera as pessoas treinadas dessa forma como uma elite frustrada e neocolonial, ansiosa por se apegar ao modelo colonial. Tal educação desestabilizadora difere de certa forma, da educação primária de base vernácula oferecida nos territórios britânicos pela intervenção dos missionários e pela política de administração indireta praticada pelos mestres colonizadores ingleses na África.⁵ No entanto, como Rodney (1972, p. 264) argumenta, a escolaridade colonial, em geral, foi uma educação destinada a facilitar a subordinação, a exploração, a criação de confusão mental e o desenvolvimento do subdesenvolvimento.⁶

Ao desumanizar as crianças, ainda em idade impressionável, os personagens/professores retratados por Bangui, Adiaffi, Ken Bugul e Barry se propuseram a separação radical do aluno do patrimônio linguístico em favor da política de assimilação em vigor nas colônias francesas. Mas, ao fazer isso, esses treinadores alienantes, como diria Memmi (1966), degradam-se muito mais do que suas vítimas. A oposição feroz do Senhor Adé, na obra *La carte d'Identité* (a carteira de Identidade), ao uso de línguas vernáculas no currículo, encontra sua extensão na proibição formal dessas línguas nas instalações das escolas, nas aulas e nas atividades extracurriculares. As crianças que desrespeitam esta regra draconiana estão sujeitas a espancamentos e outras formas não menos cruéis de repressão. Essas sanções também são motivo de verdadeira angústia em obras como *La petite peule* de Barry e *Le baobab fou de Bugul*. Em *Les ombres de Kôh* (Os ombros de Kôh), o próprio fato de submeter as crianças, consideradas culpadas por esta ofensa/infração baseadas em excrementos sublinha de mais de uma maneira a implacabilidade inadequada desses formadores:

⁵ Vigner (1988, p. 14) especifica, entretanto, que nas colônias francesas, os missionários, ansiosos por evangelizar as massas indígenas, frequentemente usavam as línguas locais de vez em quando, mas a maioria era em francês.

⁶ Para um amplo desenvolvimento das políticas escolares comparadas das potências coloniais, ver: Rodney (1972, p. 261-304).

Muitos ex-alunos da escola Bossangoa ainda precisam se lembrar do cheiro nauseante que punia sua espontaneidade natural ao falar em sua língua materna. Seja dentro da escola na hora do intervalo ou na sala de aula, éramos realmente proibidos de falar além do francês. Os infratores, surpreendidos pelo professor, ou denunciados por seus companheiros [...] imediatamente se viram enfeitados com uma lata, amarrada no pescoço com um barbante, onde definhava excremento humano (BANGUI, 1983, p. 155-156).

Como podemos ver, a associação do professor com a escatologia aqui, prova da revolta do protagonista-narrador-autor, que serve para inscrever a história na ficção africana da feiúra e do nojo, ilustrado por uma série de textos como *Le devoir de violence* (O dever da violência), de ambo Ouologuem (1968/2003), *Tu t'appelleras Tanga* (Você se chamará Tanga) de Beyala (1988), *Une vie de crabes* (Uma vida de caranguejos) de Tanella Boni (1990), *La chorale des mouches* (O Coral das moscas) de Kadima-Nzuji, *La république des chiens* (A República dos cachorros) de Dakoumi Siangou (2003) e *Le paradis des chiots* (O paraíso dos cachorros) de Sami Tchak (2006). Se, como argumenta Ossouma (1995, p. 117), "a produção romanesca africana [...] parece ter prazer no orgânico, no biológico e no escatológico", devemos acrescentar que o topo do fedor transmite frequentemente "o odor do pai" ou seus substitutos, como o professor/personagem hostil.

Encarnação ou representante do Outro, avatar do pai temido, adversário intransigente ao desenvolvimento da criança, o educador hostil assume a cara do proibido, tanto na era colonial como na pós-colonial. Com a energia digna de um inimigo implacável, este temido semideus se propõe a fazer cumprir os regulamentos de castração por meio do uso da violência. Na maioria das vezes, isso faz parte do reinado brutal de arbitrariedade que caracteriza o paternalismo colonial autoritário ou o totalitarismo neocolonial dos Pais das Nações. Entende-se, assim, que os termos com que os alunos designam esses formadores incluem, entre outros, horror, nojo, indignação, desvio e castração.

Se escritores pós-coloniais como Adiaffi, Bangui, Ken Bugul e Barry ainda insistem em retratar o professor/personagem colonial hostil, 40 anos após a independência, essa abordagem é apenas uma forma de enfatizar essa observação: a manipulação das estruturas sociais tanto na era colonial como na pós-colonial é feita a favor da metrópole. A acusação acaba por ser particularmente brutal em Adiaffi, Bangui e Bugul, cujas obras lançadas nos anos 1980 coincidem com um desespero íntimo pela consolidação do partido único e dos Pais da Nação no continente. Por outro lado, o romance de Barry, produzido em 2000 após o descrédito do monolitismo político, oferece uma imagem relativamente menos feroz, mas ainda pernicioso do personagem/professor. Sua figuração se encaixa em uma teia complexa que abrange pais "maternalizados", mães "fálicas" e colonizadores/ pais de nação fantasmagóricos.

Com exceção em *L'histoire d'Awu* (A História de Awu), todos os textos são escritos na primeira pessoa, promovendo assim um grau significativo do envolvimento do narrador na história que está relatando, especialmente em Barry, Bangui e Ken Bugul, cujas obras são 'em outro lugar autobiográficas. Se o romance de Mintsá é digno de sua bela exposição de pedagogos brutais, o de Adiaffi revela-se um verdadeiro exercício poético, rico em símbolos. Mas, que lugar deve ser dado ao gênero na representação de personagens/professores alienados? Notamos, em primeiro lugar, que todos esses formadores são homens, refletindo a predominância de professores do sexo masculino tanto durante a era colonial como em certos ambientes pós-coloniais (áreas rurais e subúrbios por exemplo). Além disso, a presença incômoda - nos textos citados - dessas figuras machistas permite sua associação com os mestres colonizadores e tiranos violentos, na medida em que as fileiras dos dois grupos eram geralmente ocupadas por homens.

Em segundo lugar, enquanto as vítimas (dos professores carrascos) descritas pelos homens são do sexo masculino – Camara Laye em *L'enfant Noir*, Adiaffi em *La carte d'identité* e Bangui em *As sombras de Kôh* - as romancistas, por sua vez, descrevem e olham para ambos os sexos: Mawdo Fall (menino) em *Une si Longue lettre* de Ba, Barry (menina) em *La petite Peule* e Ada (menina) em *l'Histoire d'Awu*. A escolha de Bâ diz muito sobre sua mensagem de compromisso anunciada na epígrafe de seu romance. Longe de serem inocentes, as outras escolhas traem os preconceitos sexuais e políticos de Laye, Adiaffi, Bangui, Barry e Bugul: visão androcêntrica nos homens, perspectiva feminina nas mulheres. Podemos dizer também que as representações de vítimas femininas pelos autores buscam subverter ou pelo menos completar as primeiras imagens masculinas oferecidas por homens: Laye, Bangui e Adiaffi. Além disso, os três romancistas parecem acatar a instrução de Ogundipe-Leslie (1994, p. 63):

A escritora [africana] deve se comprometer de três maneiras: como escritora, como mulher e como pessoa do Terceiro Mundo; e toda a sua feminilidade biológica está envolvida em todos os três"/ "A escritora africana deve mostrar seu compromisso primeiro como escritora, depois como mulher e, finalmente, como membro do terceiro mundo, sua maternidade biológica envolvida em todos os três papéis complementares.

O terceiro ponto de interesse quanto à relevância do gênero para a representação do personagem/professor, esse semideus com fascínios coloniais e neocoloniais, reside no ângulo tomado pelas autoras. Nestes, a imagem do formador hostil, ligado à área da intimidade e às relações mãe-filha, aprofunda ainda mais a dimensão de gênero e política de suas obras. Em *Une si longue lettre*, o racismo do professor caucasiano suscita o envolvimento da família da vítima: o nojo da irmã mais velha «pronta a contar seus fatos ao professor» (BÂ, 2000, p. 108) e a intervenção da mãe.

Em Ken Bugul e Barry, o quadro da brutalidade dos professores denuncia e aprofunda a representação da insensibilidade das mães, inclinadas a abandonar as filhas menores em benefício de seus interesses pessoais.⁷ As mesmas relações difíceis entre mães e filhas se manifestam em *L'histoire d'Awu*, onde o drama de Ada, uma estudante universitária, é tecido em torno de sua gravidez resultante de um estupro por um supervisor. A menina grávida será posteriormente abandonada pela própria mãe. A rede “professor-mestre colonizador hostil, pai da nação” é assim ampliada para incluir “a mãe desnaturada”. Se os romancistas têm, portanto, o mesmo objetivo de propor uma representação negativa do professor que deriva seu credo, sua moral e sua autoridade de modelos ditatoriais (colonial como pós-colonial), essa configuração é influenciada, como acabamos de ver, por preconceitos, gênero e orientação dos seus autores.

B. A ambivalência do personagem/professor

O segundo grupo de professores encontrados na ficção africana de língua francesa é o de personagens com identidades ambivalentes. O professor anônimo na autoficção de Beyala, *La petite fille du réverbère*, cumpre primeiro uma função benéfica na realização dos sonhos de Tapoussièrè, a heroína-narradora do romance. Auxiliar competente, ele dá a heroína seus valores edificantes e uma atitude positiva, ao mesmo tempo que lhe fornece a educação cognitiva adequada. Esses três recursos se combinam para garantir o sucesso acadêmico avassalador da menina. Os ideais morais do professor não deixam os leitores ou Tapoussièrè indiferentes. As duas pessoas que desempenham o papel de guia na vida de Tapoussièrè, conhecido como *La petite fille du réverbère* são, na verdade, avó e mestre. O narrador/protagonista chega ao ponto de investi-los de qualidades crísticas como a enunciação de parábolas didáticas, a transmissão de preceitos, a associação à luz do saber e um certo caráter demiúrgico.

Porém, a imagem resplandecente de um mestre da escola, essa figura quase divina tem seu outro lado. No início, ele pratica uma política educacional seletiva que priva a maioria dos alunos do direito à educação em um Camarões recém-independente. Como resultado, muitos alunos se encontram em uma situação de desescolarização, assim como seus colegas em *Les ombres de Kôh*. A comunidade e os indivíduos ficam, portanto, frustrados em suas aspirações legítimas de desenvolvimento. Mas, de longe, o seu comportamento mais acentuado por Tapoussièrè é a atenção romântica que o professor dedica à bela aluna Maria-Magdalena-des-Saints-Amours, cujo nome com ressonâncias bíblicas não deixa de constituir uma evocação paródica. Ainda que a menina tentadora seja, em certa medida, responsável pela perigosa ligação desta figura com os atrativos paternos e divinos, sabemos, no entanto, que a deontologia docente

⁷ Ken Bugul atenuou o retrato contundente de sua mãe em *Do outro lado do Ihar*.

proíbe as relações íntimas entre os professores e as meninas a fortiori as menores que eles têm nas suas responsabilidades. Para piorar ainda mais a situação, o formador acaba engravidando a aluna, gravidez que só escandaliza alguns membros da comunidade sem levar a sanções ou processos judiciais.

O apelo delirante que o aluno de tamanho cativante exerce sobre seus professores impulsiona a dinâmica de ação no romance *Les pernes d’Alice* de Nimrod, como é chamado evocativamente. O objeto de ardor do professor chadiano é a aluna Alice, de dezoito anos. Jogadora de basquete com pernas charmosas, Alice se torna, para o professor, o Santo Graal que restaura a integridade em um contexto nacional enfraquecido pela guerra. Muitas são as canções de êxtase destinadas, portanto, a Alice, o jovem professor do ensino médio, no romance de Nimrod, inspirado na tradicional filosofia hedonista exposta pelo patriarca Adi: “A lucidez é boa, mas nós dá um cansaço; preferimos a névoa dos espíritos” (NIMROD, 2001, p. 71). Assim, para o professor amoroso, “Um passo de arremesso, um belo transe valem toda a intoxicação do mundo” (NIMROD, 2001, p. 37).

Seguindo Taboye (2003), Joubert (2003, p. 130) teme que esse romance “não ofenda a modéstia e a sensibilidade dos leitores”. Algumas palavras inebriantes do formador em homenagem ao corpo de Alice só podem ofender a suscetibilidade de mais de um leitor púdico. No entanto, o cenário sombrio desta narrativa altamente lírica e psicológica parece legitimar as canções epicuristas de desespero, antes do precipício, para o amor. Tantas manifestações de amor terapêutico, tantas ilustrações de prazer para neutralizar os ataques banalizados de Thanatos. Assim, para Bekri (2001, p. 135), “no cenário infernal [os incessantes conflitos chadianos], essa canção amorosa torna-se um grande desafio, uma resistência à vontade de morrer”. Além disso, não é sem interesse que o erro moral do professor é facilitado pela apropriação indébita real, traduzida pelo deslocamento, de dois sujeitos em plena guerra civil.

Notamos, ademais, que o jovem professor, em movimento de redenção, após ter abandonado relações ilícitas com Alice, se dedica à busca de sua esposa e de sua filha, aplicando-se agora a narrar os acontecimentos perturbadores da guerra. Sempre em sua defesa, ele tem a lucidez de ver que todo desejo profundo, toda intoxicação, contém desvantagens. Em suma, a figura do jovem professor como amante impetuoso, professor perdido, marido convertido, colunista resistente e espírito esclarecido assume uma certa ambigüidade, senão uma identidade múltipla. Parece que a imagem ambivalente do professor da escola em Beyala se encaixa na lógica da primeira frase de *La petite fille du réverbère* sobre a mobilidade das identidades: “É a identidade de um ser tanto quanto de qualquer material: pode ser reciclado”. Também em Nimrod, as identidades flutuantes do personagem/professor parecem refletir os traços do sujeito pós-moderno / pós-colonial “problemático”: descentramento, nomadismo e

ambigüidade. Assim problematizada, a personalidade desse professor/personagem é chamada a se definir de acordo com os desafios que lhe são difíceis de dominar. Sem o fundo moral do texto, o romance de Nimrod caberia, em nossa opinião, no movimento do discurso da angústia cara a Efoui. “É uma questão, diz este último, que o escritor recuse qualquer forma de confinamento para assumir essa parte da preocupação permanente que é a exigência primordial da escrita” (EFOUI, 1992, p. 44).

Apresentados por narradores autônomos, os personagens/professores são ambivalentes, como no primeiro conjunto de professores, os homens. Se suas vítimas são meninas (MariaMagdalena-des-Saints-Amours e Alice), deve-se dizer que Beyala acrescenta um aspecto íntimo à sua apresentação específica de gênero. Neste caso a gravidez de uma menina-mãe, na perspectiva de “acentuar a natureza patriarcal da sociedade pós-colonial dominada por deuses androcêntricos, Pais da nação, valores imperialistas e “Papás da literatura”. Ambos os textos sobre o personagem/professor mostram que raramente há objetividade perfeita ou verdades aceitáveis para todos. É nesse universo de falta de certeza perfeita que o romancista concebe sua arte e que os personagens evoluem.

C. A dedicação do personagem/professor

A marca dos formadores pertencentes a esta terceira categoria é a dedicação à instrução que pode promover o desenvolvimento da criança e da comunidade. Todos esses professores veem na personalidade do aluno e na cultura africana elementos positivos, até mesmo recursos a serem explorados para o bem-estar coletivo. Ciente dos interesses do aluno, ansioso por diminuir o distanciamento entre ele e o educando, este educador demonstra empatia, compaixão e respeito pelos educandos que lhe são confiados. Por isso, ele freqüentemente age como um pai bondoso e um Deus benevolente. Nem é preciso dizer que, como professores compassivos e generosos, esses docentes se destacam, por sua disposição, palavras, valores e confiança, de duas categorias anteriores de professores. Quase divinos, os professores de caráter construtivos desfrutam da boa vontade de seus criadores.

Por meio de sua consciência profissional, M. Salvain, o professor francês em *Une vie de boy* (1956) de Ferdinand Oyono, afirma-se como um bom modelo para outros educadores. Correndo o risco de sua posição social e especialmente de sua vida, ele (o professor Salvain) ousou fazer, diante do questionamento do comandante sobre o desempenho acadêmico dos estudantes africanos, uma avaliação objetiva da realidade da escola colonial (com o olhar torto de seus irmãos europeus). Além do mais, ele sabe como motivar seus alunos a se superarem. Por ter supostamente contar os africanos que eles são tão humanos e assíduos quanto os europeus e

por ter declarado que os indígenas (nomes usados também na colonização como os nativos) podem demonstrar frequência escolar assim como os filhos dos professores colonizadores. Assim, o professor Salvain se vê descrito como traidor pelo fato de dizer a verdade aos seus alunos africanos, os colegas franceses o tratam de xenófobos por dizer que eles são iguais aos alunos europeus. É tido como vira casaca.

Da mesma forma, Monsieur Baly em *Saint Monsieur Baly* (1973) de Sassine, ousa enfrentar fortes preconceitos em sua determinação de construir bases sólidas para a formação do novo africano durante a era colonial. Ao fazer isso, ele conquista a estima de todos: seus amigos e seus oponentes. O próprio título do romance expressa a consagração do pedagogo. Durante sua vida, isso foi corretamente apreciado como “uma dádiva para nós, os pobres e para o país” (SASSINE, 1973, p. 131). Seu ex-inimigo, Doutor André, faz esta confissão esclarecedora: “Ele sabe mesmo como lidar com as crianças, o velho Baly, eles [os alunos] fizeram mais progressos” (SASSINE, 1973, p. 196). A pequena Fati diz o mesmo: “Meu pai é o prefeito; [...] Ele diz que só na sua escola iremos, meus irmãos e eu” (SASSINE, 1973, p. 210). Sabemos que o prefeito, na época, demonstrou aversão ao Senhor Baly. O ensino holístico oferecido na escola do Senhor Baly é sustentado pelos seguintes eixos: ensino de línguas nacionais, abordagem prática, espírito de partilha, rejeição do paternalismo, desmistificação da figura do formador, orientação técnica e funcional, bem como reabilitação de mendigos. Em suma, esse tipo de educação visionária, ao contrário da educação alienante (colonial ou neocolonial), é adequada para promoção individual e comunitária.

É preciso dizer também que a formadora europeia da Escola Normal em *Une si longue lettre* teve uma influência positiva na vida dos seus alunos durante a era colonial. Proporcionou um ensino que “permitiu uma frutuosa mistura de inteligências, caracteres, [de] maneiras e [de] costumes” (BÂ, 2000, p. 27). Os objetivos deste diretor são formativos e libertadores. Programado desta forma, este ensino não limpa os conhecimentos prévios do aluno, mas valoriza a reintegração dinâmica do aluno na sua comunidade sociocultural, inculcando-lhe confiança para enfrentar os desafios do seu mundo multicultural. Esta influência positiva ajudará Ramatoulaye e Aïssatou (as duas protagonistas principais), como pioneiras, a enfrentar corajosamente mil tribulações sociais (preconceitos patriarcais, desafios profissionais, infidelidade conjugal, morte real e simbólica do marido, maquinações dos parentes) ao longo das suas vidas adultas.

Se podemos ver que os retratos de Monsieur Salvain, em *Une vie de boy*, e do diretor colonial em *Une si longue lettre*, parecem idealizados, na medida em que a política francesa de assimilação em vigor não permitia a educação puerocêntrica (baseada na criança) ou na mistura cultural, permanece o fato de que às vezes havia educadores rebeldes, ou pelo menos educadores informados, que não aceitavam tudo o que o discurso colonial oficial lhes dizia sobre a

inferioridade congênita dos colonizados. Se é verdade que as brechas sempre existem sob a aparente rigidez das ideologias, então podemos imaginar esses autores como defensores fictícios da ética da diferença e da diversidade multicultural. Também é importante aqui levar em conta estas palavras de Jauss (1978, p. 33): “[...] a função da obra de arte não é apenas representar a realidade, mas também criá-la”.⁸ Obviamente, Bâ e Oyono, criadores comprometidos, buscam por meio dessas representações influenciar positivamente a percepção que os leitores têm das relações raciais e entre professor-aluno.

O mesmo compromisso anti-institucional de formadores ficcionais é visto no professor de sociologia Pierre, o diretor da escola, em *Destins parallèles* de Touré. Apesar de seus esboços, os dois educadores impressionam por sua consciência profissional e seu status quase divino. Como verdadeiros guias, orientam o segundo Ki-Ca não só para o seu destino, mais sobretudo, para um ensinamento "baseado na verdade e na justiça" (TOURÉ, 1995, p. 379). Defensor dos valores tradicionais, oralidade e da arte da percussão, o professor de sociologia, apelidado de Cassius Clay, além da instrução cognitiva fornecida, ensina etiqueta a seus alunos. Consciente, este estudioso apresenta aos seus alunos práticas de vida benéficas como o hábito de observar melhor a sua localidade e avaliar sistematicamente os objetivos pessoais, tudo com o objetivo de garantir o desenvolvimento individual e coletivo. O formador idealista Pierre, por seu lado, dedica-se de corpo e alma à sua vocação, apesar das dificuldades associadas à vida rural marfinense. Se no final da história, o herói se dedica à tarefa de trabalhar pelo bem-estar nacional, não é só pelas práticas úteis aprendidas ao profeta moribundo, mas também pelos preceitos ensinados aos dois modelos educativos, Cassius Clay e Pierre.

Em *La mémoire amputée* (a memória amputada) de Werewere-Liking, Halla Njokè reconhece no mestre acadêmico Minlon as mesmas qualidades positivas, qualidades que o protagonista-narrador considera essenciais para a renovação africana. O protagonista-narrador vê neste estudioso um catalisador do progresso individual e comunitário chamado a reabilitar a memória e a fazer compreender ao público esta verdade: “O ser torna-se o que aprende” (WEREWERE-LIKING, 2004, p. 43). A caracterização de Mestre Minlon beira, em alguns lugares, na apoteose, o louvor a um Deus. Em *L’appel des arènes* da senegalesa Aminata Sow Fall, também ajuda a nutrir reflexões frutíferas sobre a educação pós-colonial, já que o professor Niang, o porta-voz da autora, oferece uma imagem positiva do formador. Como um “doutor atencioso”, luta para criar o Novo Africano que saiba responder aos apelos da arena, símbolo da tradição, bem como aos desafios da escola, matriz da modernidade. Num espírito construtivo digno de Montaigne e Rousseau, centra a atividade ensino-aprendizagem no aluno e faz do seu

⁸ A ênfase é colocada em Jauss.

domínio afetivo a base da pedagogia. Assim configurado, o ensino e a aprendizagem permitem que seu aluno Nalla vincule experiências subjetivas a novos conhecimentos e estabeleça pontes funcionais entre passado e futuro. Como um psicólogo experiente, o professor Niang desvenda o mistério em torno da distração de Nalla, causada pela ruptura com o seu ambiente nativo. Assim, ele consegue garantir o último e colocá-lo no caminho da salvação. Sua observação aos pais de Nalla sobre o desconforto da criança é impressionante:

Seu filho tem uma queda pela estética da forma, cor e dos sons, ampliada pela coragem e força em movimento. É isso que ele descobre na luta livre e é isso que o atrai... As crianças muitas vezes têm disposições que os pais não procuram compreender, principalmente se chocam com a sua percepção de vida ... As crianças também têm uma sensibilidade própria, que é diferente da dos pais! (SOW FALL, 1982, p. 62).

A intervenção salutar do professor Niang não se limita a Nalla, mas também gera uma simbiose de culturas em Ndiogou, o pai de seu aluno. Toda a política assimilacionista personificada pela mãe de Nalla, Diattou (cujo retrato evoca o de Jean Veneuse de René Maran), é frustrada pelo contra-discurso, o contraprojeto e o condicionamento mental iniciados por Niang. Nessas condições, o professor Niang é descrito por Borgomano (1984, p. 54) como um educador que desempenha bem seu papel. Arungwa (1993) não dirá mais nada em sua avaliação desse professor/personagem. Portanto, pode-se dizer que o professor Niang preenche todos os critérios para um bom ensino, tais como são formulados por Cyr (1998).

Intimamente ligada ao retrato de educadores que desempenham bem suas funções profissionais está a imagem do professor zeloso como mártir. A imagem mais exemplar de tais formadores é apresentada em *L'histoire d'Awu* de Mintsá. Considerado um bom conselheiro e um "professor exemplar" (MINTSA, 2000, p. 98), Obame Afane ajuda aos alunos em estresse e angústia. Avisado posteriormente por rádio de sua admissão à aposentadoria, Obame Afane foi negligenciado pelas autoridades, sua cobertura previdenciária nunca paga pelo Estado neocolonial. Apesar dos seus esforços incessantes (numerosas visitas vinculativas à capital, depoimentos de muitos dossiês a autoridades burocráticas, consulta às forças ocultas do "nganga", recurso à ajuda dos pais e familiares), não consegue perceber o seu devido até sua morte em um acidente de trânsito durante uma de suas visitas à capital. Seu tratamento kafkiano pela "administração ingrata e desumana" (MINTSA, 2000, p. 102) ressalta o quão cega a ordem estabelecida pode ser em seu desprezo pelos méritos de professores dedicados.

Os maus-tratos que os poderes políticos gaboneses reservam aos professores conscienciosos - para não falar da extorsão escolar que parece gozar da bênção da administração - indica claramente que o governo não se preocupa em criar um sistema educacional funcional, capaz de pagar e sancionar os funcionários de forma justa. Essa falta de motivação e dissuasão

também é vista na incapacidade de mobilizar recursos humanos para o desenvolvimento sustentável. A ausência ou insuficiência de condições favoráveis ao desenvolvimento da comunidade, provavelmente causadas pelo poder público, faz com que os antigos hábitos coloniais se arrastem em benefício da elite neocolonial minoritária.

Olhando mais de perto, não é por acaso que Mintsa e Touré mostram o sistema escolar do Gabão e da Costa do Marfim, dois países africanos com tendência mimética e obediência capitalista "selvagem" (COQUERY-VIDROVITCH; MONIOT, 1974, p. 424; AMONDI, 1984, p. 276; GROVOGUI, 2004, p. 128-129) sob uma luz extremamente desfavorável. Para Touré, a tendência nacional parece estar relacionada à disfunção escolar, com as autoridades políticas negligenciando a educação, bem como o bem-estar coletivo. Não é de estranhar que o Ministro da Educação Nacional se apresente como inimigo público do código do ensino, da boa governança e da ética em geral. A exemplo do texto de Mintsa, o sexismo tradicional do romance de Touré anda de mãos dadas com o espírito mercenário dos governantes, reforçando assim o que podemos chamar de “o reinado do deslize sócio-político”, ou melhor, “a ordem da desordem”.

Além de *Une si longue lettre*, os professores/personagens construtivos apresentados por autores como Aminata Sow Fall e Wéréwéré-Liking são, como nas categorias estudadas anteriormente dos homens. Além disso, *Saint Monsieur Baly* e *L'appel des arènes*, por meio de seus narradores, dão um certo tom objetivo ao retrato do personagem/professor. Por outro lado, *Une vie de boy*, *Une si longue lettre*, *Destins Parallèles* e *Mémoire amputée*, que operam subjetivamente, adquirem a marca do testemunho. De ambos os lados, é o messianismo e o compromisso de seus criadores que alimentam os retratos laudatórios dos educadores ficcionais. A dimensão messiânica (extensa em *Monsieur Saint Baly* e em *Appel des arènes*, mas limitada nos outros) liga esses textos à perspectiva visionária de Jean Malonga (*La légende M'pfoumou ma Mazono - A lenda de M'pfoumou ma Mazono*) e Sembène Ousmane (*Ô pays, mon beau peuple - Ô país, meu lindo povo* e *Les bouts de bois de Dieu - Os filhos de Deus*).

De acordo com os critérios de heroicidade enunciados por Hamon (1977, p. 154-161; 1984, p. 43-102), personagens menores como *Monsieur Salvain* (*Une vie de boy*), o diretor anônimo (*Une si longue lettre*), *Cassius Clay* e *Pierre* (*Destins parallèles - Destinos paralelos*) e *Maître Minlon* (*La mémoire amputée - A memória amputada*) não são candidatos ao status de heróis que, por outro lado, professor *Baly* (*Monsieur Baly*), professor *Niang* (*L'appel des arènes*) e *Obame Afane* merecem (*L'histoire d'Awu - A história de Awu*) pela exemplaridade, autonomia, frequência do aparecimento e papel determinante na história. No entanto, esses personagens menores (os pedagogos valorizados), por sua singularidade e sua posição moral, são atribuídos as qualidades heróicas pelos narradores-heróis de suas histórias: *Toundi* (*Une vie de boy*), *Ramatoulaye* (*Une si longue carta*), *Ki-Ca* (*Destins parallèles*) e *Halla Njokè* (*Mémoire*

amputée). A razão é que os contadores de histórias de heróis que incorporam a visão de seus criadores investem parte de sua heroicidade nesses professores exemplares que, em última análise, se tornam arautos não apenas de autores, mas também de narradores-heróis e leitores. Isso equivale a dizer que esses professores construtivos compartilham as marcas do herói com os “heróis formais” desses textos. As observações de Tomachevski sobre o herói permitem ver antes de tudo a necessidade essencial do herói para o universo narrativo e, em seguida, as motivações morais na origem de sua criação: “A relação emocional com o herói (simpatia-antipatia) é desenvolvida a partir de uma base moral. Os tipos positivo e negativo são necessários para a fábula. [...] O personagem que recebe a tonalidade emocional mais viva e marcante é chamado de herói” (TOMACHEVSKI, 1966, p. 295).

Conclusão

Assim como os professores antipáticos se destacam por sua oposição ao desenvolvimento total do aluno e da comunidade, os formadores de comportamento construtivo procuram levar no aluno o máximo de confiança e boas maneiras. O primeiro extrai sua moral e modelos do sistema político sufocante que cerca a escola. Figura paterna castradora, a personagem do professor alienante é associada ao "cheiro do Pai" problematizado por Mudimbe (1981). Quanto ao segundo grupo, para o qual o romancista inspirou sua visão, ele está comprometido com a missão de formar positivamente seus alunos. Entre esses dois grupos está a categoria dos professores ambivalentes. Acreditamos que o público tem tudo a ganhar com uma literatura que, direta ou indiretamente, lhes oferece modelos convincentes (Sr. Baly, Pierre) e contra-modelos pedagógicos (Sr. Adé) para ajudá-los a fazer boas escolhas - no que diz respeito a uma educação adequada para o desenvolvimento integrado. O aspecto nacionalista desses escritos, sem falar no compromisso sociopolítico dos romancistas estudados, não pode ser negado.

Se os autores da era pós-colonial ainda olham para a imagem do professor da era colonial, esta etapa é feita apenas com o intuito de mostrar como o colonialismo afeta a vida sociopolítica da África contemporânea. O trabalho, de fato, nos fez ver que a descolonização, longe de ser um acontecimento, é um longo processo, cujo maior desafio está ao nível psicológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADIAFFI, J.-M.. **La carte d'identité**. Paris: Hatier, 1980.

AMONDJI, M. **Félix Houphouët et la Côte d'Ivoire: l'envers d'une légende**, Paris, Karthala, 1984.

- BÂ, Mariama (2000). **Une si longue lettre**, (Première édition, 1979), Dakar/Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines).
- BANGUI, A. **Les ombres de Kôh**. Paris/Abidjan, Hatier/CEDA, 1983.
- BARRY, M. **La petite Peule**. Paris, Fayard/Mazarine, 2000.
- BEYALA, C. **Tu t'appelleras Tanga**, Paris, Stock/Albin Michel, 1988.
- _____, **La petite fille du réverbère**, Paris, Albin Michel. 1998.
- _____, **La plantation**. Paris, Albin Michel, 2005.
- BONI, T. **Une vie de crabe**, Dakar/Abidjan, Nouvelles Éditions Africaines, 1990.
- BORGES, J.L; FERRARI, O. **Nouveaux dialogues**, Genève, L'Aube/Zoé, 1990.
- BOTO, E. **Ville cruelle**. Paris, Présence Africaine, 1954.
- BUGUL, K. **Le baobab fou**. Dakar, Nouvelles Éditions Africaines du Sénégal, 1982.
- _____, **Cendres et braises**. Paris, L'Harmattan, 1994.
- _____, **De l'autre côté du regard**. Paris, Le Serpent à plumes, 2004.
- CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**, Paris, CLE, 1998.
- EFOUI, K. **Récupérations, théâtre**, Éditions Lansman, 1992 puis 2010.
- FANON, F. **Peaux noires, masques blancs**. Paris, Seuil, 1952, rééd. Seuil, coll. "Point/Essais", 1971.
- _____, **Les damnés de la terre**, Paris, Maspero (I^é édition, 1961), (II^é édition, 1968), III^é édition, 2002, Paris, La Découverte/Poche.
- GROVOGUI, S.N. The Crisis of State in Africa, Challenges of the Democratic Social Compact. In : COELHO, P.M.P.; SARAIRA, J.F.S. **Brazil-Africa Forum on Politics, Cooperation and Trade**, Brasilia, IBRI, p.115-135.
- HAMON, Ph. **Texte et idéologie**, Paris, PUF (Presses universitaires de France), 1984.
- JAUSS, H.R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris, Gallimard (Traduit de l'allemand par Claude Maillard), 1978.
- KADIMA-NZUJI, M. **La chorale des mouches**. Ed. Présence Africaine, Paris, 2003.
- KOM, A. **La malédiction francophone: défis culturels et condition postcoloniale en Afrique**. Hambourg/Yaoundé, Verlag/CLE, 2000.
- LAYE, C. **L'enfant noir**. Paris, Plon, 1953.
- MALONGA, J. **La légende de M'Pfoumou ma Mazono**, Paris, Présence Africaine, 1959.

- MAMBOU, C. **La gazelle et l'exciseuse**. Paris, L'Harmattan.
- MEMMI, A. **Portrait du colonisé**, Paris, Pauvert, 1966.
- MINTSA, J. **Histoire d'Awu**. Paris, Gallimard, 2000.
- MUDIMBE, V.Y. **L'odeur du père**, Paris, Présence Africaine, 1981.
- NIMROD. **Les jambes d'Alice**, Paris, Actes Sud, 2000.
- OGUNDIPE-LESLIE, M. **Re-creating Ourselves: African Women & Critical Transformation**. Trenton, Africa World Press, 1994.
- OUOLOGUEM, Y. **Le devoir de violence**. Paris, Le Serpent à Plumes (Première édition 1968), Paris, Seuil, 2003.
- SEMBENE, O. **Ô pays, mon beau peuple**, Paris, Amiot-Dumont, 1957.
- _____. **Les bouts de bois de Dieu**, Paris, Le Livre contemporain, 1960.
- OYONO, F. **Une vie de boy**, Paris, Julliard, 1956.
- SASSINE, W. **Saint Monsieur Baly**. Paris, Présence Africaine, 1973.
- SIANGOU, D. **La république des chiens**. Paris : L'Harmattan, 2004.
- SOW FALL, A. **L'appel des arènes**, Nouvelles Éditions Africaines, Dakar/Abidjan, 1982, 144p.
- TABOYE, A. **Panorama critique de la littérature tchadienne**, Ndjamea, Centre Al-Mouna, 2003.
- TCHAK, S. **Le paradis des chiots**. Paris, Mercure de France, 2006.
- TOMACHEVSKI, B. **Théorie de la littérature**: In T. Torodov, Paris, Seuil, 1966, p.263-367
- TOURÉ, K. **Destins parallèles**. Abidjan, Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 1995.
- UWODI, M.M. **La philosophie et l'africanité: critique d'un intellectualisme fermé**, Paris, L'Harmattan, 2003.
- VETINDE, L. **Inscriptions of Exile in Jean-Marie Adiaffi's**, La carte d'identité, 2002, The French Review, vol 75, p.868-879.
- WERE WERE Liking. **La mémoire amputée**, Abidjan, Nouvelles Éditions Ivoiriennes, 2004.

Artigo em periódico

- ARUNGWA, CI, Fiction and Progressivism in Children's Education: A Study of Aminata Sow-Fall's L'Appel des Arènes, African Languages and Cultures, vol. 6, No. 1, 1993, **Journal of African Cultural Studies**, p.11-19.
- BEKRI, T. **Les jambes d'Alice**. Notre Librairie, 144, p. 135-136, 2001.

BORGOMANO, Madeleine. **Lectures de 'L'Appel des arènes' d'Aminata Sow Fall**, NEA, Abidjan, 1984.

COQUERY-VIDROVITCH, C., et MONIOT, H. L'Afrique noire de 1800 à nos jours, Paris, PUF (Presses universitaires de France), 1974, **Revue belge de philologie et d'histoire**, tome 54, Langues et littératures modernes, p. 927-930.

DIOP, Majhemout. Histoire des classes sociales en Afrique de l'Ouest. **Cahiers d'études africaines**, vol. 14, n°54, 1974, p. 403.

AWONIYI, T.A. **The Teaching of African Languages**. Londres/Sydney/Auckland/Toronto, Hodder and Stoughton, 1982, Vol.37, p.239-265.

GROVOGUI, S.N. Regimes of Sovereignty: International Morality and the African Condition, **European Journal of International Relations**, p. 315-338, 2002.

HAMON, Ph. Pour un statut sémiologique du personnage. In: BARTHES R., KAYSER W., BOOTH, W.C., et HAMON, Ph. (dir.), **Poétique du récit**, 1977, Paris, Seuil, p.115-180.

JOUBERT, J. L. **Note de lecture, Panorama critique de la littérature Tchadienne**, Notre Librairie, 2003, p. 152-130.

KAYSER, W. Qui raconte le roman? In: BARTHES, R., KAYSER, W., BOOTH, W.C., et HAMON, Ph. (dir.), **Poétique du récit**, Paris, Seuil. 1977, p. 59- 84.

LE ROUX, E. **Imaginary Evidence, Finding the Non-dit in Fiction**, 2002.

LEVINE, V. Political-Cultural Schizophrenia in Francophone Africa. In MOWOE, I., et BJORNSON, R. (dir.), **Africa and the West: the Legacies of Empire**. Westport, CT, Greenwood, 1986. p.159-173.

NGANANG, P. Le tombeau de Mongo Beti. In: KOM, A. (dir.), **Remember Mongo Beti. Bayreuth: Pia Thielmann et Eckhard Breiting**, 2003, 263-271.

NTONFO, A. Haïti et l'Afrique noire: de la primauté à la marginalité, du modèle au contre-modèle, **Revue internationale de langue et de littérature**, Présence Francophone, 2005, vol 64, p.33-52.

OSSOUMA, B.E, **Laideur et rire carnavalesque dans le nouveau roman africain**, Politique Africaine, 1995, vol 60, p. 117-128.

RODNEY, W. **How Europe Underdeveloped Africa**, Londres/Dares Salaam: Bogle-L'Ouverture/Tanzania Publishing House, Col 13, 1972.

VIGNER, G. Histoire de l'enseignement du français au Cameroun, **revue Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde**, 1988, Vol 2, p12-14.

WILLIAMS, A.-Y.I. On the Subject of Kings and Queens: 'Traditional' African Leadership and the Diasporal Imagination, **Revue African Studies Quarterly**, 2003, vol 6, p.1-10.

BUGUL, K. La pièce d'or. Paris, Ubu. CERCLE SAMORY. Séminaire sur «L'exercice du pouvoir en Afrique noire». 31 mars-1er avril, Poitiers, France, **Actes de colloque**, vol 37, 2006, p. 239-265.