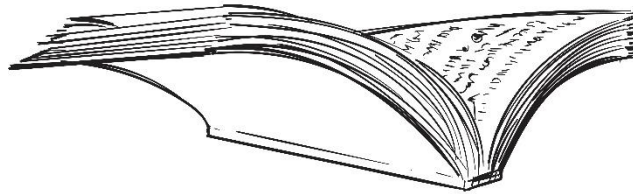


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kamila Ribeiro Prestes

**HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO NO QUÊNIA COLONIAL BRITÂNICO  
A PARTIR DA NARRATIVA DE NGŪŪŪ WA THIONG'O**



Porto Alegre  
2024

KAMILA RIBEIRO PRESTES

**História da Escolarização no Quênia Colonial Britânico a Partir da Narrativa de  
Ngũgĩ wa Thiong'o**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil

Linha de Pesquisa: História e Sociologia da Educação

**Porto Alegre**

**2024**

### CIP - Catalogação na Publicação

Prestes, Kamila Ribeiro  
História da Escolarização no Quênia Colonial  
Britânico a Partir da Narrativa de Ngũgĩ wa Thiong'o  
/ Kamila Ribeiro Prestes. -- 2024.  
132 f.  
Orientadora: Natália Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. História da Educação. 2. Escolarização. 3.  
História Africana. 4. Narrativa Autobiográfica. 5.  
Colonização Africana. I. Gil, Natália, orient. II.  
Título.

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa acadêmica é um processo que depende essencialmente do apoio de diversas pessoas e instituições. Expresso meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela receptividade de sua diversidade de estudantes, à UFRGS, universidade pública que me acolhe desde a graduação em História e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio que possibilitou a realização desta pesquisa, algo fundamental para tantos estudantes que almejam esta oportunidade. À minha orientadora, Professora Natália de Lacerda Gil, pela orientação atenciosa e gentil, bem como pelo incentivo constante que manteve minha persistência ao longo dos últimos dois anos. Meus sinceros agradecimentos.

Neste percurso que tem ocupado a maior parte da vida, foi fundamental contar com a companhia de pessoas cuja presença trouxe contribuições positivas. Agradeço aos colegas da Pós-Graduação pelo compartilhamento de aprendizados, angústias e comemorações. À Vitória Gabrielli da Silva por sua leitura e revisão dedicadas e afetuosas. Aos colegas professores da educação básica, em especial Anderson Borzzatto, Laura Bueno e Thales Feijó, pelo apoio e pela partilha de experiências nestes anos de estudos que coincidiram com os primeiros passos na minha carreira como professora.

Por último, quero expressar minha gratidão àqueles que têm sido companheiros de longa data. Aos meus pais, Ana Lúcia e Paulo Renato, cuja dedicação ao longo de toda uma vida foi essencial para traçar o caminho que me trouxe até este momento. Ao meu irmão Matheus por compartilhar comigo os enfrentamentos da vida e por estar sempre em minha torcida. À minha amada família pela paciência e compreensão durante este período de distância, e, acima de tudo, pelo incentivo que nunca cessa. Aos amigos Adler Bitencourt, João Pedro Alves, Lara Chaves, Lucas Lopes e Roberta Franz, pela disposição em ouvir, pelos tão importantes momentos de descontração compartilhados e, sobretudo, pelo encorajamento nos momentos mais desafiadores. Por fim, agradeço ao meu companheiro Cleiton Mertz pela paciência, pelo compartilhamento de cafés e dos incansáveis dias dedicados aos estudos, por trazer leveza aos meus dias, por nunca permitir que eu desista dos meus objetivos e, principalmente, pelo amor.

## RESUMO

Esta dissertação analisa a narrativa de Ngũgĩ wa Thiong'o no livro "Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância" (2010), buscando conhecer a história da escolarização no contexto colonial britânico do Quênia por volta das décadas de 1940 e 1950. O objetivo principal consistiu na compreensão do impacto da introdução do sistema de educação ocidental na vivência do autor durante sua infância, enfatizando os mecanismos de exclusão e a persistente condição de subalternidade imposta aos africanos. Pretendeu-se, ainda, explorar as complexas dinâmicas territoriais que se refletiram diretamente no cenário educacional, analisando as possibilidades de resistência africana, representadas especialmente pela criação de escolas independentes que, paradoxalmente, adotavam o sistema educacional ocidental. A instituição escolar, inicialmente concebida como símbolo de modernidade e progresso, emergiu como um contraste em relação às práticas tradicionais, delineando-se como um meio pelo qual os colonizadores buscavam manter a maioria da população africana em condição de pobreza e inferioridade, estabelecendo uma conexão direta entre a ascensão social e a obtenção de uma educação formal. Nesse cenário, a educação formal foi instrumentalizada como uma ferramenta de controle social. No entanto, a pesquisa revela que, consciente dessa dinâmica, a população local africana buscou subverter a instituição escolar, transformando-a em uma ferramenta de enfrentamento à opressão colonial, transcendendo as intenções iniciais dos colonizadores na implementação de escolas. A pesquisa se fundamentou nos conceitos de história desenvolvidos por Walter Benjamin e nas reflexões de Frantz Fanon sobre as questões raciais, estabelecendo diálogo com a história da infância, a história da África e a decolonialidade, contribuindo, assim, com a constituição de uma história da escolarização no contexto colonial africano. Além disso, a pesquisa abrangeu os estudos de pesquisadores que abordam temas relacionados à colonização africana e às dinâmicas específicas de disputa política, cultural e econômica que se apresentaram no caso do Quênia colonial.

**Palavras-chave:** história da educação; escolarização; história africana; narrativa autobiográfica

## ABSTRACT

This dissertation examines Ngũgĩ wa Thiong'o narrative in the book "Dreams in a Time of War: Childhood Memoirs" (2010), aiming to understand the history of education in the British colonial context of Kenya in the 1940s and 1950s. The main objective was to comprehend the impact of the introduction of the Western education system on the author's childhood experience, emphasizing exclusion mechanisms and the persistent condition of subalternity imposed on Africans. The research also intended to explore the complex territorial dynamics that directly influenced the educational landscape, analyzing possibilities of African resistance, particularly represented by the establishment of independent schools that paradoxically adopted the Western educational system. The school institution, initially conceived as a symbol of modernity and progress, emerged as a contrast to traditional practices, serving as an instrument through which colonizers sought to keep the majority of the African population in condition of poverty and inferiority, establishing a direct connection between social advancement and formal education. In this scenario, formal education was instrumentalized as a tool of social control. However, the research reveals that, aware of this dynamic, the local African population sought to subvert the school institution, turning it into a tool to confront colonial oppression, transcending the initial intentions of colonizers in implementing schools. The study drew on the historical concepts developed by Walter Benjamin and Frantz Fanon's reflections on racial issues, engaging in a dialogue with the history of childhood, the history of Africa and the decoloniality. It contributes to the construction of a history of schooling in the African colonial context. Additionally, the research encompassed studies by scholars addressing topics related to African colonization and the specific dynamics of political, cultural, and economic dispute that manifested in the case of colonial Kenya.

**Keywords:** history of education; schooling; African history; autobiographical narrative

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
1.1 A pesquisadora	9
1.2 A pesquisa	11
1.2.1 Contexto colonial	11
1.2.2 História da infância para uma história da educação africana	13
1.2.2 Abordagem teórica: o decolonial e o pós-colonial	16
1.2.2.1 <i>A opção por Benjamin e Fanon</i>	17
1.2.3 As fontes	19
1.2.3.1 <i>A literatura como fonte</i>	20
1.2.3.2 <i>A literatura autobiográfica de autores africanos</i>	21
1.2.3.3 <i>Memórias de infância</i>	22
1.3 O texto	24
<b>2 "SINTO-ME UM FORASTEIRO EM NOSSO MUNDO": DESLOCAMENTO COM O ESPAÇO ESCOLAR</b>	<b>25</b>
2.1 "[...] a maior parte deles abandonou-a após um ano ou dois, por causa do preço da mensalidade": as taxas escolares	25
2.2 "Fica a vinte quilômetros de distância, mas é como se eu estivesse embarcando em um trem para o paraíso": a fome, as longas distâncias e outras limitações	30
2.3 "Eu associava a escola a roupas cáqui, bermuda, suspensórios e alças de ombro": os uniformes escolares	37
2.4 "[...] um rito de passagem educacional eliminatório": os exames escolares	44
2.5 "As meninas, tão inteligentes, se saíram pior ainda": a exclusão feminina	47
<b>3 "A ORALIDADE E A TRADIÇÃO PERDIAM PARA A LITERALIDADE E A MODERNIDADE": OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA</b>	<b>59</b>
3.1 "Ele gostava mais quando eu estava segurando um livro": as experiências familiares com o ocidente	59
3.2 "A modernidade do Lorde Reverendo Kahahu era visível em tudo": a religiosidade como forma de ascensão	67

3.3 “[...] nos orgulhávamos de nossa proficiência em inglês”: a modernidade no domínio da língua inglesa _____	77
3.4 “[...] a circuncisão entre os gĩkũyũ marcava a passagem para a vida adulta”: as disputas em torno de uma tradição _____	83
<b>4 “[...] HAVIA DOIS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO MODERNA PARALELOS E RIVAIS, O DO GOVERNO E DOS MISSIONÁRIOS DE UM LADO, E O DAS ESCOLAS AFRICANAS INDEPENDENTES, DE OUTRO”: AS ESCOLAS _____</b>	<b>91</b>
4.1 “[...] o que me surge são imagens de igreja, prece silenciosa e conquistas individuais”: as escolas missionárias _____	91
4.1.1 “[estavam] nos negando o tipo de educação que nos impulsionaria rapidamente aos tempos modernos”: o currículo missionário _____	94
4.1.2 “[...] os lugares mencionados nos textos deviam ser tão estranhos para eles [os professores] quanto para nós”: os materiais didáticos _____	101
4.1.3 “[...] alguns dos que tinham seguido a fé ortodoxa tentaram ir a outras Igrejas”: a decadência das missões _____	104
4.2 “[...] o que me surge são [...] imagens de representações, espetáculos públicos e um senso de comunidade”: as escolas independentes _____	105
4.2.1 “[...] um currículo escolar mais desafiador”: o currículo nas escolas independentes _____	111
4.2.2 “O festival começava nas ruas com uma fanfarra”: a presença dos esportes e da música _____	113
4.2.3 “O que é que podia tornar alguém tão brutal contra seu próprio povo?”: o controle do governo e o Estado de Emergência _____	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS _____</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS _____</b>	<b>127</b>



## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 A pesquisadora

Quando reflito sobre minha trajetória acadêmica, a primeira lembrança que surge é do dia da divulgação da lista de aprovados no vestibular de 2014, na qual constava meu nome e o de meu irmão. Um momento que pode parecer clichê para muitos universitários, mas que carrega um peso inestimável, especialmente dependendo do ponto de partida de cada um. Após uma jornada marcada por desafios, lutas pela permanência e pela impossibilidade da dedicação exclusiva, hoje, uma década depois, celebro a conquista de ter me formado como professora de história e de seguir como pesquisadora pela mesma universidade, a Universidade Federal do Rio Grande Sul.

As escolhas que tracei em minha trajetória têm raízes em minha base familiar, onde meus pais dedicaram suas vidas para garantir os meus estudos e de meu irmão, além do acesso a diversas formas de cultura. Mesmo que isso tenha exigido sacrifícios, era um investimento que parecia ser o melhor para “garantir nosso futuro”. Minha mãe, mulher negra e pobre, de uma família marcada pela história das “filhas de criação”, foi a única entre oito irmãos a concluir o Ensino Médio, enquanto meu pai, homem branco, trabalhador informal a vida inteira, sequer avançou na escola além da famosa “quinta série”. É neste ponto que tradicionalmente acrescentaria um “mas” para explicar que, apesar da falta de estudos, ele me ensinou muito. Hoje, compreendo que o saber e o aprender não se limitam a uma única instituição ou um único formato, apesar de ao longo do tempo essa concepção ter contribuído para a marginalização de muitos saberes, incluindo aqueles que formaram minha identidade.

Uma das primeiras lembranças que tenho em relação à graduação é de uma apresentação de trabalho sobre “pós-colonialismo”. Sem ideia de por onde começar, reassisti ao vídeo que conheci através de um professor de história do Ensino Médio: “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie. E é a partir desse momento que se inicia a trajetória que me conduziu ao meu tema de pesquisa atual: a história das populações negras. Um momento inesquecível em relação a essa escolha ocorreu graças às políticas de assistência estudantil, que me permitiram a participação como ouvinte no evento “II Seminário Internacional Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico” (2018) no Rio de Janeiro. Esse lugar, que eu não imaginava visitar tão logo, proporcionou a experiência de ouvir pessoas que me emocionaram com suas falas e seus trabalhos. Além da experiência do evento, tive a oportunidade de ser turista e conhecer um pouco da riqueza histórica da cidade. Entre tantos momentos, tenho como mais

relevante a visita ao Museu de Arte, onde estava disposta a exposição “O Rio do Samba”, uma vivência inesquecível que contava a história desse ritmo negro que nasceu no Rio de Janeiro e que hoje representa o Brasil de muitas formas. Eu cresci justamente em uma família de pessoas negras e o samba faz parte da minha vida desde o nascimento. Naquela exposição me emocionei, me reconheci, reconheci a história da minha família que, de tantas maneiras, fui compreendendo a cada vez que me aprofundei como pesquisadora na história das populações negras.

Desde o primeiro momento na universidade, busquei me identificar com esse espaço, inicialmente percebido como distante da minha realidade. Busquei entender a razão de tanta emoção ao sermos os primeiros em uma família extensa a ingressar na universidade. E é aqui que me vejo aproximada da narrativa do livro “Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância” (Thiong’o, 2015), fonte da pesquisa que resultou nesta Dissertação.

Mesmo sem ter vivido um período de colonização em meu território, sem ter nascido na África e sendo frequentemente reconhecida como "mais ou menos negra" por meus jovens alunos, sendo incapaz até mesmo de definir minha etnia, essa situação me instiga a refletir sobre os entrecruzamentos que permeiam a experiência escolar e o racismo global. Há uma conexão de experiências entre aqueles que, em qualquer lugar do mundo, fazem parte desse amplo grupo de indivíduos inseridos em um contexto inescapável, mas que buscam escapar por meio dos estudos.

Atualmente, vejo minha história e minha perspectiva como integrantes inalienáveis do espaço da universidade, mas essa não foi a perspectiva que tive em um passado próximo, quando encarava esse lugar como um ambiente que exigia constante esforço de adaptação. Além desse amadurecimento de uma noção de pertencimento como estudante e pesquisadora, consegui transpor os limites acadêmicos ao levar parte dos meus estudos para a sala de aula na Educação Básica, encerrando uma angústia latente sobre a possibilidade de contribuir com a construção de conhecimento para além da universidade.

Chego à conclusão de que a experiência de ser excluído do direito de uma vida digna leva muitos a acreditarem que a solução é alcançar o "outro lado" - estar nos lugares dominados por grupos específicos que concentram poder, como a universidade. Contudo, ao atingir esse objetivo, surge a revelação de que estar não implica necessariamente pertencer e que tantos outros são deixados para trás. Esse lugar continua não pertencendo a muitos, porque ele significa o que significa por não pertencer. Transformar a essência desse espaço pode ser uma tarefa árdua – talvez impossível, mas a alternativa é perseverar, causando fissuras nesse ambiente que não foi projetado para receber a todos nós. No entanto, cada indivíduo que, de

alguma forma, não deveria ocupar esse espaço, deixa uma marca única. Deixo aqui a minha, como a primeira de minha família a trilhar o caminho acadêmico, ocupando um espaço inimaginável aos meus antepassados. O Tempo de Guerra não cessa e a vigilância constante é essencial.

## 1.2 A pesquisa

A presente dissertação propõe a análise da obra "Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância" (2010) de Ngũgĩ wa Thiong'o, visando explorar a complexa interseção entre a história da escolarização no Quênia colonial britânico e as experiências infantis do renomado autor. O cerne da investigação concentra-se no impacto da introdução do sistema educacional ocidental nas vivências do autor durante a infância, com especial ênfase nos mecanismos de exclusão que se apresentavam nas trajetórias da população local.

Ao abordar a história da escola como intrínseca à história da infância africana, o estudo adentra as intrincadas dinâmicas do Quênia colonial, explorando as influências que permearam o cenário educacional da época. Fundamentado em conceitos históricos de Walter Benjamin e nas reflexões de Frantz Fanon sobre questões raciais, a pesquisa incorpora ainda o conceito de decolonialidade. A análise da obra de Ngũgĩ wa Thiong'o é enriquecida pela abordagem pós-colonial do autor, oferecendo uma visão única e crítica do contexto histórico no qual cresceu. Esse contexto abrange desde a implantação de instituições missionárias até a influência decisiva dos movimentos nacionalistas que determinaram o curso de sua formação educacional durante a colonização britânica no Quênia.

### 1.2.1 Contexto colonial

No apogeu do século XIX, a expansão imperialista atingiu seu auge na África, uma terra já entrelaçada aos interesses capitalistas europeus desde os dias sombrios da escravização de pessoas africanas nas Américas. As potências da Europa, anteriormente ancoradas nos princípios do mercantilismo, viram-se impulsionadas por novas ambições políticas com o avanço da Revolução Industrial. A busca por controle político direto sobre a África tornou-se o objetivo, transcendendo a simples troca de bens que caracterizava períodos anteriores. No final do século XVIII, a transição do imperialismo mercantilista para o liberalismo viu a França e a Inglaterra assumirem a liderança na ocupação massiva de territórios africanos nas primeiras décadas do século XIX (Chagastelles, 2008; Boahen, 2010).

Desde o final do século XVIII, diversas expedições missionárias e científicas foram empreendidas com o propósito de converter os africanos às religiões ocidentais e explorar o território. Até 1830, essa sondagem estava concentrada na África Ocidental, expandindo-se em direção à África Austral e Oriental entre 1830 e 1870. No século XIX, a legitimação da exploração colonial fundamentou-se no desenvolvimento de teorias racistas elaboradas, obtendo respaldo em sociedades científicas tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Esse fenômeno marcou uma transição em relação às posições predominantes até 1850, as quais eram caracterizadas por tendências antiescravagistas, abolicionistas humanitaristas e pela crença na igualdade entre as raças. Ao longo desse século, o continente africano foi palco de uma partilha entre as potências europeias, especialmente na região ocidental, impulsionada por ações de companhias privadas, missionários e funcionários da Coroa Britânica. Na África Central e Oriental, os britânicos estabeleceram um extenso "império informal", termo utilizado para descrever os territórios que sua expansão industrial lhes permitia controlar comercialmente, sem necessariamente anexar ou dominar politicamente (M'bokolo, 2010).

A Conferência de Berlim (1884-1885) marcou o início de uma nova fase na corrida pelo domínio da África, desencadeando disputas e acordos entre as potências europeias, acompanhadas pela multiplicação de tratados com líderes africanos. Esse fenômeno não foi meramente uma manifestação de política externa; foi, essencialmente, uma expressão do capitalismo monopolista, ligado à crise econômica que assolava a Europa na época. Nesse contexto, as potências coloniais europeias buscaram explorar economicamente a África, inaugurando a era do capitalismo colonial. Isso exigiu adaptações, novas formas de organização e resistência por parte das populações africanas. Durante esse período, práticas como o recrutamento compulsório de soldados, trabalho forçado e a imposição de tributos foram amplamente adotadas. Isso resultou na instituição de regimes nos quais os africanos tinham participação limitada, a menos que buscassem a integração como meio de obter benefícios próprios (M'bokolo, 2010). Até 1880, apenas áreas geograficamente restritas da África estavam sob domínio europeu direto. No entanto, até 1919, com exceção da Líbia, Libéria e Etiópia, praticamente todo o continente africano havia perdido sua soberania, culminando em uma generalizada dominação europeia (Boahen, 2010).

Estrategicamente localizado na África Oriental, o Quênia foi inicialmente estabelecido como protetorado britânico na Conferência de Berlim, adquirindo o status de Colônia em 1919. Essa designação visava conter a expansão francesa no Oceano Índico e estabelecer uma economia de exportação na região (Visentini, Ribeiro, Pereira, 2012). Foi nesse contexto que Ngũgĩ wa Thiong'o nasceu em 1938. Sua obra "Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de

Infância" (2015) oferece uma perspectiva singular sobre as influências da tradição africana e da modernidade ocidental na educação. Thiong'o explora as complexidades do encontro entre essas forças, delineando as tensões quando as tradições africanas são confrontadas com a inserção de valores e métodos escolares ocidentais durante o período colonial. Essa dualidade é central na narrativa do autor, proporcionando uma visão singular das experiências de vida no contexto colonial africano. "Sonhos em Tempo de Guerra" não apenas reflete experiências individuais de Thiong'o, mas também destaca a intrincada relação entre colonizadores e colonizados. Partindo dessa compreensão, a narrativa do autor revela-se um meio potente para pensar o impacto da colonização na educação africana, possibilitando o preenchimento de uma lacuna na produção acadêmica sobre a história da educação africana, particularmente em língua portuguesa.

#### 1.2.2 História da infância para uma história da educação africana

Para uma compreensão ampla do tema, é fundamental entender a história da infância como parte intrínseca da história da educação. A inclusão da infância na perspectiva histórica foi impulsionada pela "revolução historiográfica", que incorporou fontes e metodologias previamente negligenciadas (Barros, 2019). Essas abordagens ampliaram o reconhecimento de novos protagonistas na história, como as crianças, oferecendo uma visão mais abrangente das relações históricas entre infância, sociedade e educação.

O livro "História Social da Infância e da Família" (Ariès, 1981) foi determinante nas mudanças historiográficas ao integrar a criança como sujeito histórico. Ariès (1981) investigou a transformação das representações de famílias e crianças na Europa medieval, observando a mudança na percepção ao longo do tempo. Inicialmente, as crianças eram retratadas de maneira semelhante aos adultos, em escala reduzida. No entanto, ao longo do tempo, passaram a ser representadas em contextos distintos aos dos adultos. Ariès (1981) argumentou que o conceito moderno de infância emergiu no final da Idade Média, coincidindo com o início da Modernidade. Antes disso, as crianças eram consideradas "adultos em miniatura" e recebiam suporte apenas até alcançarem autonomia. Conseqüentemente, não havia a concepção de uma divisão da vida em períodos distintos, nem a compreensão de características próprias para cada fase.

A partir do final do século XX, a infância tornou-se objeto de estudo em várias áreas, gerando novas contribuições para um tema pouco explorado (Ferreira e Sarat, 2013). Ariès (1981) foi pioneiro nesse movimento, destacando a infância como uma fase distintiva da vida

e contribuindo para a percepção científica da ideia de infância na modernidade. Contudo, suas observações têm limitações como ferramenta para a compreensão de diferentes experiências de infância, uma vez que seus estudos se concentram exclusivamente na sociedade europeia e em grupos sociais específicos. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) discordam de alguns apontamentos de Ariès, argumentando que a percepção das fases da vida, incluindo a infância, remonta à Antiguidade, se do possível identificar características específicas em diversas representações culturais dessa época. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p. 15) afirmam que "podemos compreender a infância como a concepção dos adultos sobre o período inicial da vida ou como o próprio período vivido pela criança". Dessa forma, a infância pode ser examinada tanto pela perspectiva da criança quanto pela definição dos adultos. Nesse sentido, Kuhlmann (1998) sustenta que a história da criança, na verdade, é uma narrativa construída pela visão dos adultos sobre a infância.

Nas sociedades tradicionais africanas, a criança já era representada em narrativas orais transmitidas de geração em geração como alguém que deveria aprender com os mais velhos até adquirir o direito de fala. Com a colonização, a representação da infância no continente africano se bifurcou em duas formas: "no mato ou no asfalto da cidade colonial" (Secco et al., 2021, p.12). De acordo com Secco et al (2021), a história da infância negra e africana foi marcada por situações distintas em comparação com as crianças europeias, uma vez que a infância africana atravessou processos de dominação e subalternização, incluindo escravidão, trabalho forçado e exclusão escolar. Portanto, estudos consolidados sobre a história da infância, muitas vezes centralizados na análise de locais e sujeitos específicos, negligenciam aspectos importantes para a compreensão desse período da vida em contextos coloniais.

Liebel (2020) argumenta que a análise da infância africana requer a compreensão de que a dominação do Norte sobre o Sul está intrinsecamente ligada às representações da infância do Norte, utilizadas como critério para considerar as infâncias do Sul como insuficientes. Sob uma perspectiva pós-colonial, o autor rejeita a ideia de que a infância moderna é uma descoberta exclusivamente ocidental, concebendo as infâncias como resultados instáveis e incertos de um encontro intercultural. Sendo assim, a concepção eurocêntrica sobre essa fase do desenvolvimento, delineada pelo modelo ocidental, que se caracteriza pela passividade e por uma relação unilateral de dependência entre crianças e adultos, exclui a possibilidade da existência de infâncias que envolvam responsabilidade compartilhada ou apoio mútuo.

O autor também discute a disseminação da noção de uma infância global, que se baseia na distinção natural e universal entre crianças e adultos e teve sua origem no mundo ocidental. Essa concepção foi difundida por meio de processos coloniais, globalização econômica e

intervenções de organizações internacionais. No entanto, ele salienta a complexidade de definir as infâncias resultantes desse fenômeno, destacando que aquelas fora da Europa não se 'ocidentalizaram', mas passaram por transformações ao entrar em contato com o modelo ocidental. Embora a escolarização global, promovida pelo Ocidente, tenha se difundido na vida das crianças em todo o mundo, outras dimensões da experiência infantil seguem caminhos diversos, dependendo do lugar e dos contextos específicos. A imposição da visão eurocêntrica da infância muitas vezes impede a compreensão de realidades em regiões não-ocidentais, contribuindo para a marginalização e desvalorização das experiências infantis nesses contextos. Isso sugere que a globalização das infâncias não resulta em uma única "infância global", mas em diversas "infâncias globais" (Liebel, 2020).

A pesquisa de Silva (2015, p. 78) analisou as representações da infância na literatura angolana, destacando uma "bifurcação da experiência infantil como consequência histórica do colonialismo e do pós-colonialismo". Em termos simples, a autora observou que as vivências da infância foram configuradas de maneira singular pelos processos do período colonial e pela subsequente descolonização. Ao explorar as personagens infantis nas obras literárias, a autora enfatiza que é possível, de maneira metafórica, compreender as experiências históricas da colonização e descolonização. Isso se evidencia ao observar que, nas narrativas tradicionais africanas, a infância é inicialmente concebida como um período dedicado à aprendizagem e a experiências rituais, mas transforma-se para incorporar a conscientização e a participação nas utopias revolucionárias a partir da década de 1960 (Silva, 2015).

A pesquisa conduzida por Souza (2018; 2021), que analisou trabalhos acadêmicos sobre a infância nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com ênfase em Moçambique, destaca uma amplitude de temas abordados. No entanto, ressalta a necessidade de investigações mais aprofundadas para compreender os desafios enfrentados pelas sociedades africanas em relação à infância. Para a autora, a escassez de produções acadêmicas sobre o tema, especialmente de autores africanos, está relacionada à constituição da formação universitária nesses países, estruturada nos modelos ocidentais que desvalorizaram os saberes africanos. Para superar essa lacuna, a autora propõe o uso de epistemologias do sul como uma ferramenta analítica para abordar questões específicas relacionadas à infância nos países fora do hemisfério norte.

Diante da diversidade do contexto africano, é inviável conceber uma única "história colonial africana" (M'bokolo, 2010) ou entender uma "infância africana" como uma entidade homogênea (Souza, 2021). A compreensão dessa diversidade ressalta a ausência de uma narrativa única sobre a "história da educação africana", especialmente no âmbito da educação

escolar. Apesar disso, alguns trabalhos contribuem para uma compreensão mais ampla da educação escolar em contextos coloniais. Um estudo que se destaca nesse cenário é o trabalho de Santos (2012), que se debruçou sobre a educação no Sudão colonial, utilizando documentos produzidos por missionários, e defende a compreensão da escolarização, implementada na intenção de formação para o trabalho, como uma ferramenta de controle social dos grupos subalternizados na economia capitalista:

A criança proletária e a não branca são aproximadas pela escola e pela educação para o trabalho, na leitura pela qual elas estariam nas periferias das sociedades modernas, no caso das primeiras, e da civilização, no caso de todas as crianças não brancas. Se o trabalho era a ideologia para o combate à 'vadiagem e delinquência' na Europa, no mundo colonial, em especial na África, era a forma de controlar 'os instintos e a barbárie', etapas anteriores à visão capitalista e racialista de progresso do alvorecer do século XX (Santos, 2012, p. 153).

Enriquecendo a compreensão da história da educação africana, Dupraz (2017) argumenta que as definições educacionais durante a colonização britânica e francesa deixaram um legado permanente na educação do país. Durante o domínio colonial, as estratégias adotadas pela França e pela Inglaterra apresentaram características distintas, resultando em vantagens para a região anglófona em termos de melhores resultados educacionais e uma maior taxa de escolarização. Embora essa superioridade não tenha sido constante ao longo do tempo, o autor defende essa persistência como um reflexo das práticas educacionais implementadas por cada potência em suas colônias. Assim, o estudo ressalta a compreensão de que as intervenções coloniais continuam a influenciar o status da educação contemporânea nos territórios colonizados.

A impossibilidade de sintetizar todas as experiências coloniais em uma única obra é reforçada por Mangan (2012). No entanto, sua coleção *"Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience"* concentra-se na interseção entre educação, imperialismo e racismo. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda da história da educação africana ao enfatizar a persistência comum do legado colonial nos currículos, com especial destaque para a presença do racismo nas propostas curriculares britânicas.

### 1.2.2 Abordagem teórica: o decolonial e o pós-colonial

Os conceitos de pós-colonialismo e decolonialidade, ainda que oriundos de contextos temporais e geográficos distintos, são relevantes neste trabalho, convergindo para contribuições significativas nos estudos sobre o colonialismo. O pós-colonialismo pode ser interpretado de



duas maneiras: primeiro, como o período histórico após as independências africanas, marcado pelo crescimento dos movimentos críticos ao colonialismo; segundo, como o movimento acadêmico que surgiu nas antigas colônias britânicas na década de 1970, notadamente através dos "Estudos Subalternos", alcançando destaque internacional na década de 1980 com autores como Partha Chatterjee e Gayatri Chakrabarty Spivak. Na década de 1980, os estudos pós-coloniais emergem em meio aos estudos culturais ingleses, propondo uma análise da cultura e da experiência na perspectiva da racialização resultante da situação colonial. Essa abordagem questionaria, então, a produção do conhecimento científico como um espaço privilegiado para normas e conteúdos eurocêntricos, reproduzindo a relação colonial (Faustino, 2015).

Na década de 1990, a América Latina, como reflexo do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, estabelece seu próprio grupo de Estudos Subalternos. Alguns intelectuais latino-americanos, considerando a abordagem eurocêntrica ao negligenciar questões específicas da América Latina, fundam o grupo dissidente Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C). A partir desse grupo, foi desenvolvido o conceito de decolonialidade, centrado na crítica à ideia de racionalismo e intelectualidade como constituições do pensamento europeu e destacando a América Latina como primeira periferia do sistema-mundo no advento da Modernidade (Ballestrin, 2013; Faustino, 2015).

Apesar de suscitar críticas sobre a viabilidade de desvincular o pensamento latino-americano da influência ocidentalizada, essa ponderação é válida. Embora tenha como foco principal a América Latina, a abordagem da decolonialidade tem se mostrado essencial no meio acadêmico para discutir amplamente as consequências e permanências do colonialismo e do racismo mesmo após os processos políticos de independência. É um conceito indispensável, portanto, para este trabalho, já que mobiliza uma fonte compreendida no pós-colonialismo e incorpora ferramentas da decolonialidade na busca por construir uma história da África mais autônoma em relação ao pensamento europeu, que historicamente excluiu saberes e narrativas subalternas.

#### 1.2.2.1 A opção por Benjamin e Fanon

A pesquisa se baseou principalmente nos conceitos de Walter Benjamin e Frantz Fanon. Apesar de não ser convencional associação acadêmica entre os dois, cabe destacar que ambos compartilham pressupostos críticos: Benjamin analisa historiografia e contexto político global, enquanto Fanon foca em questões específicas do colonialismo e da experiência do homem

negro. A escolha desses autores se deveu à consideração deles como fundadores de conceitos alinhados com a proposta central do trabalho.

Embora Fanon tenha escrito antes do desenvolvimento dos conceitos de pós-colonialismo e decolonialidade, suas ideias anteciparam esses movimentos, sendo considerado precursor do pensamento deles. Sua importância está centrada na crítica colonial. Por outro lado, Benjamin provocou uma mudança na forma de pensar a história e a historiografia, destacando a importância da memória na construção historiográfica e defendendo a inclusão da "história dos oprimidos". Isso se alinha com os estudos pós-coloniais, que posteriormente abraçaram a valorização das vozes subalternas.

Benjamin é conhecido por sua diversidade temática, mas, para este trabalho, sua compreensão do conceito de história, elaborada nas dezoito teses "sobre o conceito de história", será fundamental. Essas teses surgiram durante o ascenso do movimento nazista na Europa, criticando a historiografia tradicional do século XIX, que persistia na ideia de uma história universal e contínua, sob o ponto de vista dos vencedores. A teoria benjaminiana busca incluir e valorizar as narrativas dos oprimidos, proporcionando uma visão alternativa à narrativa histórica dominante. Dessa forma, as narrativas inseridas no contexto do pós-colonialismo tornam-se essenciais para compreender o período e o contexto histórico do colonialismo, permitindo uma reparação histórica de populações africanas anteriormente negligenciadas pela historiografia.

A abordagem benjaminiana destaca a necessidade de narrar a história dos vencidos, contrariando a visão progressista vinculada à burguesia europeia. Benjamin propõe um olhar crítico para o passado, que reconheça suas ruínas no presente e busque alternativas para a construção histórica. O autor introduz o conceito de "tempo propício", afirmando que todo tempo tem potencial para transformar a história. Ele critica a visão eurocêntrica que consolidou a Europa como guia do "trem da história", legitimando a opressão sobre outras civilizações. O autor defende a construção de um espaço para os mortos no presente, dando voz aos projetos esquecidos e às vozes silenciadas. Essa abordagem benjaminiana é crucial para desenvolver uma consciência social ampla sobre as dificuldades contemporâneas enfrentadas pelo mundo oriental, exigindo o reconhecimento dos processos subjetivos, como a construção do ideal de racionalidade, que sustenta ideais supremacistas necessários à manutenção de um sistema econômico opressivo na história da humanidade.

O pensamento de Fanon, marcado por instabilidade na recepção e mobilização acadêmica, ressurgiu com o advento do pensamento decolonial. Sua experiência como homem negro que visualizou o período colonial é fundamental para as discussões propostas, dialogando

com Benjamin. Os escritos fanonianos são considerados neste trabalho, destacando sua compreensão do racionalismo europeu e do papel do racismo na dominação político-econômica dos povos africanos. O autor, psiquiatra da Martinica com perspectiva marxista, escreveu a partir de sua vivência como estudante negro na França, expondo os aspectos sorrateiros do sistema capitalista e a redução do homem negro a um lugar de não-ser. Suas ideias, corroboradas por Faustino (2015), mostram que não apenas o Negro é racializado, mas também conceitos como ser, humanidade, universalidade, razão e filosofia, são apresentados como atributos essencialmente brancos.

No contexto do grupo Modernidade/Colonialidade, Fanon é reconhecido como representante do mundo colonizado, inaugurando uma ruptura nas ciências sociais. Ele contribui para entender que as independências na América não resultaram no pós-colonialismo, mas numa rearticulação da dimensão colonial, mantendo a colonialidade global com a divisão internacional do trabalho e a persistência da divisão étnico-racial. Assim, a ideia de pós-colonialismo é questionada como um mito distorcido da realidade (Faustino, 2015).

Partir dos escritos fanonianos em diálogo com as teorias benjaminianas, especialmente sobre a importância de ouvir vozes negligenciadas pela historiografia, emerge como uma abordagem potente para superar os desafios enfrentados pelas populações negras globalmente.

### 1.2.3 As fontes

A construção histórica se apoia nos vestígios do passado, sejam materiais ou imateriais, como os testemunhos, que funcionam como fontes permitindo ao historiador compreender o passado. Durante muito tempo, a historiografia reconheceu apenas alguns tipos específicos de vestígios como fontes (Prost, 1996). Essa limitação foi superada com a ampliação do reconhecimento de diversas formas de vestígios como fontes, em paralelo à expansão das temáticas de interesse dos historiadores. Os intelectuais ligados aos *Annales* rejeitaram uma historiografia excessivamente particularizante, individualizadora, factual e descritiva, favorecendo a análise de diversas dimensões da vida e valorizando movimentos coletivos em detrimento dos individuais. Esse rompimento com a corrente anterior incluiu o desinteresse inicial pela documentação política arquivística enfocada pela História Política no século anterior (Barros, 2019). Com essas transformações nos processos historiográficos, a Literatura e outros produtos culturais tornaram-se fontes viáveis para estudos historiográficos.

### 1.2.3.1 A literatura como fonte

Diante da limitação de fontes africanas na elaboração da história do continente, construída majoritariamente a partir dos relatos europeus e dos registros coloniais oficiais (Macedo, 2013), a literatura africana se destaca como uma alternativa promissora. Ao utilizar a literatura como fonte, abre-se caminho para uma perspectiva mais diversificada, rompendo com a tradicional hegemonia europeia na narrativa historiográfica africana.

A História das Mentalidades teve um papel importante na abertura de espaço para a pesquisa histórica a partir de textos literários. Com a renovação historiográfica do século XX, a Literatura passou a ser um elemento de interesse para historiadores, sendo reconhecida como uma fonte potente para análises históricas. Nos últimos anos, os textos literários têm sido valorizados por sua riqueza de significados, proporcionando leituras múltiplas e contribuindo para a compreensão das dimensões cultural, social e das experiências subjetivas da história humana (Barros, 2019; Ferreira, 2011).

Borges (2010) estabelece sua análise a partir da concepção fundamental de que a história, enquanto forma de conhecimento, constitui uma representação do passado, assim como as fontes documentais empregadas para sua construção. Ao enfatizar a tríade composta pela escrita, o texto e a leitura, o autor destaca a importância de compreender não apenas o conteúdo do texto, mas também quem o produz, de onde fala e que linguagem utiliza. Para ele, as narrativas, sejam elas de natureza histórica ou literária, funcionam como construtoras de representações da realidade, sendo a literatura uma forma multifacetada de dialogar com a realidade, que se manifesta por meio da confirmação, proposição, negação ou reafirmação do real. Essa abordagem ressalta a relevância da literatura como uma fonte rica e complexa para a compreensão da história e da cultura de uma sociedade.

De acordo com Osinski (2010), a compreensão de que toda obra literária é uma expressão histórica, resulta do labor de indivíduos imersos na história de um grupo social que assumem o papel de seus porta-vozes. Essa noção se entrelaça com a influência dos eventos, personagens e lugares na constituição da memória, tanto individual quanto coletiva, sendo essenciais também nas narrativas autobiográficas. Nessas narrativas, o autor atua como ideólogo de sua própria vida, selecionando eventos e estabelecendo conexões para conferir coerência ao relato. Ao abordar autobiografias como fonte histórica, portanto, é necessário que os pesquisadores estejam atentos ao processo de construção da narrativa, reconhecendo a inseparabilidade da jornada do sujeito e de seu contexto (Osinski, 2010). Segundo a autora, as

autobiografias oferecem diversas possibilidades para investigação histórica, inclusive a reconstrução de processos educacionais de uma geração ou grupo social, alinhando-se ao escopo deste trabalho.

Montoito e Rios (2019) ressaltam a importância da literatura como uma fonte relevante para a análise histórica, enfatizando sua conexão com a cultura e o contexto temporal do autor. Nessa perspectiva, a literatura é considerada um reflexo do sujeito histórico e de sua interpretação do mundo. Essa abordagem destaca que a leitura da literatura para fins históricos não deve ser interpretada de maneira literal, mas sim como uma análise das representações contidas na obra. Dessa forma, destaca-se a importância de os pesquisadores adotarem uma postura de constante revisitação do texto literário, reconhecendo-o como um microcosmo da sociedade que revela nuances do momento histórico de sua produção (Montoito e Rios, 2019).

#### 1.2.3.2 A literatura autobiográfica de autores africanos

Fernandez (2007) destaca que a prática da escrita autobiográfica entre os africanos teve origem por meio da introdução de metodologias escolares ocidentais durante o período colonial. Os colonizadores teriam incorporado essa prática como meio de compreender melhor as populações nativas do território africano, visando elaborar estratégias de controle e dominação. Inicialmente, durante a escolarização na conjuntura colonial, apenas os homens tinham permissão para frequentar a escola. Contudo, houve uma mudança de perspectiva por parte dos colonizadores, que optaram por incluir as mulheres nas instituições de ensino, percebendo que homens africanos educados buscariam parceiras com formação semelhante. Essa mudança estratégica permitiu o desenvolvimento das mulheres no campo da escrita, conferindo-lhes destaque (Fernandez, 2007).

No início da prática da escrita, os africanos adotavam estritamente os moldes definidos pelos colonizadores, buscando se adequar à sua forma de expressão. Com o tempo, após a apropriação e domínio dessa prática, passaram a utilizá-la para abordar temas de seu próprio interesse e relacionados à sua cultura, além de criticar as transformações culturais impostas pela colonização. Nesse contexto, de acordo com Fernandez (2007), as mulheres começaram a se destacar ao contribuir em revistas controladas pelos colonizadores. Apesar de os temas iniciais serem voltados para os interesses dos colonizadores, isso marcou o início de uma tradição em que as mulheres passaram a criticar ativamente o colonialismo. Isso se refletiu também na emergência de grupos de intelectuais críticos ao colonialismo, associada à formação acadêmica dos africanos, destacando a importância da subversão da prática de escrita imposta pelos

européus. Essa subversão foi essencial para a expressão da resistência negra, resultando em registros documentais escritos pelos próprios africanos colonizados, fundamentais para a compreensão da experiência desses indivíduos como sujeitos históricos.

São escassos os estudos, especialmente em língua portuguesa, que se concentram na compreensão da história africana por meio da literatura autobiográfica. Embora existam pesquisas que abordem individualmente a obra do autor em foco neste trabalho, elas exploram temas distantes do objetivo central desta Dissertação, que é a reflexão sobre a questão da educação. O estudo conduzido por Nyantino (2014) se destaca por ser o mais próximo da proposta aqui apresentada, ao propor uma análise sobre a memória nas obras de Ngũgĩ e Soyinka, incluindo uma breve abordagem da temática da educação. Apesar de não ter como objetivo principal um aprofundamento na dimensão histórica e nas experiências de escolarização, a pesquisa de Nyantino reforça a viabilidade da análise das memórias autobiográficas para a compreensão histórica.

#### 1.2.3.3 Memórias de infância

A compreensão específica da história da infância por meio da literatura autobiográfica requer uma análise das memórias, com destaque para as contribuições de Gullestad (2005). A autora distingue a infância como 'textual' quando narrada e como 'vívica' quando experimentada, enfatizando a abordagem interpretativa da autobiografia. Ela argumenta que as memórias adultas sobre a infância não apenas refletem o passado, mas também desempenham um papel ativo na formação da identidade individual e da realidade social. Gullestad (2005, p. 514) sugere que uma análise de literatura autobiográfica deve considerar também o contexto sócio-histórico que se reflete naqueles que escrevem, pois, “a maioria das narrativas de vida atuais testemunha os processos históricos, econômicos, sociais e culturais da modernidade capitalista”.

Na pesquisa acadêmica sobre histórias de vida de crianças, Gullestad (2005) propõe duas abordagens: uma focada nos fatos das vidas infantis e outra nas experiências de infância. Ambas são permeadas pela influência das experiências e da perspectiva do autor no presente, o que torna as narrativas sobre a infância fluidas e sujeitas a ressignificações ao longo da vida. É importante considerar, portanto, a distância temporal entre a infância e o momento da escrita para entender as transformações nas memórias. Entretanto, essa dinâmica não desqualifica a memória de infância como testemunho do passado histórico. Apenas é preciso perceber a narrativa como o resultado da relação entre o adulto no momento da escrita e a criança que o

autor foi no passado. Além disso, a inclusão das histórias de infância contadas por adultos não apenas enriquece a compreensão da infância, mas também ajuda a superar os desafios inerentes ao uso da narrativa das próprias crianças, dada a falta de experiência da criança para narrar e contextualizar amplamente suas vivências (Gullestad, 2005).

Na análise proposta nesta pesquisa, é fundamental considerar que Ngũgĩ wa Thiong'o, ao rememorar sua infância na vida adulta, incorpora não apenas suas experiências pessoais, mas também uma perspectiva crítica e teórica construída ao longo de sua trajetória acadêmica. Nascido em 1938 no vilarejo de Kamirithu, região central do Quênia, pertencente à etnia Kikuyu, o autor viveu uma infância marcada por eventos históricos significativos, como a Segunda Guerra Mundial e a rebelião Mau Mau, antecedendo a conquista da independência nos anos 1960. Iniciando sua educação nas tradições orais de sua comunidade até os nove anos, Thiong'o ingressou na escola em 1947, alcançando uma formação acadêmica nos moldes ocidentais e tornando-se um renomado romancista e teórico do pós-colonialismo.

Seu terceiro romance, "Um Grão de Trigo" (1967), é aclamado como um clássico da literatura africana do século XX, explorando as contradições e incertezas do Quênia pós-independência. O êxito da obra conduziu o autor a adotar o nome atual, abandonando o nome cristão "James Ngũgĩ" e passando a escrever exclusivamente em Kikuyu. Essa decisão, em 1977, resultou em sua prisão devido à percepção do governo queniano de sua abordagem como subversiva. Após um ano de prisão, exilou-se nos Estados Unidos, onde se consolidou como acadêmico e professor na Universidade da Califórnia-Irvine. Com cerca de 10 títulos de Doutor Honoris Causa ao longo de sua carreira, Ngũgĩ wa Thiong'o transcende não apenas como um influente escritor, mas também como uma figura prestigiada no meio acadêmico.

O livro "Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância" (2015) destaca-se como uma obra sensível que não apenas rememora a vida cotidiana de sua família, mas também lança críticas ao colonialismo, aborda a independência e explora questões relacionadas à identidade africana. Originalmente publicado em língua inglesa com o título "*Dreams in a Time of War: a Childhood Memoir*" (2010), a análise aqui considera especificamente a versão traduzida para o português pela editora Globo, publicada pela Biblioteca Azul (2015). Essa abordagem visa compreender a rica interseção entre a experiência pessoal do autor e sua análise teórica, proporcionando uma visão integrada de sua contribuição tanto para a literatura quanto para o entendimento crítico da história e cultura africanas.

### 1.3 O texto

No desdobramento deste trabalho de pesquisa, a análise resultou na escrita de três capítulos distintos, cada um delineando aspectos importantes da experiência do autor em sua busca por educação em um contexto de grande complexidade. No primeiro capítulo, dediquei esforço à compreensão da exclusão escolar, investigando os vários elementos que distanciavam o autor do espaço escolar. Os mecanismos de exclusão foram examinados como elementos que moldaram sua percepção antes mesmo do ingresso na escola. No segundo capítulo, o foco foi direcionado à compreensão das motivações subjacentes que impulsionaram o autor a perseguir seu sonho de educação, mesmo diante de inúmeras dificuldades. Foram explorados os elementos entrelaçados ao contexto global e às relações pessoais fundamentais, incluindo os vínculos com a família e a comunidade. O terceiro capítulo dedicou-se à apresentação das características das diferentes escolas frequentadas pelo autor. Realizei uma análise dos diferentes tipos de instituições, suas características singulares e como os currículos foram transformados em resposta às demandas de diferentes grupos, especialmente os missionários, o governo colonial e a própria população africana. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla e contextualizada da trajetória escolar do autor, destacando os desafios e as nuances presentes ao longo desse percurso particular.



## 2 "SINTO-ME UM FORASTEIRO EM NOSSO MUNDO": DESLOCAMENTO COM O ESPAÇO ESCOLAR

A escola desempenha um papel de grande importância na experiência de formação de Thiong'o, como ele mesmo relata em suas memórias. O momento em que sua mãe lhe perguntou se ele gostaria de ir para a escola é marcante em sua memória, mesmo que ele não se lembre da data exata. Esse momento deixou uma marca profunda em sua mente, destacando a importância que ele atribuía à educação:

Certa noite, minha mãe me perguntou: Você gostaria de ir para a escola? Foi em 1947. Não consigo recordar o dia ou o mês. Lembro-me de ter ficado mudo, a princípio. Mas a pergunta e a cena ficaram para sempre gravadas na minha mente (Thiong'o, 2015, p. 61).

Apesar do desejo de educação que é anunciado desde o início da obra ter sido realizado e o autor ter trilhado um caminho acadêmico notável, ele enfrentou inúmeros obstáculos ao longo dessa jornada. Esses obstáculos foram marcados por uma sensação constante de deslocamento, que se manifestava de forma direta ou que podemos inferir por meio dos relatos que ele faz sobre sua relação com os vários elementos envolvidos em sua formação escolar durante a infância. Esses obstáculos incluíam desafios como o encargo das mensalidades escolares, a persistente fome, as longas jornadas percorridas até chegar à escola, a necessidade de usar uniforme escolar e outros aspectos relacionados à condição de pobreza.

2.1 "[...] a maior parte deles abandonou-a após um ano ou dois, por causa do preço da mensalidade": as taxas escolares

Thiong'o destaca que um dos principais obstáculos que tornava a escola uma realidade distante para ele era o alto custo das mensalidades. Elas eram caras e, como resultado, apenas aqueles mais abastados tinham a oportunidade de frequentar uma escola. Era comum entre seus conhecidos o abandono dos estudos devido às mensalidades. Thiong'o relata que muitos de seus irmãos mais velhos e outras crianças da comunidade frequentaram a escola por um curto período antes de abandoná-la. A escola é retratada como algo inalcançável para a realidade do autor, reservada aos mais velhos ou àqueles que pertenciam a famílias mais abastadas. Isso fica evidente no trecho em que ele menciona os desfechos da escolarização de seus irmãos:

Mesmo antes de Kabae ter sido desmobilizado, a maior parte dos filhos mais novos que ele, incluindo meu irmão mais velho, Wallace Mwangi, havia entrado na escola, a maior parte deles abandonou-a após um ano ou dois, por causa do preço da mensalidade. As meninas, tão inteligentes, se saíram pior ainda, frequentando a escola por menos de um ano, algumas delas instruindo-se em casa e aprendendo o bastante para serem capazes de ler a Bíblia. A escola estava muito além de meu alcance, era algo exclusivo àqueles mais velhos do que eu ou àqueles que vinham de uma família abastada. Nunca pensei nela como uma possibilidade para mim (2015, p. 61).

A ideia do alto custo das taxas é reforçada quando ele descobre a escolha de sua mãe pela escola Kamandũra em vez da escola Manguo, onde seu irmão Wallace Mwangi havia estudado, revelando a preocupação de sua mãe em encontrar uma opção mais acessível para que ele pudesse receber educação formal: “Não sei por que minha mãe escolheu Kamandũra, para onde as crianças do senhorio iam, em vez da escola Manguo, que meu irmão Wallace Mwangi havia frequentado. Pode ter sido por causa de diferenças de mensalidades” (Thiong’o, 2015, p. 63).

A imposição de mensalidades escolares elevadas, juntamente com outras medidas, desempenhou um papel determinante na exclusão educacional da maioria dos africanos, como parte das políticas coloniais que buscavam afastá-los efetivamente do acesso à educação. No início do século XX, durante o período de colonização, alguns grupos de africanos tiveram a oportunidade de frequentar escolas missionárias, o que resultou na formação de uma nova elite local, em contraposição às elites tradicionais que ali viviam (Afigbo, 2010). No entanto, essa ascensão da elite africana causou preocupações entre os colonizadores, que estabeleceram novos e fortaleceram antigos mecanismos de exclusão dos africanos no ambiente escolar, tópicos que serão abordados a seguir. Conforme Chege e Sifuna (2006), a demanda por educação entre os africanos aumentou ao longo do tempo, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. No entanto, mesmo antes desse período, o acesso à educação já era limitado devido ao fato de que a maioria das pessoas não possuía recursos financeiros. Apenas as famílias que tinham condições de pagar as taxas escolares e liberar seus filhos das responsabilidades econômicas familiares podiam proporcionar a eles acesso à educação escolar, pelo menos nos estágios iniciais. Isso implica que a educação estava acessível somente a uma parcela restrita da população naquele contexto, devido ao cenário econômico imposto pela colonização. A maioria das crianças africanas, especialmente as meninas, eram obrigadas a contribuir com as tarefas domésticas e em trabalhos fora de casa. Os relatos de Thiong'o evidenciam essa

realidade, descrevendo o trabalho constante realizado por ele e sua família ao longo da narrativa, independentemente da idade dos mesmos.

Além dos relatos de Thiong'o sobre sua própria história, é comum encontrar outras narrativas de pessoas que viveram durante o período colonial e enfrentaram a difícil tarefa de conciliar trabalho e estudos para pagar suas próprias mensalidades escolares. Um exemplo notável é a fala de Oginga Odinga, primeiro vice-presidente do Quênia, que compartilhou sua experiência durante um período de aumento das taxas escolares que causou angústia para muitos africanos. Para pagar suas taxas, ele teve que prestar serviços como empregado doméstico de um professor branco, o que implicava em acordar cedo para realizar tarefas domésticas ao seu empregador, enquanto tentava equilibrar suas próprias atividades escolares. Para dar conta do serviço, ele menciona que sua rotina começava muito cedo, às vezes às duas da manhã, e era necessário voltar ao serviço sempre que havia intervalos escolares (Mwiria, 2006). No caso de Thiong'o, a experiência de conciliar trabalho e estudos encontra explicação quando ele relata um episódio de violência doméstica em que seu pai agrediu sua mãe, cujos desdobramentos resultaram em dificuldades financeiras ainda maiores para ele. Como resultado, ele teve que se mudar com sua mãe para as terras de seu avô materno e buscar emprego para subsidiar seus estudos:

Há especialmente a questão do ensino. Meu irmão e eu nos lançamos a fazer o que sempre fizemos: buscar trabalho na fazenda de Lorde Stanley Kahahu, mas agora para pagar nossa mensalidade, não as rodas. [...] Nossos proventos não são muitos. Ademais, o trabalho dura enquanto há flores para colher, o que significa aproximadamente sete dias. Às vezes acompanho minha mãe quando ela vai às lojas indianas em busca de trabalho. Talvez eu também consiga algo que pague mais do que obtenho apanhando píretro e caçando toupeiras (Thiong'o, 2015, p. 105).

Essa busca gerou muita angústia, uma vez que encontrar um emprego era uma necessidade urgente para garantir o pagamento de seus estudos, mas encontrar um emprego que parecesse adequado e fosse duradouro, especialmente durante a infância, era um desafio. Ele se aventurou em trabalhos bastante peculiares e, embora alguns desses trabalhos pudessem parecer empolgantes e lúdicos, mostraram-se desgastantes e pouco rentáveis em termos financeiros.

Ao abordar as dificuldades decorrentes do alto custo das mensalidades escolares, é importante mencionar que Thiong'o apresenta uma perspectiva pessoal, concentrando-se em sua própria relação como uma criança pobre e africana que precisa lidar com esse desafio. No

entanto, é importante destacar que essa realidade era diferente para estudantes de outras raças e/ou em outra condição social que viviam no mesmo contexto. Ao longo de seus relatos, o autor menciona as crianças "do senhorio", representando a elite africana local, e as crianças de famílias indianas envolvidas no comércio durante o período colonial no Quênia. Esses grupos são retratados como tendo melhores condições socioeconômicas em comparação com o autor. Além disso, é importante mencionar os filhos de colonos europeus, que, embora não sejam mencionados pelo autor, também faziam parte do grupo de crianças que frequentavam as escolas da colônia. Compreender essa composição social é crucial para entender a dinâmica que determinava o acesso à educação. Ele não era exclusivamente determinado pela condição econômica das famílias, mas também havia uma alocação diferenciada de recursos pelo governo para cada grupo étnico, desempenhando um papel fundamental na desigualdade de oportunidades dentro do sistema educacional. Portanto, a dificuldade no acesso à educação não se restringia apenas à escassez de recursos financeiros individuais, pois refletia um sistema que perpetuava a marginalização africana, que operava restrições racializadas impostas pelo estado colonial.

Em 1924, a Fundação Phelps-Stokes<sup>1</sup> solicitou à Comissão Phelps-Stokes que realizasse uma análise abrangente da situação educacional no Quênia, com o objetivo de fornecer um resumo do estado da educação naquele momento e oferecer recomendações para o seu desenvolvimento futuro. Embora o relatório tenha sido elaborado quatorze anos antes do nascimento do autor, o documento contém dados valiosos que nos permitem compreender o contexto de desenvolvimento da educação africana e, portanto, da conjuntura em que o autor foi escolarizado. De acordo com o relatório da Comissão, a população do Quênia era composta por 2.500.000 africanos, 10.000 europeus e 36.000 indianos. Dos £75.000 destinados à educação, £24.000 eram direcionados aos europeus, £12.000 aos indianos e £37.000 à população nativa. Isso significa que 49% do orçamento de educação era destinado aos africanos, que representavam 98% da população total. Durante os anos de 1929 a 1939, os gastos por aluno em diferentes grupos étnicos no Quênia mostraram uma disparidade significativa. Os estudantes asiáticos e europeus recebiam uma quantidade muito maior de recursos em comparação aos estudantes africanos. O relatório também indicava que, em 1929, os asiáticos

---

<sup>1</sup> A Fundação Phelps-Stokes foi uma organização filantrópica que buscava melhorar a educação dos afro-americanos nos Estados Unidos e promover o desenvolvimento educacional na África. Em 1920, a fundação estabeleceu a Comissão de Educação Africana, que visava criar uma conexão entre a África negra e a América negra, destacando as semelhanças políticas, sociais e econômicas entre essas regiões. A comissão realizou investigações e produziu relatórios sobre as condições educacionais na África, influenciando as políticas educacionais do continente (BERMAN, 1971).

tinham acesso a seis vezes mais recursos do que os africanos, enquanto os europeus beneficiavam-se de uma vantagem de 44 vezes mais recursos. Essa desigualdade persistiu em 1939, quando os gastos por aluno para os estudantes africanos diminuíram em relação aos anos anteriores. Enquanto isso, os estudantes asiáticos e europeus também experimentaram reduções nos gastos, mas em proporções menores. Isso significa que, mesmo com a diminuição dos gastos, os educandos asiáticos e europeus continuaram a receber uma quantidade substancialmente maior de recursos em comparação aos africanos (Natsoulas e Natsoulas, 2012). Além da distribuição desigual de recursos, os africanos começavam a educação formal mais tardiamente em comparação com outros grupos étnicos e, também, enfrentavam uma proporção significativamente menor de escolas disponíveis. Muitas dessas escolas eram rurais e não subsidiadas, com instalações precárias e professores africanos considerados formados inadequadamente (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

Com base na análise dos dados de 1950 realizada por Mwiria (2006) sobre a provisão de receitas escolares pelo governo no Quênia colonial, podemos observar a continuidade de uma desigualdade significativa no subsídio governamental destinado às escolas. Os europeus, que compreendiam entre 1% e 7% da população escolar primária e secundária, receberam 33,4% do total da receita colonial destinada à educação. Em contraste, os africanos, que representavam mais de 91,7% da população escolar primária e secundária do Quênia naquele ano, receberam apenas 40,9% da alocação total do governo colonial para a educação. Já os asiáticos, que compreendiam cerca de 7% da população escolar, receberam uma alocação de 25,6% dos gastos educacionais do governo. Esses dados têm uma relação direta com a experiência vivida por Thiong'o, uma vez que ele frequentou a escola durante esse período.

O investimento insuficiente na educação africana em comparação com outras etnias resultava em condições de estudo piores para os estudantes africanos, incluindo infraestruturas precárias, professores menos qualificados e a necessidade de arcar com os custos de infraestrutura e materiais escolares. Enquanto isso, as escolas com maiores subsídios para estudantes europeus e indianos exigiam menos investimento individual, uma vez que os subsídios governamentais cobriam a maior parte dos custos. Em resumo, devido à categorização racial promovida pelo sistema colonial, as famílias com melhores condições financeiras tinham uma vantagem adicional ao gastar menos com a educação de seus filhos. Essa categorização étnica, imposta pela administração colonial, estabelecia uma hierarquia que permeava todos os aspectos da vida social e econômica na colônia. Nessa estrutura, os africanos eram colocados em uma posição inferior aos indianos, que, por sua vez, eram colocados em uma posição inferior aos europeus. Nesse sentido, é importante ressaltar que, mesmo dentro da comunidade africana,

existiam diferenças nas circunstâncias individuais. Apenas alguns africanos tinham acesso a empregos assalariados ou estavam envolvidos na agricultura comercial, o que tornava ainda mais difícil para a maioria das famílias africanas arrecadar dinheiro para pagar as taxas escolares (Mwiria, 2006).

As dificuldades enfrentadas por Thiong'o, especialmente em relação ao pagamento das mensalidades, tornavam o sonho de estudar praticamente inatingível, ressaltando a necessidade de um certo nível de privilégio social para alcançá-lo. A narrativa revela que a busca por educação era uma aspiração real, porém extremamente desafiadora. É importante reconhecer que, embora a história do autor sugira que seu esforço pessoal foi um fator determinante para alcançar o sucesso educacional, isso não pode ser generalizado como uma fórmula universal. É preciso ter cautela ao interpretar a história do autor, pois a sua trajetória individual não reflete a realidade de todos aqueles que enfrentavam as mesmas adversidades. É fundamental considerar que o contexto colonial era complexo e extremamente desigual, com disparidades socioeconômicas e oportunidades educacionais desiguais. Portanto, a experiência do autor representa uma exceção em um contexto mais amplo, no qual muitas outras crianças enfrentavam obstáculos ainda maiores devido, principalmente, à falta de recursos financeiros e apoio familiar.

2.2 "Fica a vinte quilômetros de distância, mas é como se eu estivesse embarcando em um trem para o paraíso": a fome, as longas distâncias e outras limitações

O autor relata como a fome representou um desafio significativo ao longo de sua educação, acompanhando-o durante toda sua trajetória escolar. Essa realidade da fome é tão marcante em suas memórias que é mencionada logo no momento em que o autor descreve o dia em que sua mãe lhe concedeu a oportunidade de frequentar a escola, um dos momentos mais significativos de sua vida:

Minha mãe teve que fazer a pergunta de novo. – Sim, sim – disse eu rapidamente, no caso de ela ter mudado de ideia. – Você sabe que somos pobres. – Sim. – E por isso talvez você nem sempre leve uma refeição de meio-dia. – Sim, Mãe. – Me promete que não vai me envergonhar se recusando algum dia a ir à escola por causa da fome ou de outras dificuldades? – Sim, sim! – E que sempre vai dar o seu melhor? Eu teria prometido qualquer coisa naquele momento. Mas quando olhei para ela e disse "Sim", lá no fundo sabia

que ela e eu havíamos feito um pacto: eu sempre tentaria dar o meu melhor, fosse qual fosse a dificuldade, fosse qual fosse o obstáculo (Thiong'o, 2015, p. 61-62).

Embora tenha sido mencionada como um aspecto relevante em seus relatos, é importante notar a escassez de estudos sobre a fome no contexto colonial, especialmente em relação à escola e à educação. A maioria das pesquisas tem se concentrado na avaliação nutricional das populações colonizadas, pois há mais informações disponíveis para análise nessa área. A ênfase na avaliação nutricional pode ser atribuída aos relatórios e documentos produzidos pela metrópole, refletindo a preocupação das autoridades coloniais e da administração colonial com a saúde e a nutrição. Essa preocupação tinha como objetivo assegurar uma força de trabalho saudável e produtiva nas colônias (Moradi, 2016). Além disso, a avaliação da nutrição estava relacionada ao controle e à governança das populações colonizadas. Através do monitoramento da nutrição e da saúde, as autoridades coloniais poderiam identificar problemas de saúde pública, planejar intervenções e manter o controle sobre a população.

As políticas britânicas em relação à educação em seu próprio território diferiam daquelas implementadas na colônia, destacando-se a discussão sobre a fome como uma questão relevante para a educação. Vernon (2005) argumenta que houve uma mudança no pensamento britânico em relação à fome ao longo do tempo, especialmente a partir da década de 1840. A visão malthusiana, predominante no período anterior, considerava os famintos como responsáveis por sua própria miséria, culpando-os por sua falta de virtude e moralidade. No entanto, essa visão foi gradualmente desafiada pela crescente empatia em relação aos famintos, que passaram a ser vistos como vítimas inocentes de sistemas além de seu controle. A partir desse período, a percepção da fome se transformou em um problema social e medidas humanitárias e políticas começaram a ser adotadas para enfrentá-la. Essa transformação foi impulsionada por escritores e jornalistas que documentaram a escala trágica da fome, como exemplificado na obra "Oliver Twist", de Charles Dickens, em que o pedido desesperado de Oliver por mais mingau retrata a condição dos famintos. Mulheres e crianças famintas se tornaram fundamentais na literatura sobre fome, demonstrando a inocência moral dos famintos (Vernon, 2005). A preocupação britânica com a fome dos habitantes da Grã-Bretanha décadas antes da colonização entra em contradição com a imposição da fome aos colonizados. Embora não houvesse preocupação com as crianças que frequentavam as escolas coloniais e sofriam com a fome, é interessante notar que o mesmo tipo de literatura que estimulava a empatia com

aqueles que passavam fome circulava também nessas escolas. Essa contradição é destacada por Thiong'o quando ele diz:

Naquele dia folheei uma versão resumida de *Oliver Twist* de Dickens. Havia um desenho monocromático de Oliver Twist, com uma tigela na mão, olhando para um sujeito imponente, e uma legenda: "Por favor, senhor, posso comer um pouco mais?". Identifiquei-me com aquela pergunta; no meu caso, contudo, ela era com frequência dirigida a minha mãe, minha única benfeitora, que me dava mais sempre que podia (2015, p. 10).

Essa mudança de percepção não estava limitada apenas ao movimento trabalhista emergente no Império Britânico, mas abrangia diversos setores da sociedade que reconheciam a necessidade de intervenções sociais filantrópicas. A fome passou a ser vista como um problema social que exigia ação coletiva e transformação das estruturas econômicas e sociais. De acordo com Vernon (2005), a introdução da educação primária obrigatória pelas Leis de Educação de 1870 e 1880 refletiu o reconhecimento de novas obrigações éticas por parte do Estado. A educação passou a ser vista como responsabilidade do governo, independentemente dos desejos dos pais. No entanto, houve críticas em relação à educação obrigatória, apontando que algumas crianças experimentaram um agravamento da situação de fome devido à impossibilidade de contribuir para a renda familiar, uma vez que precisavam dedicar seu tempo à escola. Esses críticos argumentaram que a situação de fome das crianças resultava em um desperdício dos recursos do Estado, pois prejudicava a capacidade dessas crianças de aprendizado. Em 1906, a Lei de Educação permitiu que as autoridades locais fornecessem refeições escolares, embora não fosse obrigatório. Essas informações nos conduzem a uma reflexão sobre a disparidade entre as políticas educacionais implementadas para as crianças britânicas em seu próprio território, que levavam em consideração questões como a fome como fator relevante para permanência escolar e para o aprendizado, e as políticas educacionais adotadas durante o período colonial no Quênia, que não refletiram essas mesmas preocupações. Apesar do relevante debate e das garantias de direitos alcançadas no Império Britânico, as políticas educacionais no contexto colonial queniano não foram pensadas ou implementadas com a mesma ênfase na qualidade da educação e no bem-estar dos estudantes africanos.

Embora Thiong'o não tenha mencionado explicitamente, há indícios de que a escola funcionava em dois períodos: pela manhã e à tarde. Relatos de outros ex-colonizados, como o de Oginga Odinga mencionado anteriormente, confirmam essa informação. Portanto, Thiong'o passava o dia inteiro na escola, enfrentando a falta de alimentação durante esse longo intervalo



de tempo. Essa falta de comida por períodos prolongados, que pode ser entendida como parte do contexto colonial, especialmente naquela região, representou um obstáculo significativo para o aprendizado e o desenvolvimento do autor. Como evidência dessa situação, Thiong'o compartilha uma experiência marcante em que reforça a ideia de que a escola operava em dois períodos e destaca a realidade da fome que enfrentava:

A escola ficava em Manguo na época. Não sei o que deu em mim que me fez correr para casa em busca de um almoço que eu sabia que não existia. Minha mãe e minha irmã Njoki, sentadas no quintal catando os feijões que cozinhariam mais tarde, ficaram surpresas ao me ver naquele horário, e, previsivelmente, não havia nada para acalmar minha fome. Minha mãe se ofereceu para assar algumas batatas, a única coisa disponível, mas aquilo levaria horas, e eu acabaria perdendo a escola ou me atrasaria bastante. Olhei desejoso para as frutas verdes de uma pereira próxima. [...] Depois de comer corri para a cabana, bebi um pouco d'água e corri de volta para o quintal, pronto para retornar à escola (2015, p. 199-200).

Um dos principais motivos para a crise de alimentos no Quênia colonial foi a substituição da economia de subsistência pré-colonial para uma economia de exportação que se iniciou com a colonização, prejudicando a produção de alimentos necessários à sobrevivência da população local (M'bokolo). No entanto, de acordo com Duminy (2018), a fome era resultado de fatores diversos, incluindo a crise econômica mundial de 1929 e os desastres naturais, que afetaram a disponibilidade de alimentos. A economia queniana sofreu os impactos da queda nos preços das *commodities* e da diminuição da demanda por produtos agrícolas, o que contribuiu para a escassez alimentar. Eventos como as secas e invasões de gafanhotos agravaram ainda mais a situação. No caso da população africana, é importante destacar que ela foi particularmente prejudicada pela falta de acesso a alimentos devido à desigualdade na sua distribuição, à dependência do trabalho assalariado e à falta de recursos para lidar com a escassez. Esses fatores agravaram a situação alimentar dos africanos, tornando-os mais vulneráveis à fome em comparação a outros grupos da sociedade colonial. Embora o governo colonial tenha começado a reconhecer a gravidade da situação ao longo dos anos 1930, as políticas implementadas para combater a fome se mostraram ineficientes. Thiong'o, nascido nove anos após a crise de 1929, experimentou a continuidade da escassez alimentar, indicando desafios persistentes de acesso e disponibilidade de alimentos originados no contexto anterior ao seu nascimento. Além dos fatores mencionados para a fome local, Thiong'o destaca que, em

sua perspectiva atual, a principal justificativa para essa situação residia no sistema de circulação e distribuição de alimentos:

Fazendeiros camponeses somente podiam vender seus alimentos através das cooperativas governamentais. A circulação de alimentos entre regiões não era permitida sem uma licença, o que criava penúrias e fome em algumas áreas. Embora à época eu não soubesse as razões, esse sistema de produção e distribuição de alimentos era na verdade a contribuição da colônia à economia de guerra britânica (2015, p. 39-40).

Em sua obra, Mwiria (2006) traz o exemplo de Peter S. Kiai, um dos primeiros funcionários educacionais africanos de alto escalão no Quênia, para ilustrar o impacto da fome como um obstáculo na trajetória educacional. Segundo relatos de Kiai mencionados por Mwiria, era comum a ausência de café da manhã antes da longa e difícil jornada até a escola. Na escola, o dia iniciava com um desfile matinal que lembrava um treinamento militar, seguido por mais atividades físicas durante um intervalo às 10 horas. Kiai destacou que não havia tolerância para desculpas e todos os alunos eram obrigados a participar desses exercícios, refletindo a disciplina rigorosa que levou muitos alunos a abandonar a escola.

Ao longo de sua trajetória escolar, a fome era uma presença constante na vida do autor, inclusive durante sua passagem pela Escola Intermediária, acentuando seu sentimento de deslocamento em relação a esse ambiente. Enquanto ele enfrentava dificuldades, crianças de famílias mais privilegiadas tinham recursos não apenas para pagar as mensalidades escolares, mas também para garantir alimentação e transporte. A fome tinha um impacto que ia além do simbólico, afetando diretamente sua interação com os colegas e o ambiente escolar. Durante o intervalo, a fome produzia um distanciamento não apenas emocional, mas também físico em relação às outras crianças:

Eu não havia almoçado naquele dia, e minha barriga esquecera o mingau de aveia que eu devorara naquela manhã antes da jornada de quase dez quilômetros até a Escola Intermediária Kĩnyogori. Agora havia os mesmos quilômetros para transpor em meu caminho de volta a minha casa; tentei não ansiar demais por um bocadinho de comida naquela noite. Minha mãe era muito boa em fazer aparecer uma refeição por dia, mas quando se tem fome, é melhor encontrar alguma coisa, qualquer coisa, para afastar a mente das lembranças de comida. Era o que eu com frequência fazia na hora do almoço, quando as outras crianças pegavam a comida que haviam trazido e aqueles que moravam nas

vizinhanças iam para casa comer durante o intervalo do meio-dia. Eu frequentemente fingia que ia para algum lugar, mas na verdade me enfiava na sombra de alguma árvore ou na proteção de uma moita, longe das outras crianças, apenas para ler um livro, qualquer livro, não que houvesse muitos deles, mas até mesmo anotações de aula eram uma distração bem-vinda (Thiong'o, 2015, p.9-10).

Além da fome, o caminho a ser percorrido para ir à escola também era cansativo e demorado. Durante sua trajetória educacional, Thiong'o frequentemente descreve as longas distâncias que precisava percorrer, uma experiência compartilhada por outros colonizados. De acordo com Mwiria (2006), as escolas internas eram limitadas em número e distantes umas das outras. Isso resultava em uma jornada de até 80 quilômetros para os estudantes chegarem à escola. A maioria dos africanos que frequentavam a escola não tinha acesso a prédios adequados e acabavam estudando ao ar livre, debaixo de árvores, ou em prédios improvisados, como igrejas. Muitas vezes, uma única igreja servia como local para até quatro salas de aula, cada uma em um canto. Os recursos disponíveis, como livros, eram escassos, e os alunos frequentemente eram obrigados a contribuir financeiramente para a compra de materiais escolares essenciais.

A primeira escola em que Thiong'o estudou ficava há três quilômetros de sua casa. Portanto, o autor descreve de forma otimista a distância que percorria quando muda para uma nova escola, Manguo, porém, sua descrição indica que o trajeto era de fato complicado e desafiador. Essa contradição entre a descrição otimista e a complexidade real do trajeto nos faz refletir sobre a dificuldade e os desafios enfrentados ao percorrer lugares considerados mais difíceis ou distantes:

Manguo ficava a pouca distância: localizava-se na serra oposta ao nosso lar, a herdade de meu pai; descia-se a encosta de nossa serra, um estreito vale perto dos pântanos de Manguo, depois subia-se a serra seguinte, a serra de Kīeya, até o terreno. A curta distância e a notícia de que meu irmão caçula ingressaria na escola Manguo foram suficientes para me animar, e comecei a me sentir bem com a mudança (Thiong'o, 2015, p.73).

A distância a percorrer não era, no entanto, apontada por ele como sofrimento. Ao contrário, ele destaca que a longa caminhada até a escola proporcionava momentos de troca de histórias e diversão entre os alunos. Durante o percurso, eles tinham a oportunidade de

compartilhar novidades sobre seus lares e vizinhanças, criando um ambiente de interação e aprendizado além das salas de aula.

O autor menciona uma continuidade na rotina de percorrer extensas distâncias ao ingressar na Escola Intermediária Kĩnyogori. Essa distância ainda maior até a escola intermediária era resultado da quantidade ínfima de escolas de ensino médio para africanos em todo o território colonial. Conseqüentemente, "a competição para frequentá-las era extremamente acirrada, com muitos estudantes ficando pelo caminho" (Thiong'o, 2015, p. 197). Após uma batalha árdua para superar os exames escolares, os alunos ainda enfrentavam longas jornadas de deslocamento. Essa narrativa evidencia que os desafios enfrentados na busca pela educação não estavam restritos apenas ao ambiente escolar: "Para nós, os desafios não eram puramente acadêmicos nem restritos ao universo escolar. Um desafio simples era a localização: Kĩnyogori ficava a nove quilômetros de distância. Os desafios mais difíceis eram, claro, a obtenção de bolsa de estudo e uniformes" (Thiong'o, 2015. p. 198).

Uma das experiências mais traumáticas no enfrentamento das distâncias para chegar à escola refere-se ao dia em que ele precisou se deslocar até a escola de Ensino Médio *Alliance High School*, que ficava a vinte quilômetros de distância, após uma longa batalha no enfrentamento dos difíceis exames necessários para o ingresso:

Um trem para a escola. Um internato. Escola de Ensino Médio Aliança, Kikuyu. Fica a vinte quilômetros de distância, mas é como se eu estivesse embarcando em um trem para o paraíso. Este trem é ainda mais especial. Ele carregará meus sonhos em tempos de guerra (Thiong'o, 2015, p.242).

Finalmente o trem chega. Nós andamos em direção aos vagões que não estão marcados como apenas para europeus ou asiáticos. A terceira classe não tem importância suficiente nem para ostentar uma placa 'Apenas para africanos'. Wanjai e Liz e os outros entram e exibem um pedaço de papel para um oficial europeu da ferrovia. Chegou a minha vez. O oficial me detém. Passe? Que passe? Ele exige ver um passe que permita eu me mudar de Limuru para Kikuyu, que fica a apenas vinte quilômetros de distância. É uma nova lei do estado de emergência. Nenhum membro das comunidades Gikũyũ, Embu e Meru pode embarcar no trem sem um passe emitido pelo governo. Mas nada assim foi mencionado em nenhum dos documentos que eu recebi da escola. As intervenções de Wanjai e Liz Nyambura [seus amigos] não adiantam nada. A única coisa que Wanjai pode fazer é garantir que ele vai contar à escola sobre esse engano. Mas suas palavras não me tocam; elas não podem

curar a ferida em meu coração. Eu fico ali na plataforma com minha bagagem e observo o trem se afastar com meus sonhos mas sem mim, com meu futuro, mas sem mim, até que ele desaparece (Thiong'o, 2015, p.242).

Além dos impedimentos representados pela fome e pelas longas distâncias até a escola, Thiong'o descreve as dificuldades que enfrentava para estudar e ler à noite quando menciona que:

O período da noite me frustra porque leio à luz de um lampião de querosene inconstante e débil. Parafina significa dinheiro, e há dias em que a lamparina não tem óleo. Na maioria das vezes conto com a luz da lareira, de duração inconstante. A luz do dia é sempre bem-vinda. Permite que o livro mágico conte-me histórias sem interrupções, exceto quando tenho que realizar esta ou aquela tarefa. Essa habilidade de fugir para um mundo de mágica já vale meu ingresso na escola. Obrigado, Mãe, obrigado (2015, p. 69).

Para o autor, a leitura ia além da necessidade de estudos, sendo valorizada por suas possibilidades de exploração de informações e por sua capacidade de transportá-lo para um mundo de imaginação. No trecho acima ele destaca que a leitura durante o dia era um momento especial, pois não havia interrupções quando ele se envolvia nas histórias do Velho Testamento, que ele considerava como um "livro mágico" desde o momento em que o descobriu e percebeu que era capaz de lê-lo. Esses momentos de leitura eram altamente valorizados pelo autor, conferindo à escola uma importância significativa, uma vez que ela proporcionou a oportunidade de explorar novas narrativas e expandir seus horizontes para além das sessões de histórias contadas por sua família.

### 2.3 "Eu associava a escola a roupas cáqui, bermuda, suspensórios e alças de ombro": os uniformes escolares

Ao descrever sua experiência de deslocamento na escola, o autor enfatiza a sensação de estranheza em relação ao ambiente escolar, destacando o uso do uniforme. Thiong'o evidencia a importância da vestimenta escolar, que sua mãe se esforça para comprar, pois ela representa a oportunidade de se assemelhar às crianças do senhorio. Para o autor, o uniforme possui um significado profundo e sua obtenção é vista como algo que satisfaria um grande desejo. Ele descreve o dia em que finalmente veste o uniforme, momento no qual entra em um estado de

encanto: “O dia em que traço meu uniforme cáqui e caminho três quilômetros até Kamandũra é quando entro e flutuo na suave bruma da terra do sonho” (Thiong’o, 2015, p. 64).

Quando o autor menciona que não compreendeu a escolha de sua mãe em enviá-lo para Kamandũra, a escola para onde iam as crianças do “senhorio”, ele revela que não se importava com a escolha “porque desse modo certamente teria um uniforme escolar igual ao das crianças do senhorio” (Thiong’o, 2015, p. 93). Essa afirmação chama a atenção para o fato que o desejo de educação e de frequentar a escola não estava unicamente ligado ao desejo de adquirir conhecimento, mas sim ao que a escola representava, uma oportunidade de se sentir pertencente a um mundo do qual ele se sentia excluído. Era uma tentativa de superar o sentimento de deslocamento presente no complexo universo apresentado pelo colonizador. Esse desejo é reforçado na passagem em que ele diz:

Foi uma idealização de minha mãe e obra inteira sua. Ela juntou dinheiro para a mensalidade e o uniforme vendendo sua produção no mercado. E então certo dia ela me levou ao centro de compras indiano. Eu já havia estado lá, mas nunca tinha visto as lojas como coisas diretamente relacionadas a mim. [...] Mas agora eu via as lojas anunciadas como Empório do Xá ou Cortinas sob uma luz diferente: elas continham o que iria satisfazer meu desejo. [...] Minha mãe me comprou uma camisa e um par de bermudas, das mais simples, sem suspensórios ou alças de ombro, mas a ausência desses ornamentos não diminuiu meu prazer [...]. Eu estava perdido em contemplações de minhas novas posses. Minha única decepção foi que eu teria que aguardar a escola começar para poder usá-las. E então, finalmente! (2015, p. 63).

Apesar da alegria inicial ao utilizar o uniforme escolar, o autor logo expressa desconforto ao retornar para casa e ter que trocar de volta para suas vestimentas tradicionais. Essa percepção gradual surge ao notar que ter um uniforme não é suficiente para obter o mesmo status social das crianças mais abastadas. Conviver diariamente com outras crianças que usam roupas semelhantes aos uniformes escolares em sua rotina faz com que ele desenvolva vergonha em relação às suas próprias vestimentas, ilustrando a desconexão e os sentimentos complexos em relação à sua própria cultura causados pela presença no "novo mundo" da escola. A adoção das roupas ocidentais como "normais" revela uma nova perspectiva sutilmente incorporada ao autor, influenciado pelos colegas de escola e pelo desejo de se sentir "igual". Essa transformação introduz uma noção de normalidade contrastante com as vestimentas tradicionais, que simbolizavam uma identidade oposta à modernidade. A identificação da roupa

ocidental como representativa da normalidade está implícita nas memórias do autor quando ele menciona:

Retornei a casa à tardinha, ainda sonhando, apenas para acordar para a realidade. Eu tinha que tirar o uniforme escolar e voltar para o meu traje usual. Isso se tornou rotina. Inicialmente estava tudo bem, mas em breve descobri que o constrangimento cada vez mais se esgueirava para dentro de minha consciência do mundo, sobretudo quando encontrava as outras crianças que haviam simplesmente trocado o uniforme por bermudas e camisas normais (2015, p. 65).

Devido à valorização das novas roupas que o aproximavam das crianças europeias, o autor sentia uma grande responsabilidade em cuidar do único par de roupas escolares que possuía. Reforçando sua impossibilidade de se sentir completamente incluído na nova realidade, o autor destaca na continuação do trecho anterior:

Mas cuidar de minhas roupas escolares era uma das promessas que eu havia feito a minha mãe. Ela lavava o único conjunto de camisa e bermudas todo fim de semana para que eu pudesse vesti-lo nas segundas-feiras. Quando eu sujava as roupas em dias de semana, ela as lavava e secava de noite perto da fogueira (Thiong'o, 2015, p. 65).

É importante ressaltar que o próprio autor percebia suas vestimentas tradicionais como inferiores ou mais simples em comparação aos uniformes escolares. No entanto, é essencial reconhecer que as vestimentas ocidentais não faziam parte da cultura do Quênia antes da colonização britânica. Foram os colonizadores que introduziram essas roupas e propagaram sua cultura como símbolos de modernidade e desenvolvimento, promovendo uma suposta superioridade. Essa contradição evidencia como as percepções de valor e status atribuídos às vestimentas foram influenciadas pelas construções sociais e culturais impostas pelo processo de colonização. O autor destaca o contraste entre as vestes tradicionais e as vestes ocidentais, descrevendo a diferença entre elas em uma passagem específica:

A diferença entre nossas roupas e aquelas que as crianças Kahahu trajavam era flagrante: as garotas tinham vestidos; a maioria das minhas irmãs trajavam mantas brancas de algodão, às vezes tingidas de azul, sobre uma saia, cujas extremidades eram presas por alfinetes e por um cinto de lã tricotado. As camisas e as bermudas cáqui dos jovens garotos Kahahu, por sua vez presas por suspensórios,

faziam contraste com minha peça única de pano de algodão retangular, um lado debaixo de minha axila esquerda e com os dois cantos amarrados num nó sobre o ombro direito. Nem bermuda, nem roupa de baixo. Quando meu irmão caçula e eu descíamos a serra, jogando nossos jogos, o vento transformava nossas vestes em asas, que seguiam nossos corpos nus. Eu associava a escola a roupas cáqui, bermuda, suspensórios e alças de ombro. Conforme minha mãe agora agitava a ideia da escola diante da minha vista, também pude entrever o uniforme (Thiong'o, 2015, p. 62).

A descrição evidencia a influência da cultura ocidental na percepção de valor e status das vestimentas, que se estabeleceu como uma oposição entre a identidade cultural tradicional e uma identidade associada à modernidade e à escola. Os efeitos dessa influência se tornam ainda mais evidentes quando o autor compartilha uma memória marcante relacionada a um evento esportivo escolar:

E foi assim que, à minha frente, vi alguns estudantes que eu não conhecia direito vindo em minha direção. De repente tomei consciência, como se o fizesse pela primeira vez, de que meu irmão estava em sua vestimenta tradicional. [...] O constrangimento que vinha se instalando em minha consciência do mundo ao redor, desde que pela primeira vez usei roupas novas para ir à escola, voltou de maneira intensa. O pânico arrebatou-me. Fiz a única coisa que julguei que poderia salvar a situação. Perguntei ao meu irmão se podíamos tomar dois caminhos diferentes ao redor do campo e ver quem chegaria ao outro lado primeiro (Thiong'o, 2015, p. 75).

Essa passagem provoca uma reflexão sobre os efeitos simbólicos profundos implicados no uso do uniforme escolar. O uniforme transcende sua função meramente prática e se torna um símbolo carregado de significado. Para Thiong'o, o uso do uniforme representou uma oportunidade de se aproximar dos outros estudantes. Essa experiência proporcionou ao autor um senso de inclusão e normalidade, embora de forma parcial. Ao mesmo tempo, o autor teve que lidar com um sentimento complexo em relação ao fato de seu próprio irmão não ter a mesma possibilidade de usar o uniforme. A ideia de ser associado ao seu irmão vestido com trajes tradicionais causou-lhe constrangimento, apesar de seu profundo apreço pela família e do reconhecimento do papel inestimável que ela desempenhava em sua vida e trajetória escolar. Esses sentimentos contraditórios ilustram a complexidade das experiências do autor em relação à sua identidade, senso de pertencimento e às expectativas sociais impostas pelo uso do uniforme, como expresso por ele neste trecho:



O problema, vim a compreender, não estava no meu irmão ou nos outros garotos, e sim em mim. Estava dentro de mim. Eu perdera o contato com quem era e com o lugar de onde viera. A crença em si mesmo é mais importante do que intermináveis temores acerca do que os outros pensam de você. Valorize-se, e os outros irão valorizá-lo. A melhor legitimação é a que vem de dentro. Em tribulações futuras, esse pensamento sempre me ajudou a suportar e superar desafios contando com a minha própria força de vontade e determinação, mesmo quando os outros eram céticos a meu respeito. Ainda mais importante, isso me fez compreender que a instrução e o estilo de vida podiam influenciar o julgamento de uma maneira negativa e afastar as pessoas (2015, p. 75-76).

Essa experiência leva Thiong'o à conclusão de que o problema não estava nos outros, mas sim dentro dele próprio. Essa crença, na verdade, representa o cerne do problema: o projeto colonizador buscava ativamente inferiorizar as culturas tradicionais, resultando em um sentimento de inferioridade nos colonizados. Os sentimentos descritos pelo autor são uma resposta às influências do projeto colonizador. Fazia parte dos efeitos desse projeto a experiência de desconexão com a própria origem, o que incluía o surgimento de um sentimento de culpa quando se apresentava a oportunidade de alcançar algo que seus semelhantes não podiam. Além disso, ocorria o efeito de culpa quando a cultura ocidental era assimilada como superior à sua própria cultura. Esses efeitos são resultado de um contexto mais amplo e não podem ser reduzidos à experiência pessoal do autor. No entanto, o autor enfrenta esse momento com uma sensação de responsabilidade pessoal de valorizar a cultura tradicional e lidar com a exclusão que sente dentro dessa lógica perversa. A vergonha não surgiu espontaneamente no autor; ela foi alimentada pela própria ideia do uniforme, que tinha o propósito de criar uma sensação de diferença e estabelecer hierarquias de status.

A implementação do uniforme escolar na educação colonial suscita reflexões sobre as motivações por trás desse processo, que geraram uma série de sentimentos complexos para o autor, tanto em sua experiência anterior à escola quanto durante o período em que frequentou a instituição. A implementação do uniforme escolar não se restringia apenas à colônia, mas também estava presente na metrópole, uma vez que estava intrinsecamente ligada ao projeto educacional britânico como um todo. Portanto, é relevante compreender como essa prática foi implementada dentro da própria metrópole, visto que desempenhou um papel importante na uniformização e disciplinarização dos estudantes, tanto nas colônias quanto no país colonizador. De acordo com Stephenson (2016), os uniformes britânicos foram implementados na metrópole inicialmente como uma forma de garantir vestimenta para crianças carentes que

pertenciam às instituições de acolhimento, pois a produção de roupas padronizadas gerava um custo mais baixo. Ao longo do tempo, o uniforme escolar foi gradualmente incorporado pelas instituições de ensino, ultrapassando seu papel inicial de simples garantia de vestimenta. Ele passou a desempenhar um papel mais complexo servindo como um mecanismo de padronização e diferenciação de status. Inicialmente, essa dinâmica ocorria internamente, dentro dos espaços em que o uniforme era adotado, estabelecendo distinções entre as posições ocupadas por cada indivíduo. Essa ideia se expandiu e também se manifestou externamente, abrangendo a sociedade como um todo. O uniforme tornou-se um meio de identificar a qual grupo cada pessoa pertencia, estabelecendo uma hierarquia social com base nessa vestimenta distintiva. Nesse sentido, podemos pensar o momento em que o autor descreve sua experiência ao participar dos Exames Africanos Preliminares do Quênia, necessários para o ingresso no Ensino Médio, que ocorreram na Escola do Convento de Loreto. Ele descreve o contraste entre essa escola e a sua própria escola. A Escola do Convento de Loreto era bem estruturada, com edifícios, salas de aula, gramados bem cuidados e até mesmo banheiros e chuveiros, o que era uma novidade para o autor. Ele descreve o ambiente como intimidante, destacando a diferença de condições entre as escolas. No entanto, ele diz que “em tudo o estilo de vida delas era superior ao nosso. [...] Porém, mais deslumbrantes eram os uniformes escolares — vestidos vermelhos, tão coloridos em contraste com nossa roupa cáqui sem graça” (Thiong’o, 2015, p. 216). Essa ideia demonstra a hierarquia expressa no uso dos uniformes, pois, ainda que ele possuísse um uniforme como de seus colegas, permanecia o sentimento de inferioridade diante de pessoas que frequentavam espaços considerados superiores. Em sua narrativa, portanto, o uniforme também desempenhava um papel de distinção entre aqueles que frequentavam cada instituição, uma vez que havia diferenças no estilo dos uniformes.

Com o passar do tempo, os uniformes escolares na metrópole adquiriram características simbólicas do Império Britânico, tornando-se uma forma de exaltação desse império (Stephenson, 2016). Essa lógica também foi transferida para o contexto colonial, quando a cultura escolar britânica foi introduzida, incluindo a adoção dos uniformes. Dentro das colônias, o uniforme serviu para reforçar a desigualdade em diferentes aspectos. Ele distinguia os indivíduos que frequentavam a escola daqueles que não o faziam, geralmente relacionando-se à condição financeira das famílias, tornando-se um indicador social e econômico. Além disso, o uniforme escolar contribuiu para a supressão das culturas tradicionais, promovendo a adoção dos uniformes ocidentais como símbolos de status e pertencimento. Essa prática marginalizava as expressões culturais locais e diminuía o valor das vestimentas tradicionais, perpetuando um sistema que valorizava a cultura dominante em detrimento das culturas tradicionais

colonizadas. Assim, o uniforme escolar desempenhou um papel significativo na perpetuação da desigualdade dentro das colônias, diferenciando os indivíduos com acesso à educação formal e reforçando a imposição dos padrões culturais europeus, exaltando o império e mantendo a inferioridade atribuída aos africanos. Essa dinâmica reforçava a hegemonia e o domínio colonial, impondo uma vestimenta padronizada alinhada aos costumes ocidentais. Especificamente na cultura Kikuyu, à qual Thiong'o pertencia, a introdução de novos padrões de vestimenta e as relações estabelecidas com a vestimenta tradicional foram questões críticas. De acordo com Rabine (2017), a vestimenta tradicional dos Kikuyu desempenhava um papel fundamental em sua organização social, influenciando desde questões relacionadas à sexualidade até questões relacionadas ao status social dos indivíduos. Uma das questões mais significativas estava na importância da vestimenta tradicional nos ritos de passagem, como a circuncisão e a excisão, marcando a transição da infância para a idade adulta. Isso é claramente expresso por Thiong'o quando ele relata sua participação nesse processo ritual, ao chegar na idade apropriada, afirmando: "Primeiro tenho que tirar minhas roupas, simbolizando que também estou me libertando da minha infância" (Thiong'o, 2015, p. 191). Após a retirada das roupas, o autor descreve o complexo e longo processo, ressaltando a importância atribuída à vestimenta nesse ritual: "Todos os iniciados somos identificáveis pelo uniforme: um tecido longo usado feito toga e preso por alfinetes de segurança. Um cajado de bambu completa a indumentária. Quando caminhamos pela estrada, pessoas de todas as idades abrem caminho" (Thiong'o, 2015, p. 194).

As questões relacionadas à modificação genital e à ornamentação corporal, presentes no processo descrito por Thiong'o, desempenhavam um papel importante na construção de gênero e identidade social. Essas práticas foram duramente reprimidas pela administração colonial, como parte de uma estratégia para subjugar os Kikuyu, colocando-os em uma posição de subalternidade e buscando assimilar sua cultura à cosmologia cristã (Rabine, 2017).

Um episódio significativo na narrativa é quando o autor e um amigo são interpelados por um militar branco ao retornarem de um culto religioso. O oficial os forçou a se juntar a um grupo de pessoas que estavam sendo detidas na floresta. Durante a separação das pessoas em categorias, o autor esperava ser colocado no grupo de "menor risco" junto com seu amigo, devido ao uso do uniforme escolar. No entanto, para sua surpresa, ele relata: "[...] fui colocado na segunda categoria, os maus, que teriam que responder a mais perguntas" (Thiong'o, 2015, p. 227). Esse episódio evidencia a arbitrariedade da situação e questiona a suposta igualdade que o uniforme escolar aparentava trazer. O autor tinha a expectativa de que o uniforme o protegeria da categorização imposta pelo militar branco. Contudo, a realidade mostrou-se

diferente, revelando a ilusão dessa expectativa e expondo a falta de garantias associadas ao acesso aos espaços e à cultura ocidental. Essa realidade era especialmente desafiadora para o autor, que pertencia ao grupo social com menores privilégios dentro da sociedade colonial no Quênia: os africanos.

Com base nas informações de Thiong'o, é possível notar que o autor vivenciava um conflito interno em relação ao seu senso de pertencimento. O uniforme escolar, por um lado, simbolizava a opressão da cultura colonialista, enquanto, por outro lado, despertava seu desejo de fazer parte desse contexto. Apesar desse anseio, o autor se sentia constantemente distante e deslocado dos demais alunos, ciente das barreiras sociais e culturais que o separavam. A vestimenta escolar, como distintivo de identidade, acentuava seu sentimento de exclusão ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, o fazia sentir-se incluído. Os trechos analisados destacam a relação entre o uniforme escolar como símbolo de diferença e a experiência de exclusão vivida pelo autor.

#### 2.4 “[...] um rito de passagem educacional eliminatório”: os exames escolares

Foi durante um período de intensa agitação política que Thiong'o enfrentou seu exame mais importante, o teste de admissão ao ensino médio. Mais uma vez, ele navegou por esse mecanismo do sistema educacional, um processo que ele já havia enfrentado em etapas anteriores, projetado para assegurar que apenas alguns triunfassem por meio desse caminho.

Para fortalecer seu poder político e econômico sobre a maioria africana, além dos currículos que enfatizavam uma suposta superioridade europeia, o governo colonial britânico também se utilizou de estratégias como: (1) distribuição desigual de receitas para a educação dos diferentes grupos raciais presentes em suas colônias e (2) exames públicos seletivos, nos quais africanos se apresentavam em desvantagem em relação aos outros grupos raciais, porque recebiam uma educação de qualidade inferior em função da hierarquização escolar (Mwiria, 2006).

Após os relatórios de comissões do interesse do governo colonial, o governo implementou um exame de admissão extremamente rigoroso para o ingresso em uma segunda etapa do primário, o que levava a que de 65% a 75% de todas as crianças do quarto ano não continuassem nos quatro anos finais da educação primária (Ball, 2011).

O primeiro exame relatado por Thiong'o era um exame realizado na quarta série, sobre o qual ele diz:

Eu estava agora em meu segundo ano em Manguo. Já completara o Exame de Admissão Competitivo na quarta série e me saíra bem. Era um exame final, um verdadeiro obstáculo na competição escolar. O exame foi depois abolido: inúmeras crianças reprovavam e paravam de estudar; tornavam-se trabalhadores nas plantações de chá e café. Ter passado no exame aumentou minha reputação entre os amigos do meu irmão Wallace (2015, p. 125).

Os exames públicos foram fundamentais na limitação das oportunidades de estudos para os africanos no Quênia durante o período colonial. As autoridades coloniais utilizaram esses mecanismos, como o Exame de Admissão Comum (CEE), como uma das formas de negar aos africanos o acesso e, principalmente, a continuidade à educação formal. O CEE, administrado no final do quarto ano do ensino fundamental, era um teste altamente competitivo que determinava se um aluno poderia avançar para a escola primária superior. O CEE foi eficaz como dispositivo de eliminação, resultando em uma taxa de aprovação extremamente baixa, com frequência apenas um ou dois alunos conseguindo avançar, mesmo em turmas com trinta ou mais alunos (Mwiria, 2006). No entanto, o exame que o autor lembra ter provocado maior angústia foi o Exame Africano Preliminar do Quênia:

A véspera do exame trouxe o tipo de medo e ansiedade que eu tinha sentido na véspera da circuncisão. Era o medo do desconhecido, em que as consequências do fracasso eram conhecidas, mas as do sucesso, não. Agora não haveria nenhum envolvimento da comunidade, só eu e meus cadernos (Thiong'o, 2015, p. 216).

Os Exames Africanos Preliminares do Quênia eram temidos. Apenas cinco por cento dos estudantes que faziam o exame encontravam vaga nas escolas de ensino médio ou em faculdades de formação de professores. Preparar-se para os exames acabava com os nervos, e mais ainda por estarmos no meio de uma guerra. Perdíamos o sono o tempo todo por causa de interrupções fora de hora, e eu sempre me perguntava sobre meu irmão nas montanhas. A preparação para os exames era um problema. As questões seriam baseadas nos estudos de um ano? Ou de dois anos, três, quatro anos de estudo? Exceto para o inglês, não tínhamos livros-textos. Dependíamos das anotações dos professores, que copiávamos do quadro. Bem poucos estudantes teriam conseguido preservar em um só lugar as anotações de um ano de estudo (Thiong'o, 2015, p. 213).

Além da dificuldade de acesso a material de estudos, a falta de instalações adequadas e professores qualificados prejudicava a preparação para exames nacionais de seleção (Mwiria,

2006). Havia ainda o fato mencionado por Thiong'o de os exames serem realizados em um local centralizado, apontando para mais uma adversidade necessária a superar na busca pela continuidade da escolarização, pois era preciso ter possibilidade de custear o deslocamento até o local dos exames durante os quatro dias de realização, conforme mencionado por Thiong'o:

Os exames eram um evento bastante formal. Frequentemente ocorriam em um local único, e os candidatos das diferentes escolas iam até lá, cada um como podia. Em 1954, o local foi a Escola do Convento de Loreto, em Limuru, a cinco quilômetros de minha casa (2015, p. 214).

De acordo com Thiong'o, desses quatro dias de realização e exames, o primeiro dia era destinado ao registro e à orientação dos alunos. Nos três dias seguintes, os alunos realizavam exames de diferentes disciplinas, como matemática, inglês, suaáli, história, geografia e educação cívica:

Mas quando toquei o papel com a caneta, senti uma espécie de serenidade energizada. Cada dia trazia as mesmas ansiedades e o mesmo esforço para acalmar minhas emoções, e então vinha a serenidade. No exame de inglês tive um encontro inesperado com meu passado recente. Entre as questões havia uma para testar nossa compreensão de leitura (Thiong'o, 2015, p. 217).

No último dia dos exames, Thiong'o estava exausto tanto fisicamente quanto mentalmente e sentiu um alívio quando tudo finalmente terminou. Essas descrições mostram a pressão e as dificuldades enfrentadas pelo autor durante os exames escolares, desde a preparação até o momento de realizá-los.

O Exame Preliminar Africano do Quênia (KAPE) era obrigatório para estudantes africanos que buscavam o ensino médio, com versões idênticas para europeus e asiáticos. Assim como o Exame de Admissão Comum (CEE) no ensino fundamental, o KAPE visava a excluir a maioria dos africanos do acesso ao ensino médio. O desempenho africano em exames posteriores, como o Exame de Ensino Médio e o Exame de Professores, geralmente era insatisfatório. Esses exames eram usados deliberadamente para limitar o acesso dos africanos à educação acadêmica, e até mesmo razões triviais eram suficientes para reprovar candidatos (Mwiria, 2006).

Os exames garantiam a manutenção das desigualdades econômicas e políticas no sistema colonial, além de restringir o acesso à educação. Os africanos bem-sucedidos nos

exames eram recompensados, mas a ideologia racista assegurava que não recebessem igualdade de remuneração em comparação com europeus de qualificações acadêmicas equivalentes (Mwiria, 2006). Subjetivamente, esse sistema fomentava a crença no mérito, sugerindo que o esforço individual poderia levar a um status mais elevado na sociedade. No entanto, essa perspectiva mascarava o fato de que o sistema oferecia oportunidades e competição em condições altamente desiguais.

## 2.5 “As meninas, tão inteligentes, se saíram pior ainda”: a exclusão feminina

Thiong’o menciona a influência de parentes do sexo masculino em sua trajetória educacional, deixando notável a ausência de referências às mulheres como influências em seu percurso escolar, com exceção de sua mãe. Essa omissão pode ser explicada como parte da exclusão geral das meninas do ambiente escolar, conforme relatado pelo próprio autor no início do livro.

Para compreender a questão da exclusão feminina na educação colonial, é essencial considerar tanto a dinâmica pré-existente na sociedade africana quanto as mudanças introduzidas com a chegada dos missionários e a implementação da instituição escolar. A exclusão das mulheres do ambiente educacional está relacionada a várias questões complexas, incluindo fatores religiosos, morais e as funções sociais atribuídas às mulheres na sociedade tradicional. Ao narrar sua trajetória educacional, Thiong’o enfatiza casos de mulheres que alcançaram sucesso escolar, mas também aborda outras dimensões da vida das mulheres ao seu redor, relacionadas principalmente ao trabalho e à vida em comunidade. Apesar dessas dimensões não estarem diretamente ligadas à educação formal, elas desempenharam papéis significativos nas possibilidades de adesão feminina à escolarização. Com base nos relatos de Thiong’o, portanto, é possível fazer reflexões valiosas para compreender a complexidade das questões de gênero em relação à educação na sociedade colonial queniana. Ao analisar essas dinâmicas e considerar estudos sobre a educação colonial e as questões de gênero na época, é possível ter uma visão mais aprofundada das razões por trás da exclusão feminina na educação e das implicações sociais e culturais associadas a essa realidade.

Além das dificuldades que o autor enfrentou em sua própria trajetória educacional, geralmente relacionadas a questões econômicas e raciais que limitaram suas possibilidades de sucesso escolar, as meninas também enfrentavam a discriminação de gênero. Essa discriminação não apenas diminuía suas chances de obter uma educação formal, como também

restringia significativamente seu progresso nesse percurso. Como resultado, as meninas ficavam frequentemente restritas a aprender apenas o que era transmitido pela família e comunidade, relacionado principalmente ao trabalho doméstico e às responsabilidades familiares. Essa situação é retratada por Thiong'o quando ele menciona a exclusão das meninas de sua família do sistema educacional. Ele observa que, embora fossem inteligentes, as meninas se saíam pior do que os meninos da família nos estudos. Elas frequentaram a escola por menos de um ano e recebiam a maior parte da instrução em casa, limitando seu aprendizado à leitura da Bíblia.

Chege e Sifuna (2006) apontam que muitos estudos sobre as mulheres durante o período colonial adotaram uma perspectiva que argumentava que o colonialismo trouxe melhorias para a condição das mulheres africanas. Contudo, tais afirmações negligenciaram a existência de sociedades matriarcais na África, onde as mulheres ocupavam papéis destacados e exerciam poder e influência. Ainda que a educação tenha representado uma oportunidade de liberdade para algumas mulheres, as missões e a administração colonial instrumentalizaram a introdução da escolarização com o intuito de direcionar as mulheres a desempenharem funções sociais específicas e limitadas. A influência da educação sobre as mulheres foi complexa. Em alguns casos, permitiu a exploração de novas possibilidades em relação aos papéis tradicionais, geralmente associados ao lar e à maternidade. Por outro lado, através da limitação de possibilidades de estudos e carreira, também contribuiu para a perpetuação da inferioridade, exploração e opressão das mulheres, resultando em uma notável marginalização das mulheres africanas em comparação aos homens. Nesse contexto, é crucial reconhecer que a análise da trajetória educacional das mulheres no Quênia precisa compreender tanto as estruturas patriarcais pré-coloniais quanto o impacto do sistema educacional introduzido durante a colonização. Portanto, conforme destacado por Chege e Sifuna (2006), é fundamental que ao analisarmos a trajetória educacional das mulheres no Quênia, consideremos a interseção entre esses fatores, proporcionando uma visão mais abrangente da história das mulheres no contexto colonial que nos permita compreender as dinâmicas que moldaram suas experiências na educação.

Kanogo (2005) indica que a experiência das mulheres durante o período colonial não foi caracterizada por uma simples imposição de regras rígidas e padrões hegemônicos. Em vez disso, houve uma série de disputas e conflitos em curso, que persistiram por muitas décadas. Não havia uma única abordagem ou política que se aplicasse a todas as mulheres de maneira homogênea. Em vez disso, a situação delas estava sujeita a uma variedade de fatores contextuais e as decisões eram tomadas conforme surgiam circunstâncias específicas. Em conformidade



com esse contexto, Thiong'o captura a sensação de imersão nesse período de inconstância, que não se desdobrava de maneira clara:

As mudanças na paisagem física e social não ocorriam em nenhuma ordem discernível; fundiam-se umas nas outras, todas um pouco confusas. Mas, de alguma maneira, com o tempo comecei a associar alguns fios, e as coisas tornaram-se mais claras tal como se eu estivesse emergindo de uma bruma (2015, p. 17).

É importante compreender a complexidade da situação e a importância de abordar a diversidade de pontos discutidos. A presença dos missionários ocidentais na África trouxe consigo não apenas a inserção de sua cultura e forma de educação, mas também desencadeou disputas sobre os ideais de feminilidade e os papéis de gênero na sociedade africana (Kanogo, 2005). A política educacional britânica não foi uniforme, adaptando-se às diferentes condições apresentadas em cada lugar para alcançar seus objetivos de maneira mais eficiente. A reação das comunidades tradicionais à presença ocidental também foi diversa, variando conforme as circunstâncias locais (Whitehead, 2007).

A educação representou deslocamentos complexos para as mulheres africanas. Em algumas circunstâncias, elas foram levadas a ambientes que reforçavam a submissão feminina, restringindo suas oportunidades e liberdade. No entanto, em outros casos, a educação proporcionou uma certa liberdade e abriu novas perspectivas para essas mulheres. Em meio a essas experiências, algumas se encontravam em uma posição ambígua, sem realmente pertencer a nenhum dos mundos que as cercavam, enfrentando um dilema entre tradições e os ideais ocidentais apresentados pela educação colonial. É fundamental reconhecer que o impacto da educação colonial na vida das mulheres africanas foi multifacetado e variou amplamente dependendo do contexto social, cultural e político específico (Kanogo, 2005).

A educação tradicional nas comunidades africanas era profundamente enraizada em uma estrutura social coletiva, envolvendo todos os membros da comunidade, desde as crianças até os mais velhos. Embora não houvesse escolas nos moldes ocidentais, existia uma rica rede comunitária que transmitia ensinamentos e conhecimentos sobre todos os aspectos da vida. Nesse sistema educacional tradicional, figuras de autoridade e anciãos da comunidade desempenhavam papéis fundamentais como os responsáveis por compartilhar ensinamentos, valores culturais, tradições e habilidades práticas. Essa transmissão do conhecimento acontecia por meio de histórias, rituais, cerimônias e atividades diárias. A forma de educação tradicional, portanto, valorizava o senso de comunidade, a interação social e o respeito pelas tradições

ancestrais. O aprendizado não era restrito a um ambiente formal, mas sim integrado à vida cotidiana (Kanogo, 2005).

A introdução do sistema escolar permitiu que a administração colonial e os missionários introduzissem perspectivas estrangeiras sobre gênero, muitas vezes fundamentadas na ideia de confinar as mulheres a tarefas domésticas e à maternidade. Os missionários influenciaram as noções africanas de masculinidade e feminilidade através de uma estrutura de gênero baseada na ideologia cristã. Como resultado, foi acentuada a marginalização das mulheres africanas, que já estava presente na estrutura do Quênia pré-colonial. Nessa nova ordem, elas recebiam uma educação mais limitada e em menor quantidade em comparação aos homens africanos e às mulheres e homens de outras origens étnicas (Kanogo, 2005).

Para entender a questão da história da restrição da educação feminina, primeiramente é preciso entender a dinâmica econômica que se estabeleceu com a chegada do colonizador. Uma das primeiras mudanças ocorridas se relaciona diretamente com a ordenança de terras de 1900, que teve como consequência a perda das terras das comunidades tradicionais devido aos assentamentos europeus. Esse fato é lembrado por Thiong'o quando ele diz:

Anos mais tarde, quando lesse o verso de T.S. Eliot que diz que abril é o mês mais cruel, eu me recordaria do que me ocorrera num dia de abril em 1954, na fria Limuru, de cujo território, em 1902, outro Eliot, Sir Charles Eliot, então governador do Quênia colonial, reservou a melhor parte para as Terras Brancas. O dia me voltou, com seu frescor, vividamente (2015, p. 9).

De acordo com o autor, ainda houve um aceleramento e aprofundamento nesse processo ao final da Primeira Guerra Mundial:

A Nairóbi onde meu pai agora trabalhava era fruto daquela mudança de propriedade formal e da conclusão da linha ferroviária, que facilitou o tráfego de colonos brancos até o interior a partir de 1902. Após a Primeira Guerra Mundial, que terminou com o Tratado de Versalhes em junho de 1919, ex-soldados brancos foram recompensados com terras africanas, sendo algumas delas pertencentes a soldados africanos sobreviventes, acelerando expropriações, trabalho forçado e arrendamentos sem contrato formal em terras agora detidas por colonos, sendo tais inquilinos conhecidos como posseiros. Em troca do uso da terra, os posseiros forneciam trabalho barato e vendiam suas colheitas ao senhorio branco a um preço determinado por este (Thiong'o, 2015, p. 23).

Além da perda das terras, houve a imposição de diversos impostos aos africanos, o que obrigou os homens a buscar por trabalhos assalariados para pagar esses tributos, satisfazendo o desejo europeu por mão de obra barata (Chege, Sifuna, 2006). A respeito disso, Thiong'o destaca:

A partir de 1902, quando os europeus roubaram nossas terras, eles transformaram muitos dos proprietários originais em posseiros, à força ou com artimanhas, ou ambos. Veja bem, para conseguir dinheiro para os impostos, a pessoa tinha que trabalhar em troca de remuneração, em algum lugar (2015, p. 127).

Um dos impostos aplicados era o imposto sobre as cabanas, que afetou especialmente os homens polígamos, como o pai de Thiong'o, que tinha quatro esposas. De acordo com o costume local mencionado pelo autor, cada esposa vivia em uma cabana diferente na mesma terra, ou seja, era preciso pagar o imposto para cada um dos casamentos:

Minha recordação mais antiga de casa é a de um amplo pátio, cinco cabanas formando um semicírculo. Uma delas era a de meu pai, onde cabras também dormiam de noite. Era a cabana principal não por causa de seu tamanho, mas porque postava-se equidistante das outras quatro. Era a que se chamava *thingira*. As esposas de meu pai, ou nossas mães, como as chamávamos, revezavam-se para levar comida à sua cabana (Thiong'o, 2015, p. 15).

Sendo assim, essas políticas coloniais resultaram na migração em massa dos homens africanos para as fazendas europeias, o que sobrecarregou as mulheres africanas com o acúmulo de responsabilidades. Além das tarefas relacionadas à maternidade e ao casamento, as mulheres também foram obrigadas a assumir o trabalho agrícola e a contribuir na garantia da alimentação da família (Chege, Sifuna, 2006). Esse cenário teve um impacto significativo nas relações familiares e afetou o acesso feminino à educação formal.

De acordo com Chege e Sifuna (2006), a baixa priorização da educação feminina durante o período colonial estava relacionada ao desejo de mão de obra barata. As mulheres eram incentivadas a desempenhar papéis reprodutivos e a trabalhar em serviços temporários em grandes fazendas e plantações. Essas atividades reprodutivas garantiam que as mulheres servissem à força de trabalho masculina africana, sustentando a economia colonial sem colher

benefícios econômicos significativos para si mesmas. Essa mudança na paisagem econômica e social é constatada por Thiong'o quando ele observa que:

Então as coisas mudaram, não sei se gradual ou repentinamente, mas mudaram. As vacas e as cabras foram as primeiras a partir, deixando para trás galpões vazios. O aterro não era mais o depósito de esterco de vaca e excremento de cabras, mas puramente lixo. Sua altura tornou-se menos ameaçadora com o tempo e eu também já conseguia subi-lo e descê-lo com facilidade. Então nossas mães pararam de cultivar os campos ao redor de nosso pátio; elas agora trabalhavam noutros campos distantes do terreno. A *thingira* de meu pai foi abandonada, e agora as mulheres palmilhavam certa distância para levar comida a ele. Eu estava ciente da derrubada das árvores, deixando apenas tocos, do solo sendo arado, seguido pelo plantio de píretro. Era estranho ver a floresta retroceder conforme os campos de píretro avançavam. Ainda mais notável, minhas irmãs e irmãos estavam trabalhando sazonalmente nos novos campos de píretro que haviam devorado nossa floresta, quando antes haviam trabalhado somente do outro lado dos trilhos, nas plantações de chá pertencentes a europeus (2015, p. 16-17).

Para além das influências econômicas, como observado por Mwiria (2006), os pais e alguns professores não forneciam incentivo, principalmente para as alunas do sexo feminino. Essas meninas muitas vezes eram matriculadas tardiamente na escola e tinham uma maior probabilidade de abandoná-la precocemente. Isso pode ser compreendido como um reflexo da relutância por parte das famílias e comunidades em relação à educação feminina, pois essa provocava um desvio das funções tradicionalmente designadas às mulheres, sendo o casamento a mais relevante.

Na sociedade tradicional queniana, o casamento era considerado um atributo fundamental da feminilidade, e havia a expectativa social de que as mulheres desempenhassem um papel voltado para a reprodução e a domesticidade. Conforme observado por Kanogo (2005), inicialmente, as escolas missionárias comumente operavam sob a forma de internatos, o que implicava que as meninas precisavam residir na escola. Isso resultava no fato de que muitas delas ultrapassavam a idade considerada adequada para o casamento, gerando inquietações entre suas famílias e a comunidade. Conforme o relato de diversas mulheres que vivenciaram o período colonial, a faixa etária considerada ideal para o casamento situava-se entre os 14 e 16 anos, sendo que as oportunidades diminuía significativamente ao atingir os 20 anos (Kanogo, 2005). Especialmente para aquelas que buscavam uma educação secundária

ou superior, essa faixa etária era excedida durante o período de sua escolarização. Além disso, uma postergação do casamento poderia acarretar implicações para toda a família, pois o atraso no casamento de uma filha impactava as possibilidades de casamento de suas irmãs mais novas. Isso ocorria em função da hierarquia de idades tradicionalmente estabelecida para a ordem dos casamentos.

A questão do pagamento de dote também influenciava a decisão das famílias de não investirem na educação das meninas, pois a perspectiva de transferência dos bens e investimentos para os futuros maridos ao se casarem tornava o investimento pouco atrativo (Kanogo, 2005). Na narrativa de Thiong'o, é possível visualizar essa perspectiva sobre a maneira como a riqueza das mulheres estava intrinsicamente ligada à figura masculina em sociedades tradicionais. Thiong'o ilustra essa dinâmica por meio do relato de um diálogo de sua mãe ao conhecer seu pai: "Como posso ter certeza de que você não é um desses que matam a mulher de trabalhar e depois alegam que a riqueza veio unicamente das próprias mãos?" (2015, p. 29). Esse cenário é corroborado por outro episódio narrado por ele, no qual descreve como seu pai passou a adotar o comportamento que antes criticava:

Meu pai odiava aqueles maridos que emboscavam as esposas na volta do mercado para pegar uma parte do que elas haviam ganhado com as vendas. Mas agora ele havia começado a fazer justamente isso. Era doloroso vê-lo esperar o final da semana para exigir os ordenados que suas filhas, minhas irmãs, haviam recebido por trabalhar nos campos de píretro de Lorde Stanley Kahahu ou nas plantações de chá das Terras Brancas. Elas se esquivavam dele; algumas, aliás, escaparam casando-se (2015, p. 94).

Segundo Kanogo (2005), a entrada das meninas na escola era acompanhada, portanto, de uma espécie de "morte social", pois a educação formal proporcionada pelas escolas missionárias e escolas coloniais trazia uma profunda transformação em suas vidas. Ao ingressar na escola, elas eram forçadas a abandonar seus costumes e práticas tradicionais, o que as diferenciava dos demais membros de suas comunidades. Isso criava uma divisão entre elas e suas famílias e grupos sociais, levando a uma perda de lealdade e solidariedade dentro de seus círculos sociais. Além disso, a educação formal implicava em uma nova organização de vida para as meninas, afetando sua disponibilidade para realizar tarefas diárias em suas casas e comunidades. Apesar de o número de meninas que frequentavam internatos ser pequeno, quando isso ocorria, as internas estavam distantes de suas casas, o que as afastava da vida cotidiana da comunidade e as privava da oportunidade de adquirir o amplo espectro de

conhecimento local transmitido pelas figuras de autoridade e anciãos. De forma geral, a educação formal era percebida como uma ameaça às normas e valores culturais, suscitando resistência por parte de famílias e comunidades. Esses grupos temiam a perda de sua identidade cultural frente às mudanças introduzidas pelas missões e escolas coloniais. A "morte social" das meninas com a introdução da educação formal também trazia consigo uma mudança de mentalidade. O caminho rumo ao aprendizado formal foi um processo complexo, que confrontou tradição e modernidade.

De acordo com Kanogo (2005), a educação oferecida às meninas nas missões inicialmente não tinha a expectativa de que as mulheres alcançassem um nível de educação formal; em vez disso, visava ensinar comportamentos ocidentais relacionados às responsabilidades domésticas. A autora reitera a narrativa de Thiong'o ao afirmar que a educação doméstica no máximo proporcionava um nível básico de alfabetização. Como exemplo, ela menciona o relato de Muthoni Likimani, indicando que nas etapas iniciais da escolarização africana, o ensino oferecido era elementar, não incluindo a matemática. O foco era aprender a ler a Bíblia e a escrever cartas, habilidades voltadas para a comunicação com o futuro marido. Em resumo, assim como a educação tradicional, a educação escolar das meninas tinha como objetivo prepará-las para desempenhar tarefas domésticas e maternas. No entanto, havia uma distinção crucial no sentido de que as escolas missionárias e coloniais, baseadas em ideais ocidentais, buscavam remodelar o papel das mulheres africanas, moldando-as como esposas e mães cristãs. Enquanto a educação destinada aos meninos estava voltada para atender às demandas administrativas e de trabalho a fim de impulsionar o desenvolvimento da economia colonial, a educação das meninas tinha o propósito exclusivo de estabelecer um novo padrão de comportamento feminino alinhado com o ideal civilizatório ocidental.

Nos relatos de Thiong'o, algumas meninas são mencionadas, demonstrando a possibilidade de trajetórias de sucesso acadêmico e profissional. Um caso notável que ele cita é o seguinte: "Havia Njambi Kahahu, minha antiga guia, que em seguida frequentou as Alliance Girls e depois foi aos Estados Unidos [...]" (Thiong'o, 2015, p. 69-70). No entanto, é fundamental lembrar que Njambi fazia parte da família "do senhorio", sendo parente do "Lorde Reverendo Kahahu", como indicado pelo autor ao longo da narrativa. Essa família era conhecida por sua riqueza e posição social privilegiada, representando uma elite local africana. Essa distinção ressalta que a trajetória educacional de Njambi não pode ser considerada como representativa do acesso e das oportunidades disponíveis para a maioria das meninas na época. Njambi, como membro da elite local e filha de um reverendo, desfrutava do privilégio de ter acesso a essa oportunidade educacional. Suas perspectivas eram ampliadas devido à formação

e ao contexto religioso de seus pais. De acordo com as entrevistas conduzidas por Kanogo (2005), as meninas que tinham pais com formação e afiliação religiosa tinham maiores chances de receber educação formal. Essa oportunidade era uma exceção, já que para a maioria das meninas, a única maneira de frequentar a escola sem encontrar resistência das famílias e comunidades era por meio do apoio de pais com essa formação, o que era raro. O autor também ressalta o caso de Joana, irmã de Njambi, como um exemplo dentro desse contexto, quando a cita como sua professora: “Estou na bruma enquanto Njambi, a filha mais nova do senhorio, que me guiou na escola no primeiro dia, me mostra minha aula inicial, no pré-B, ministrada por sua irmã mais velha, Joana” (Thiong’o, 2015, p. 64).

O fato de Joana ser professora reforça que as mulheres tinham a oportunidade de ingressar e trilhar uma trajetória significativa por meio da educação formal. No entanto, mesmo sendo uma posição de destaque para as mulheres, a profissão docente era tradicionalmente vista como uma ocupação feminina e não se exigia formação superior ou nem mesmo secundária para exercê-la. Além disso, era mais comum que as mulheres conquistassem uma posição profissional como professora do que que ingressassem na educação secundária. De acordo com Kanogo (2005), as opções educacionais adicionais para as mulheres eram altamente restritas. Uma garota poderia se tornar professora após concluir o Common Entrance Examination (CEE), que geralmente ocorria ao final de cinco anos de educação primária. Portanto, após esse período de escolaridade, algumas garotas poderiam optar por se tornar professoras, sem a necessidade de formação adicional. Liza Nyambura, nascida em 1933, filha de um pai com apenas três anos de educação formal, tornou-se professora sem treinamento formal após completar cinco anos de educação. Ela e suas irmãs frequentaram a escola e optaram por treinamentos vocacionais em enfermagem ou ensino após passarem no CEE. Liza relata que escolheu o ensino devido à associação com comportamento adequado e por acreditar que sua educação era insuficiente para outras carreiras (Kanogo, 2005).

De acordo com Chege e Sifuna (2006), mesmo quando africanos relativamente prósperos podiam enviar suas filhas para a escola, a natureza desigual do currículo colonial prejudicava a possibilidade de uma educação igualitária para as meninas em comparação com seus irmãos do sexo masculino, uma vez que o currículo possuía uma perspectiva de gênero que desfavorecia as meninas. Chege e Sifuna (2006) também ressaltam que as oportunidades educacionais disponíveis para as mulheres eram frequentemente direcionadas a ocupações consideradas socialmente de menor prestígio, tais como o papel de professora, secretária, enfermeira ou parteira. Essa perspectiva de subalternidade das mulheres estava presente na metrópole e foi transportada para as colônias.

Embora a análise dos relatos de Thiong'o sobre educação feminina evidencie desigualdades no acesso e no desempenho escolar das meninas, o autor também destaca casos em que algumas delas se destacaram academicamente. Um exemplo notável é o de Lizzie Nyambura<sup>2</sup>. O autor recorda o sucesso dela ao mencionar que:

Alguns estudantes em Kamandūra ainda sobressaem em minha mente. Havia Lizzie Nyambura, filha de Kihika, na quinta série, reputada como sendo mais inteligente que os próprios professores, e que anos mais tarde seria a primeira mulher ou homem da região a ser admitida na Makerere University College para a formação universitária em matemática (2015, p. 69).

Essa narrativa destaca que, embora houvesse a possibilidade de algumas meninas alcançarem posições de destaque no ambiente acadêmico, é crucial reconhecer que essa oportunidade era rara e distante para a maioria delas. O exemplo mencionado pelo autor, particularmente a história de uma garota que chegou à educação universitária, não deve ser considerado como uma trajetória comum. Segundo Sifuna (2006), instituições renomadas como a Makerere University College, localizada no leste da África, eram amplamente segregadas por gênero, com o intuito de manter as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade.

Em 1922, a Makerere University foi estabelecida em Uganda como uma modesta escola técnica, originalmente destinada exclusivamente ao treinamento de jovens do sexo masculino nas áreas de carpintaria, construção e mecânica<sup>3</sup>. Nesse período inicial, a presença de estudantes do sexo feminino nesse tipo de instituição era inexistente. Além disso, as meninas não tinham oportunidades de acessar o ensino secundário naquela época.

Chege e Sifuna (2006), afirmam que a primeira escola secundária para meninas iniciou suas atividades em 1949. No entanto, é importante destacar uma que a presença de meninas no ensino secundário remonta a 1938, quando o primeiro grupo de meninas conseguiu acesso à educação secundária após ser admitido na *Alliance Boy's High School* (Onyango, 2018).

Uma mudança significativa ocorreu em 1944, quando o governo colonial nomeou um comitê composto por Francis, Greaves, Blaike e Warobi para trabalhar em consulta com o Diretor de Educação e Miriam Janish, Diretora Assistente de Educação Feminina. Eles

<sup>2</sup> No texto, Thiong'o menciona Lizzie Nyambura como uma acadêmica destacada, enquanto Kanogo (2005) se refere a uma Liza Nyambura, nascida em 1933, que se tornou professora após sua educação formal. Dado o pequeno número de meninas educadas na região e época, é plausível que se refiram à mesma pessoa, com variações no nome devido a convenções diferentes de registro ou narrativas pessoais.

<sup>3</sup> As informações acerca da origem da Universidade de Makerere foram obtidas diretamente do site oficial da instituição. Disponível em: <https://www.mak.ac.ug/about-makerere>. Acesso em: 8 jul. 2023.



receberam a tarefa de elaborar uma proposta para o desenvolvimento adicional da educação das meninas. Recomendaram o estabelecimento de uma escola separada para meninas, mantendo, no entanto, uma ligação contínua com a *Alliance Boys' School* (Onyango, 2018).

Antes de 1945, as missões religiosas representavam a única fonte de educação secundária no Quênia e as meninas ainda não tinham acesso à educação formal desse nível. Em 1945, foi estabelecido o primeiro programa de formação de professoras para mulheres africanas na Missão da Igreja da Escócia (Onyango, 2018). Além disso, após uma longa luta liderada por ativistas femininas, seis mulheres conseguiram ingressar na Makerere College em 1945 (Kwesiga, 2002).

Em 1948, alinhado com a nova política governamental, que passou a dar ênfase na educação tanto para homens quanto para mulheres, considerando ambos essenciais para o progresso da colônia, o Quênia testemunhou o estabelecimento da primeira escola secundária para meninas africanas em Kikuyu, que mais tarde se tornaria a *Alliance Girls' High School*. A Aliança de Missões também fundou a primeira Escola Secundária de Meninas Africanas, conhecida como *Girls' Senior Secondary School* (Onyango, 2018).

De acordo com Sifuna (2006), até após o final da Segunda Guerra Mundial, a frequência de meninas nas escolas era geralmente baixa. Mesmo após a permissão do ingresso das mulheres no ensino superior, o número de participantes era extremamente pequeno em comparação com os homens que se qualificavam para ingressar no Makerere College.

O acesso das mulheres à educação secundária e superior no Quênia colonial foi um processo gradual, com avanços significativos ocorrendo apenas a partir da década de 1940, especialmente com mudanças na política britânica que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial. Mesmo após essas mudanças, o acesso à educação superior ainda era limitado para as mulheres, com um número muito pequeno conseguindo atingir esse nível (Kanogo, 2005; Sifuna, 2006). Em 1954, quando Thiong'o estava prestes a concluir sua educação primária no Quênia colonial, é interessante destacar que, nesse mesmo período, as primeiras meninas estavam tendo a oportunidade de ingressar no ensino secundário e no superior. Para Thiong'o, aos 16 anos, estava se encerrando um capítulo de sua educação básica. No entanto, mesmo em seu contexto de exclusão econômica e racial, vivenciou esse momento em um contexto em que as oportunidades educacionais para meninas estavam apenas começando a se expandir, dificultando as possibilidades de formação das mulheres de sua própria família.

Essa trajetória engendrou consequências que tiveram continuidade para o Quênia, com uma desigualdade de gênero acentuada na educação. De acordo com Chefe e Sifuna (2006), durante as duas últimas décadas da colonização, as meninas constituíam cerca de 25% das

crianças africanas matriculadas nas escolas primárias. Nas secundárias, as meninas representavam entre 5 a 10% das matrículas. De acordo com os autores, a desigualdade na matrícula por gênero continua sendo um desafio nas universidades africanas, pois poucas mudanças significativas ocorreram no ensino superior após a independência, resultando na perpetuação do legado colonial (Sifuna, 2006).

### 3 "A ORALIDADE E A TRADIÇÃO PERDIAM PARA A LITERALIDADE E A MODERNIDADE": OS SIGNIFICADOS DA ESCOLA

Apesar das memórias ressaltarem as dificuldades na realização de seus objetivos, o autor também evoca motivações que impulsionaram sua jornada educacional. Ao explorar suas lembranças de infância, Thiong'o ilustra o processo de conscientização das desigualdades sistêmicas que moldaram sua trajetória, considerando a escola tanto como uma esperança quanto uma barreira. A estrutura deste capítulo é fundamentada na profunda aspiração de Thiong'o pela educação escolar, que, apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados, o impelia na busca pela escolarização. Contudo, essa busca não pode ser compreendida de maneira isolada, estando inserida em um contexto mais amplo do sistema colonial, no qual a escola desempenhou um papel que transcendeu as fronteiras do mero processo de escolarização.

Para muitos, a educação simbolizava não apenas uma fonte de conhecimento, mas também a promessa de ascensão social dentro da estrutura profundamente enraizada do sistema capitalista. Este capítulo se dedica a explorar as diversas camadas de significado atribuídas à instituição escolar durante esse período, destacando como ela representava não apenas um local de aprendizado da cultura ocidental, mas também uma via estratégica para a melhoria da posição social. Serão, portanto, exploradas as complexas motivações que orientavam não apenas Thiong'o, mas também outros indivíduos na busca pela educação escolar, examinando como essa busca estava entrelaçada com as transformações econômicas e políticas globais que delineavam o cenário do sistema colonial.

#### 3.1 "Ele gostava mais quando eu estava segurando um livro": as experiências familiares com o ocidente

Seu local de moradia foi relevante na formação de suas decisões e sonhos. Em uma passagem da obra o autor relata com detalhes:

Nessa fase de minha vida residi num espaço social delimitado pela casa de Kahahu, a casa de Baba Mūkūrū e a casa de meu pai. As três herdades avizinham-se, embora a casa de Mūkūrū ficasse apenas alguns metros além da fronteira das terras de Kahahu. Embora não pudessem nunca erigir entre eles paredes intransponíveis, os três centros representavam três diferentes modelos de modernidade e tradição (Thiong'o, 2015, p. 81).

Ao analisar a narrativa, torna-se evidente que dois fatores exerceram uma influência direta no desejo de educação do autor. Inicialmente, sua motivação foi impulsionada pela

experiência de seus irmãos e outros parentes. Posteriormente, esse anseio pela instrução foi intensificado ao observar a trajetória e o prestígio alcançados pelas crianças da família do Lorde Reverendo Kahahu, especialmente Njambi e Njimi, que eram próximos de sua idade.

No entanto, para compreender plenamente os motivos que impulsionaram o desejo de educação do autor, é essencial considerar não apenas os fatores diretamente ligados à sua memória, mas também os significados inerentes ao contexto em que ele estava inserido. Esse contexto inclui a formação de uma elite africana intelectual em períodos anteriores ao nascimento de Thiong'o, que assegurava seu status por meio da educação escolar ocidental. Além disso, havia outras vias de ascensão no status econômico e social para as famílias nativas, como a participação na guerra a favor da metrópole, as oportunidades proporcionadas pelo domínio da língua inglesa e outras ferramentas que representavam a modernidade e o progresso. Os dois conceitos estavam associados à cultura ocidental em oposição à tradição.

Para uma compreensão mais aprofundada das influências familiares, é essencial revisitar o contexto em que o autor vivia, que se configurava como uma família poligâmica. Seu pai mantinha união com quatro mulheres, cada uma delas gerando diversos filhos. Todos compartilhavam o mesmo espaço e eram considerados igualmente como parte da família. Nesse cenário, o autor faz referência aos seus irmãos associando-os sempre à respectiva mãe, uma prática tradicional de identificação que será preservada ao longo deste texto.

No que diz respeito às meninas de sua família, como mencionado anteriormente, Thiong'o destaca que elas tiveram oportunidades extremamente limitadas de frequentar a escola e não há menção a casos de sucesso feminino, seja acadêmico ou econômico, em sua família. Em contrapartida, quando se aborda a trajetória dos meninos, o autor ressalta exemplos notáveis de sucesso na família, como seu meio-irmão Kabae, seu irmão mais velho Wallace Mwangi e seu primo, também chamado Mwangi. Essas três figuras eram consideradas inspirações e vistas como as mais bem-sucedidas na família devido, especialmente, ao seu êxito profissional. Essas figuras, não coincidentemente, são algumas das poucas citadas pelo autor que tiveram uma experiência escolar anterior à dele em sua família. Apesar das motivações diversas e dessa experiência escolar ter sido breve, o fato de terem iniciado um percurso escolar abriu portas para que Thiong'o pudesse trilhar o mesmo caminho, o que contribuiu para uma clara associação entre educação formal e sucesso.

Em alguns trechos, Thiong'o descreve claramente a influência da trajetória de seus familiares em sua própria educação e em suas aspirações profissionais. Um dos primeiros casos que Thiong'o destaca é o do seu meio-irmão Joseph Kabae, que tinha uma posição de importância na família e na comunidade e era, portanto, tido por ele como uma semente para

seu desejo de aprendizagem. Joseph Kabae, filho de Wangari, passou por experiências que tiveram um impacto significativo no autor:

O terceiro filho de Wangari, Joseph Kabae, era também um mistério, emergindo em minha mente como uma imagem em meio à bruma. Não o tendo conhecido pessoalmente, seu contorno foi formado apenas mediante palpites e estranhos fragmentos. [...] Um dia, em fúria e autodefesa, Kabae golpeou fatalmente o garoto com uma faca. Foi detido, mas, sendo menor de idade, acabou na Wamũnyũ, uma escola reformatória, onde ganhou alguma educação formal. Depois disso – não sei se como voluntário ou se forçado –, foi lutar pelo rei George VI, na Segunda Guerra Mundial, como membro do King's African Rifles (Thiong'o, 2015, p. 37).

Após a desmobilização, Kabae montou seus próprios serviços legais e de secretariado no centro de compras africano de Limuru. Era reputado como sendo um dos mais rápidos datilógrafos numa máquina Remington que havia; a rapidez e o volume daquele barulho áspero podiam ser ouvidos das ruas, atraindo a atenção. [...] Seu escritório tornou-se um centro universal de informações em matéria de burocracia colonial. Isso engrandeceu a reputação de Kabae entre os mais eruditos da área. Para nós, da família Thiong'o, ele era de longe o que tivera melhor educação (Thiong'o, 2015, p. 47).

Além de Kabae ter, segundo as palavras do autor, adquirido alguma educação formal em uma escola reformatória, ele participou da Segunda Guerra Mundial, onde provavelmente teve a oportunidade de aprimorar o uso da língua inglesa. Embora seja mais provável que parte do conhecimento e treinamento adquiridos por ele estejam relacionados, de fato, à sua participação na guerra, o trecho reforça possibilidades de associação do sucesso com a escola, visto que a escola era o melhor caminho para a obtenção da língua inglesa, um conhecimento necessário para estar bem colocado na hierarquia da sociedade colonial. No final do trecho narrado sobre o irmão, Thiong'o diz que "isso pode ter despertado meu desejo de aprender, o qual mantive para mim mesmo. Por que deveria expressar desejos que pareciam inatingíveis?" (Thiong'o, 2015, p. 47), reforçando a associação do sucesso do irmão – ainda que não estivesse necessariamente ligado à escola – ao desejo de se escolarizar.

Além de Kabae, o irmão mais próximo em idade de Thiong'o, Wallace Mwangi, também influenciou seu desejo de educação:

Wallace Mwangi, ou “Bom Wallace”, como ele passava a ser conhecido, foi o primeiro grande sucesso de minha mãe. Ele nasceu em 1930 e mais tarde frequentou a escola Manguo por alguns anos, começando em 1945. Wallace tinha hábitos de estudo interessantes, especialmente antes de uma prova: ele estudava a noite inteira à luz de um lampião de querosene, com os pés enfiados em uma bacia de água fria para se manter acordado, mas eu suspeito que a privação de sono não contribuía muito para um bom desempenho. Ele tentava vender essa teoria e essa prática para quem se dispusesse a ouvi-lo (Thiong’o, 2015, p. 145).

A partir desse trecho, chama a atenção um fato interessante: Thiong’o começou a frequentar a escola em 1947, aos nove anos de idade, apenas dois anos após seu irmão mais velho, que iniciou aos 15 anos em 1945. Apesar de o irmão ter ingressado na escola com uma idade mais avançada em relação ao autor, essa era uma situação comum na época. Segundo Mwiria (2007), a presença de estudantes mais velhos nas escolas, inclusive, provocava um maior índice de fracasso escolar, uma vez que esses estudantes eram incapazes fisicamente de lidar com as demandas da educação escolar.

Wallace deixou a escola em um período não especificado e, em 1954, casou-se. Mais tarde, ele se juntou a Kabae nos serviços de secretariado como aprendiz de datilógrafo. Posteriormente, Wallace optou por trilhar um caminho diferente ao explorar suas habilidades na carpintaria. Sua decisão de deixar os projetos acadêmicos e se tornar aprendiz de carpinteiro foi bem-sucedida, a ponto de ele alugar o quintal de uma loja indiana e competir com artesãos indianos, que dominavam as práticas artesanais e o comércio na região. Além do sucesso profissional atribuído ao irmão, Thiong’o destaca que os membros da categoria dos artesãos “eram trabalhadores autônomos e independentes, e por isso estavam um degrau acima da classe operária como bons partidos” (Thiong’o, 2015, p. 148). Isso fez com que despertasse em Thiong’o uma aspiração pela carpintaria, especialmente após um período em que passou a frequentar a loja do irmão. No entanto, apesar de seu interesse, seu irmão não lhe permitia mexer em suas ferramentas e

[...] era como se [ele] estivesse agindo deliberadamente para frustrar o meu interesse em carpintaria. Caso eu insistisse, ele me dava a lixa para passar em algumas cadeiras ou numa mesa – uma tarefa muito tediosa, repetitiva. O padrão requerido, assim me parecia, era prerrogativa do juiz, e meu irmão era um juiz muito exigente. Ele gostava mais quando eu estava segurando um livro ou um jornal. Então ele chamava a atenção dos amigos para o que eu estava fazendo (Thiong’o, 2015, p. 149).

A explicação do autor sugere que seu irmão valorizava mais sua capacidade de leitura – outra aquisição possibilitada pela escola –, demonstrando aos amigos como um feito que gerava orgulho, reforçando novamente a ideia da educação formal como um caminho promissor para o sucesso e o reconhecimento social.

É importante notar que ambos frequentaram a Escola Manguo, uma instituição de ensino de iniciativa independente local. Essas instituições surgiram como resposta a diversas preocupações relacionadas à educação colonial, como disparidades nos investimentos e no acesso à língua inglesa. Elas representavam as insatisfações crescentes e o desejo cada vez maior dos africanos por uma educação mais abrangente, especialmente no aspecto literário, acreditando que isso poderia facilitar o acesso a profissões mais valorizadas na sociedade. A decisão de transferi-lo para Manguo, uma instituição pertencente a esse grupo, foi tomada por sua mãe em conjunto com seu irmão Wallace, refletindo o compromisso de garantir “a melhor educação possível” para o autor. Portanto, compreende-se que estavam imersos nesse movimento coletivo de busca pelo conhecimento como uma forma de inclusão diante das limitações impostas pela colonização.

Exemplificada nas trajetórias educacionais dos irmãos de Thiong’o, a busca por educação deve ser entendida como parte de um contexto mais amplo e prévio à vida do autor. Esse anseio pela escolarização disseminou-se entre os africanos, impulsionado pela política adotada pelos britânicos na colônia, resultando no surgimento de uma "nova elite africana".

A introdução da administração burocrática europeia na África durante o período colonial representou uma ruptura significativa com os sistemas políticos pré-existentes. Enquanto algumas potências europeias adotaram abordagens mais agressivas, os ingleses, em contraste, optaram muitas vezes por preservar as estruturas locais, mantendo os líderes tradicionais em posições de poder (Bettes, 2010).

Na África pré-colonial, a sociedade era caracterizada por uma estrutura de classe que conferia grande importância à linhagem. Contudo, a chegada do domínio estrangeiro provocou transformações profundas nas estruturas sociais, destacando-se uma ideia de valorização do mérito individual. Afigbo (2010) destaca que, mesmo entre os menos favorecidos na estrutura pré-colonial, a ascensão tornou-se possível com base nas capacidades individuais. Vale ressaltar que, conforme observações da própria autora, o contexto específico de cada família na organização social anterior à chegada dos europeus frequentemente determinava as chances de integração ao novo padrão hierárquico e de inclusão na elite. Apesar de alguns grupos terem conquistado uma posição privilegiada através da escolarização, as oportunidades eram, em grande parte, definidas pelas posses e posição econômica de cada família no período anterior à

colonização, tornando a delimitação da formação de uma elite nesse contexto complexa e sujeita a diversas situações.

Vários fatores convergiram para a adoção da administração indireta nas colônias britânicas, sendo a falta de pessoal europeu um dos mais relevantes. No início da ocupação dos territórios, para garantir a manutenção da colonização, os britânicos apelaram para uma estratégia de cooptação de dirigentes locais. Sendo assim, a administração colonial, até 1920, era principalmente responsabilidade dos governadores locais, devido também às longas distâncias e à lentidão na comunicação. Isso resultou na participação das autoridades africanas no poder colonial e em um Departamento Colonial que não exercia total controle, consolidando uma política caracterizada pela adaptação (Bettes, 2010; Whitehead, 2007). Essas alterações nas estruturas sociais levaram à formação de uma “nova elite africana”, coincidindo com as estratégias também da política educacional, que garantiu poder a essa elite emergente.

Nesse cenário, os centros urbanos exerciam um magnetismo tanto para aqueles que buscavam oportunidades por vontade própria quanto para aqueles forçados pela política fiscal e fundiária dos colonizadores nas áreas rurais. Os migrantes instruídos ou qualificados rapidamente ascendiam à nova elite ou formavam "subelites". Em contraste, os menos favorecidos, com pouca instrução, integravam-se às massas ou ao proletariado urbano, tornando-se dependentes dos patrões (Afigbo, 2010). Embora o livro de Thiong'o não explore detalhadamente a trajetória de formação da vida econômica do autor, é possível supor uma similaridade com o que ocorreu em sua família quando ele menciona a inserção de seu pai e seu tio nesse cenário de transformações, sinalizando a conexão de sua narrativa com a referida 'massa urbana':

As grandes casas nas planícies afetaram os dois irmãos de forma diferente. Após ficar com a titia em Uthiru, meu tio saiu da balbúrdia da cidade para perseguir sua fortuna nas regiões mais rurais de Ndeiya e Limuru, tendo por amparo a família Karaũ. Mas meu pai, fascinado e intrigado pelo centro urbano com seus habitantes brancos e negros, permaneceu. Por fim conseguiu um trabalho como empregado doméstico numa casa europeia. Mais uma vez, poucos eram os detalhes existentes sobre essa fase de sua vida numa casa de brancos, exceto pela história de como ele escapou da convocação à Primeira Guerra Mundial (Thiong'o, 2015, p. 21).

Essa formação gerou um contexto conflituoso, pois a nova elite possuía vantagens sobre a elite tradicional e as massas urbanas, principalmente devido à sua alfabetização, que conferia



uma maior integração ao mundo ocidental. Nas regiões não-islamizadas, a alfabetização era considerada uma busca fervorosa, uma "nova mística", para muitos povos africanos, a todo custo, pois parecia abrir caminho para as riquezas do mundo moderno, como destaca Afigbo (2010). Os pioneiros na adoção da educação ocidental eram, portanto, predominantemente membros da elite emergente, mas ao longo do tempo, a elite tradicional também se uniu a esse movimento (Afigbo, 2010).

Os britânicos foram responsáveis pela regulação das relações, investindo inicialmente na oferta de uma educação formal, seguindo os padrões europeus, especialmente para os membros da elite africana, na intenção de atender à demanda por serviço administrativo na implementação de sua burocracia. No entanto, esse esforço resultou em um efeito indesejado para os colonizadores, uma vez que criou uma massa de pessoas escolarizadas que não se alinhava necessariamente aos interesses coloniais.

A nova elite, equivocadamente, antecipou que a Europa a escolheria como parceira na modernização da África, mas a própria burocracia atendeu a maior parte dessa demanda, relegando africanos escolarizados a ocupações no campo. Em resposta a essa quebra de expectativa, a nova elite, que se formou justamente objetivando oportunidades fora do setor agrícola, rebelou-se abertamente contra a colonização e os líderes tradicionais, que eram vinculados à potência colonizadora. Por sua vez, a falta de instrução entre os líderes tradicionais os limitava no debate. Esses desentendimentos fizeram com que a nova elite fosse vista como desafiante das tradições antigas e os líderes tradicionais como defensores de uma ordem vista como subserviente ao colonialismo, exacerbando as tensões (Afigbo, 2010; Ball, 2011).

A formação inicial de uma população africana educada, embora desempregada, gerou perturbações sociais e políticas, conduzindo educadores e funcionários do governo a expressarem visões desfavoráveis e altamente ofensivas sobre os africanos escolarizados. Diante disso, o governo colonial implementou mudanças destinadas a restringir o acesso à educação e direcionar os africanos para ocupações consideradas mais adequadas ao contexto colonial.

A educação, inicialmente apresentada pelo colonizador como um meio de superar os obstáculos estabelecidos pelas estruturas tradicionais entre os menos favorecidos, acabou resultando em uma restrição, transformando o cenário em um espaço marcado por privilégios. Compreender esse desenvolvimento, que afetou a percepção da educação formal, é essencial para entender as motivações que levaram os familiares de Thiong'o a persistirem na busca pela escolarização. A assimilação da educação como um meio de ascensão econômica era natural, apesar das restrições subsequentes, pois essa permanecia como uma das vias possíveis para o

avanço social. A restrição contribuiu, inclusive, para que o feito fosse considerado algo extraordinário, explicando o orgulho evidente no progresso acadêmico do autor e a surpresa de muitos diante desse avanço.

Também é importante pensar que os parentes de Thiong'o não seguiram trajetórias longas na educação formal, apesar de terem conquistado um espaço considerado prestigioso na sociedade. É importante considerar que esse espaço de prestígio conquistado pelos parentes também tem relação com outros fatores, como a participação na guerra em favor dos britânicos, o que proporcionava um íntimo contato com a cultura europeia e a língua inglesa. No entanto, esses conhecimentos também poderiam ser garantidos através da educação escolar, especialmente nas escolas independentes. Não é mera coincidência que o irmão de Thiong'o, aquele que desaconselhava sua incursão na carpintaria, tenha sugerido sua transferência para uma escola independente.

Assim, indiretamente, a aquisição do status pelos parentes, fruto da interação com os colonizadores, inegavelmente influenciou a concepção de que a instrução formal e a imersão nesse "novo mundo" delineado pelos ingleses representavam uma via para ascender socialmente e paradoxalmente evadir-se de algumas das adversidades do próprio colonialismo. Ademais, a condição econômica e política mais favorável assegurada pelos familiares mais velhos possibilitou o aporte financeiro necessário para garantir sua educação, embora o autor descreva inúmeras dificuldades na manutenção dos pagamentos.

Além dos exemplos mencionados anteriormente, o primo Mwangi, da mesma forma que Kabae, alistou-se no King's African Rifles durante a guerra, adquirindo, assim como aos outros familiares que participaram do conflito, um status elevado na estrutura familiar:

O Primo Mwangi, primeiro filho de Baba Mükürũ, fora morto em ação; ninguém soube nos dizer onde, mas Palestina, Oriente Médio e até Burma foram mencionados alternadamente. Mas Kabae sobrevivera, uma lenda, importante para nós, ainda mais importante e mais educado do que os filhos do Lorde Reverendo Stanley Kahahu. Houve até cochichos sobre um namoro com uma das filhas do senhorio (Thiong'o, 2015, p. 45).

A maioria dos africanos foi compelida a participar nas guerras de forma coercitiva, uma vez que os incentivos e recompensas oferecidos não eram substanciais. No período de 1870 a 1945, centenas de milhares de africanos, particularmente da África Oriental, foram mobilizados para servir nas guerras coloniais e imperiais, especialmente na África Colonial Britânica. Durante a Primeira Guerra Mundial, mais de um milhão de africanos foi recrutado, em sua

maioria de maneira forçada, para atuar em funções de carregamento, em uma época em que as vias de transporte ferroviário ainda não haviam sido desenvolvidas. Esses trabalhadores enfrentaram condições difíceis e perigosas, contribuindo de maneira significativa para o esforço militar ao transportar equipamentos e suprimentos. Apesar da importância de suas contribuições, receberam escassas recompensas ou reconhecimento (Killingray, 1989). Essa injustiça é claramente refletida na vida do pai de Thiong'o, como é narrado por ele:

Uma vez que os africanos estavam sendo forçados a uma guerra de cujas origens e causas os nativos nada sabiam, muitos como meu pai fizeram o possível para evitar a convocação. Toda vez que sabia que estava sendo levado a um exame médico, mastigava folhas de determinada planta que aumentava a temperatura a um nível alarmante. Mas há outras versões da história que sugerem a conivência de seu empregador branco, que não queria perder os serviços domésticos de meu pai (2015, p. 22).

Existia apenas uma provisão para custos mínimos de subsistência e embora uma minoria em relação ao número total recrutado tenha sido atraída pelos salários em dinheiro, essa remuneração em moeda não apenas impulsionou a circulação das moedas europeias, mas também incorporou muitos africanos à economia monetária colonial e incentivou o desenvolvimento de oportunidades de mercado para empresas europeias (Killingray, 1989). Além disso, atuar como soldado ao lado da metrópole possibilitava o domínio da língua inglesa e a viagem ao exterior, o que garantia maior contato com a cultura ocidental e um status elevado no retorno para a África. Nos relatos de Thiong'o, fica evidente como essas figuras familiares que estiveram envolvidas na guerra eram vistas como pessoas que geravam orgulho para suas famílias por sua bravura e uma grande expectativa pelo possível envolvimento em “aventuras” durante a guerra.

3.2 “A modernidade do Lorde Reverendo Kahahu era visível em tudo”: a religiosidade como forma de ascensão

No decorrer de sua narrativa, o autor revela que nutria secretamente o desejo de frequentar a escola, o que se constituía, de acordo com suas lembranças, a partir dos dois eixos de influência que moldaram seu desejo de escolarização. Inicialmente, a experiência de seus próprios irmãos e outros parentes exerceu um impacto significativo sobre ele. No entanto, o fator preponderante que impulsionou o crescimento desse anseio foi a interação com as crianças

da família do Lorde Reverendo Kahahu, como já anunciado anteriormente. A discrepância nas condições de vida entre as duas famílias era notável e teve um papel fundamental nesse processo. Enquanto a família do autor vivia em circunstâncias mais modestas, os Kahahu desfrutavam de um estilo de vida, na visão do autor, marcado por modernidade, riqueza e, especialmente, o acesso à escola.

O início da relação do autor com a família Kahahu é marcado por uma tragédia para sua família, resultante de uma reviravolta em relação às suas posses. Anteriormente proprietária da terra adquirida em uma troca envolvendo cabras, a família repentinamente se torna "arrendatária sem contrato formal" do mesmo local devido à venda da propriedade ao líder religioso Lorde Reverendo Stanley Kahahu.

Essa transação não apenas simboliza uma mudança material, mas também estabelece claramente a ascendência e influência de uma nova ordem representada pela família Kahahu na vida do autor. Essa dinâmica é explicitada no trecho: “Mais tarde, Njamba vendeu a mesma terra a Lorde Stanley Kahahu, um dos primeiros cristãos convertidos e graduados na Igreja Missionária Escocesa em Kikuyu, e a seu irmão Edward Matumbĩ” (Thiong’o, 2015, p. 25).

O conflito pela posse da terra também destaca outra questão resultante da colonização, evidenciando uma mudança importante na estrutura social africana diante do choque com o Ocidente: a disputa entre a oralidade e o texto escrito, percebida pelo autor através de seu olhar crítico:

A audiência para determinar o verdadeiro proprietário, uma questão intermitente, no Tribunal Nativo, em Cura, arrastou-se por muitos anos, mas em cada audiência tratava-se de um caso de palavra escrita legalmente contra testemunho oral. A oralidade e a tradição perdiam para a literalidade e a modernidade. Uma escritura, não importasse como havia sido obtida, triunfava sobre escrituras orais. Kahahu surgiu como o proprietário legítimo; meu pai manteve direito não hereditário de ocupação perpétua do terreno onde ele construíra as cinco cabanas. O vitorioso imediatamente asseverou seus direitos ao negar a meu pai o acesso para pastar e cultivar no restante da terra (Thiong’o, 2015, p. 25).

No cenário colonial, a supremacia da palavra escrita não apenas consolidou o poder político-econômico, mas também forjou a narrativa considerada "verdadeira" pelos colonizadores, relegando as formas de comunicação oral a um status de "menor valor" e pouca confiabilidade. A dinâmica reflete a narrativa global em que as sociedades ocidentais impuseram sua visão da verdade através da escrita, perpetuando os interesses das classes

dominantes. A palavra escrita tornou-se um meio de controle e legitimação do poder, enquanto a oralidade, intrinsecamente ligada à identidade e à memória nas sociedades africanas, enfrentou o desafio de ser desconsiderada e marginalizada (Fonseca, 2006).

A oralidade era fundamental na organização de diversas sociedades africanas antes da colonização. Mais do que um simples meio de comunicação cotidiano, ela era responsável pela preservação da sabedoria ancestral. Nas sociedades orientadas pela oralidade, as instituições e normas eram transmitidas de forma verbal, abrangendo todos os membros da comunidade e garantindo seus direitos e responsabilidades. A memória, disseminada por meio da oralidade, desempenhava um papel vital na conexão entre passado, presente e futuro, contribuindo para a construção contínua da identidade individual e coletiva. Assim, a palavra não apenas representava a verdade absoluta, mas também constituía a força determinante na vida social, cultural e histórica dessas comunidades (Fonseca, 2006).

Na sociedade ocidental, a palavra escrita se configurou como um mecanismo de exercício do poder político, econômico e sociocultural. Nesse cenário, a clara supremacia da palavra escrita sobre a falada busca legitimar a verdade através de manuscritos, consolidando o papel dos estratos letrados como difusores da “verdade histórica”. Desde seus primórdios até a massificação impulsionada pela imprensa, a escrita transcendeu sua natureza como conhecimento, transformando-se em uma técnica que legitima o poder de inclusão e exclusão na sociedade. Essa interação entre linguagem e poder determinou as estruturas sociais ao longo do tempo, centralizando a palavra na construção e manutenção das dinâmicas culturais (Fonseca, 2006).

Thiong'o, como tantos outros colonizados, foi espectador da transformação de sua cultura e história pela imposição da escrita ocidental sobre a oralidade, tornando-se a principal ferramenta de regulação das relações. Isso não apenas resultou em perdas econômicas significativas para sua família, mas também na desvalorização da riqueza cultural associada à oralidade. Nesse cenário, a figura de Lorde Kahahu emerge como alguém que representa o mundo ocidental em sua mais fidedigna essência, através da imposição de novos padrões autodenominados como parte da modernidade, subjugando as ordens, organizações e conhecimentos desenvolvidos pela população local.

No cenário de oposição delineado, a residência da família Kahahu se destacava como um espaço físico radicalmente oposto ao mundo do autor, caracterizando-se por uma exclusividade incomum entre as demais casas. Thiong'o relata: “A herdade deles [...] permanecia um mistério para mim. Nunca passei além dos portões externos. Um matagal de pinheiros cercava a herdade, e eu conseguia ter apenas vislumbres da casa através de brechas

nas árvores” (2015, p. 81-82). Essa descrição evidencia a impossibilidade de transpor os limites que separavam os dois mundos. A disparidade torna-se ainda mais pronunciada no desenrolar do trecho, quando o autor menciona que, ao receber um convite de Natal dos Kahahu, “todas as casas, exceto as que, como a de Kahahu, se consideravam modernas, ficavam abertas a visitantes de passagem” (Thiong’o, 2015, p. 82). Esse aspecto pode ser interpretado como uma manifestação do impacto do contato com o mundo ocidental, onde a ideia crescente de propriedade privada e individualidade delimitava e distanciava espaços, especialmente aqueles da elite, dos menos privilegiados.

A experiência do Natal se tornou a primeira oportunidade para o autor conhecer a casa dos Kahahu. Nessa visita, a distância em relação ao mundo ocidental - e especialmente à concepção moderna da infância - ficou evidente, já que o Natal infantil se apresentava pela primeira vez na vida do autor:

Era para todos igualmente uma temporada festiva; não havia festas especiais para as crianças. Portanto, ser convidado para uma festa de Natal infantil, além de tudo na misteriosa casa do senhorio, era uma novidade em nossas vidas. Tentamos aparentar o melhor possível. Isso aconteceu anos antes de eu mesmo ter sonhado em frequentar a escola e usar bermudas e camisas. Meu irmão caçula e eu ainda trajávamos nosso vestuário de pano, mas nossa Mãe garantiu que estivéssemos asseados (Thiong’o, 2015, p. 82).

Em termos de crianças e infância, o período vitoriano marcou uma transição significativa para um festival centrado na criança. Entretanto, como ressaltado por Armstrong (2004), muitas análises partem da premissa da invenção da tradição para compreender o Natal e seus significados, associando a festividade exclusivamente à tradição ocidental cristã e ao capitalismo. Embora o foco dado pela cultura ocidental tenha efetivamente transformado e amplificado a compreensão dessa celebração, constituindo-se como uma importante ferramenta analítica, é essencial reconhecer que esse não é único contexto histórico da festividade e que ela não deve ser compreendida como uma explicação universal. A esse respeito, embora Thiong'o não localize a origem do evento em sua região, ele relata que a festividade já estava enraizada em sua comunidade, comemorada de maneira distinta, antecedendo qualquer contato com a tradição ocidental cristã:

Cristãos ou não, nós todos celebrávamos o Natal. Na véspera de Natal, crianças e jovens homens e mulheres moviam-se de casa em casa, no escuro, com lampiões

portáteis de parafina protegidos por vidro, entoando cânticos. No dia em si, não se esperava por um convite especial para tomar chá e comer *parathas* caseiras na casa de um vizinho (Thiong'o, 2015, p. 82).

O título "Lorde" atribuído a Stanley Kahahu destaca não apenas sua liderança espiritual, mas também insinua uma conexão com o sistema aristocrático ocidental. Essa associação sugere uma assimilação cultural durante sua conversão ao cristianismo, já que o nome "Stanley" não é comum na comunidade local, sendo mais característico de nomes britânicos. Paralelamente, o autor, Ngũgĩ wa Thiong'o, compartilha uma experiência semelhante de conversão religiosa:

Eu cedi e me matriculei para ser batizado pelo reverendo Kahahu. Assim começaram minhas aulas de religião em Kamandũra. Eu teria que memorizar o catecismo, fazer um teste, e depois de aprovado teria que escolher um nome cristão. Estava pensando em escolher James Paul. Eram os nomes de batismo dos filhos de Kahahu. O reverendo Kahahu disse que um nome só bastava. E assim, pelo ritual cristão de batismo pela água, me tornei James Ngũgĩ, o nome com que anos depois eu assinaria minhas primeiras obras de jornalismo e ficção, até 1969, quando voltei a usar o nome Ngũgĩ wa Thiong'o (2015, p. 169).

Em sua experiência pessoal, a influência marcante dos filhos do Lorde se manifesta quando ele escolhe adotar os nomes deles como seu próprio. Essa mudança, por sua vez, reverte ao uso de seu nome de origem quando, como teórico crítico do colonialismo, ele se aprofunda nos estudos dos conflitos linguísticos no contexto colonial. Isso desencadeia uma reavaliação de sua própria história, refletida no tom crítico que permeia suas memórias de infância.

Considerando o episódio do próprio autor com a conversão, pode-se inferir que a atribuição do nome "Stanley" a Stanley Kahahu é parte de sua própria conversão ao cristianismo. O uso do nome "Stanley" não só aponta para uma transformação espiritual em Kahahu, mas também para a assimilação de elementos culturais estrangeiros, evidenciando as dinâmicas religiosas da época e a formatação das identidades culturais provocadas pela colonização e influência cristã.

De acordo com Thiong'o, como um dos primeiros convertidos e graduados, Kahahu não apenas recebeu uma educação que combinava princípios religiosos com conhecimento acadêmico, mas também se tornou um modelo de conduta moral e ética na comunidade, garantindo sua ascensão social. Sua liderança espiritual ultrapassava os limites da igreja,

consolidando sua posição como exemplo respeitado. Além disso, a influência de Kahahu se estendeu para a esfera econômica, pois sua posição como latifundiário africano, detentor de extensas terras na região onde Thiong'o vivia, estava, em parte, ligada às suas conexões na Igreja Missionária Escocesa, a qual exerceu uma influência significativa na distribuição de terras.

No final do século XIX, os missionários escoceses estabeleceram uma base missionária em Kikuyu, buscando disseminar o cristianismo na região através da introdução de práticas educacionais que se baseavam no uso da língua local. No início do século XX, os britânicos demarcaram áreas na África Oriental, restringindo as ações dos missionários cristãos a locais específicos. Nesse contexto, os missionários escoceses atuaram principalmente na região em que viviam os Kikuyu, comunidade a que pertencia Thiong'o, uma das mais influentes politicamente no Quênia (Khasandi-Telewa, 2014; Mufaka, 2007).

Os missionários escoceses ofereceram uma educação prática e teórica que atraiu jovens considerados talentosos entre os Kikuyu, estabelecendo uma base para futuros empregos no governo e na indústria. Figuras notáveis, como Jomo Kenyatta e Mbui Koinanage, futuros líderes nacionalistas quenianos, foram convertidos e protegidos por esses missionários. Embora essa missão tivesse motivações religiosas, também teve implicações importantes na relação com os colonialistas europeus, pois atuou na preparação do terreno, "civilizando" as áreas em que atuaram os colonizadores e difundindo a língua inglesa, o que facilitou o domínio colonial subsequente (Mufaka, 2007). Esse contexto produziu um primeiro grupo formado pelos missionários na região, oferecendo às pessoas as melhores oportunidades de ascensão econômica e social dentro da estrutura colonial. Assim, a posição privilegiada desfrutada pelo Lorde Reverendo Kahahu e seus filhos pode ser compreendida como parte das vantagens proporcionadas pela formação escolar na década de 1920, quando famílias com melhores recursos financeiros, muitas vezes ligadas a figuras influentes no governo e na igreja, encontravam-se em uma posição mais favorável para alcançar ascensão social (Sifuna, 2006).

Além dos efeitos diretos, a adoção de elementos considerados intrínsecos à modernidade reforçava a figura de Stanley como alguém ligado ao progresso e a uma vida melhor, influenciando o desejo da comunidade local por pertencer a esse espaço que, bem como a escola, fazia parte do "conjunto da cultura ocidental":

A modernidade do Lorde Reverendo Kahahu era visível em tudo. Ele tivera uma instrução elementar, estudara para ser reverendo, e todos os seus filhos frequentavam a escola, tendo dois deles, Joana e Paul, virado



professores. Ele sempre trajava o colarinho branco de sua ocupação de reverendo; a família inteira estava sempre vestida em ternos e vestidos. Foi o primeiro a plantar píetro e um pomar de ameixas, o primeiro a possuir carruagens puxadas por bois e carroças puxadas por burros, o primeiro a introduzir arados puxados por mulas com o lavrador nos puxadores, e o primeiro a ter um carro e depois um caminhão. Seu irmão mais novo, Edward Matumbi, fundou a primeira serraria totalmente pertencida a africanos da região. Lorde Reverendo Stanley Kahahu exalava modernidade em sua pessoa e família (Thiong'o, 2015, p. 81).

Para além de seu êxito pessoal, Kahahu evidenciou um compromisso sólido com a educação das próximas gerações de sua família. Desafiando uma norma comum à época, especialmente no que diz respeito à educação das meninas, ele enviou todos os seus filhos para a escola e esses, como resultado, conseguiram atingir posições de prestígio, como a de professores. Ele visava manter sua própria família vinculada ao status adquirido, demonstrando sua visão de longo prazo quanto ao desenvolvimento da comunidade, que se via cada vez mais submersa na ordem colonial.

A relação de Thiong'o com os filhos do Lorde Reverendo Kahahu destaca-se como um ponto crucial em sua busca pela educação formal, revelando profundas diferenças sociais e econômicas entre as famílias. A narrativa evidencia a sensação de distância que Thiong'o sentia em relação às crianças do Lorde Reverendo Kahahu, representando a exclusão do acesso a espaços e elementos vinculados à cultura ocidental, indicados como melhores:

O patrimônio de veículos motorizados, idas à igreja, poder econômico e modernidade dos Kahahu era um contraste com o nosso, uma reserva de trabalho duro, pobreza e tradição, apesar das gloriosas façanhas de Kabae e da riqueza de meu pai em vacas e cabras e sua adulação de nossos antepassados. A diferença entre nossas roupas e aquelas que as crianças Kahahu trajavam era flagrante: as garotas tinham vestidos; a maioria das minhas irmãs trajavam mantas brancas de algodão, às vezes tingidas de azul, sobre uma saia, cujas extremidades eram presas por alfinetes e por um cinto de lã tricotado. As camisas e as bermudas cáqui dos jovens garotos Kahahu, por sua vez presas por suspensórios, faziam contraste com minha peça única de pano de algodão retangular, um lado debaixo de minha axila esquerda e com os dois cantos amarrados num nó sobre o ombro direito (Thiong'o, 2015, p. 62).

Antes de ingressar na escola, Thiong'o se via próximo das crianças do Lorde Reverendo apenas quando trabalhava nos campos pertencentes à família Kahahu. Enquanto os filhos do Lorde brincavam em suas próprias terras, Thiong'o e seus irmãos estavam ocupados trabalhando nas terras de outros, ilustrando vividamente a divisão entre eles:

Portanto, eu havia acalentado em silêncio o desejo da aprendizagem. Embora sua semente tivesse sido plantada pela posição de meu meio-irmão Kabae na casa de meu pai, seu crescimento foi influenciado menos pelo seu exemplo ou pelo exemplo do meu próprio irmão Wallace Mwangi que pelas crianças do Lorde Reverendo Kahahu: Njambi, a garota, e Njimi, um menino, ambos próximos da minha idade. Quando trabalhei nos campos do pai deles colhendo flores de píretro, com frequência interagia com eles, mas nunca imaginei que algum dia faria parte de seu mundo. No quesito estilo de vida, habitávamos esferas opostas (Thiong'o, 2015, p. 61).

A distância entre eles também simbolizava as diferenças nas oportunidades de escolarização. As meninas cujos pais eram educados ou tinham conexões com missões, como as filhas do Lorde, tinham maior probabilidade de serem enviadas para a escola em comparação com aquelas cujos pais não tinham experienciado a educação formal ou afiliação com as missões (Kanogo, 2005). Joana, mencionada como professora de Thiong'o, personifica a posição privilegiada das filhas do Lorde Reverendo Kahahu, que se traduziu em oportunidades vantajosas.

A presença constante dos filhos do Lorde Reverendo Kahahu na vida de Thiong'o serviu como um catalisador para sua curiosidade e aspirações, despertando seu desejo de pertencer a esse mundo mais sofisticado e progressista. No entanto, as relações entre Thiong'o e as fontes de inspiração, especialmente os filhos do Lorde Reverendo Kahahu, não eram isentas de contradições. Embora o autor tenha anteriormente destacado a influência determinante dos filhos do Lorde em sua busca pela educação, há momentos em que essa influência é contradita, desmontando como sua experiência era cercada por significados que se atravessavam, como quando ele menciona que seu irmão Kabae tinha uma importância maior para sua família e uma educação superior à dos filhos do Lorde Reverendo Stanley Kahahu.

Thiong'o destaca uma diferença significativa entre seu tio e seu pai, o que também se reflete nas relações com o Lorde Reverendo Kahahu. Cada um escolheu um caminho distinto: enquanto seu pai optou pela vida na cidade, seu tio escolheu viver no meio rural. Thiong'o

percebia uma notável disparidade entre os dois, descrevendo seu pai como alguém "entre a tradição e a modernidade" e seu tio como alguém mais vinculado exclusivamente à tradição:

A casa de Baba Mūkūrū era antagônica à de Kahahu. Era tão confiante nos modos de seus ancestrais quanto Kahahu o era nos modos de seus ancestrais cristãos. Para Baba Mūkūrū, a tradição era sacrossanta. Ele e os filhos observavam todos os ritos de passagem, não apenas iniciações de uma fase da vida para outra como também formas de educação social (Thiong'o, 2015, p. 84).

Contudo, ele ilustra como era praticamente impossível se desvincular completamente do mundo moderno, uma vez que esse contexto estava presente para todos que pertenciam àquele espaço. Isso ficava evidente, inclusive, na família de Baba Mūkūrū, que se via circundada por elementos da modernidade:

Para Baba Mūkūrū isso era a educação que bastava, e ele não permitia que nenhum de seus filhos frequentasse a escola missionária, que dirá frequentar os serviços da igreja, embora, ironicamente, uma de suas filhas com a primeira esposa tenha se casado com um Mūgīkūyū muçulmano convertido, e ele havia perdido um filho na Segunda Guerra Mundial, a mais moderna de todas as guerras. Outra de suas filhas, apelidada Macani, "Folhas de Chá", que não frequentara a escola, adotou o que havia de mais atual em vestidos de estilo ocidental; ela era um dos poucos que conseguiam confrontá-lo abertamente sem sofrer repercussões ruins. Mas àquela altura a mãe dela e Baba Mūkūrū haviam se separado (Thiong'o, 2015, p. 85).

Uma passagem especialmente marcante nesse contexto ilustra vividamente o embate entre modernidade e tradição na vida do autor, ultrapassando as fronteiras da subjetividade. Essa situação envolve Stanley Kahahu e Baba Mūkūrū, onde a filha de seu tio engravida do filho do Lorde Reverendo:

Infelizmente para ele, uma paixão do tipo Romeu e Julieta estava se desenvolvendo entre uma de suas filhas, Wambūi, e o filho mais velho de Kahahu, Paul. Tal como o pai anteriormente, Paul se graduara em Mambere, uma escola primária da Igreja Missionária Escocesa em Thogoto, Kikuyu, e trabalhara como professor em Kamandūra. Ele e Wambūi tiveram uma ligação secreta, que foi revelada pela gravidez. Baba Mūkūrū seguiu o costume e enviou uma delegação de anciãos à casa de Kahahu para examinar o assunto. Os Kahahu não queriam recebê-los: Nosso filho foi

criado como cristão e nunca faria tal coisa, teria dito Lillian. Por que, perguntou Lillian com sarcasmo mordaz, vocês são pessoas incapazes de criar os próprios filhos da forma como criamos os nossos? Baba Mūkūrū ficou ofendido, furioso com a família Kahahu por apoiar o filho em sua recusa de responsabilidade, e jurou levar adiante o assunto mesmo que isso significasse protestar do lado de fora da porta de toda igreja onde o reverendo Kahahu pregasse aos domingos (Thiong'o, 2015, p.86).

Em sua recusa, o filho de Kahahu é enviado pela família para estudar no exterior, o que foi visto como uma negação significativa das responsabilidades tradicionais, mas também um alinhamento à tendência entre os mais ricos de enviar seus filhos para estudar no exterior. Nas palavras de Thiong'o:

[...] a fuga de Paul para a África do Sul, no entanto, teve o efeito não premeditado de dramatizar em nossa região a instrução no estrangeiro como sendo desejável e acessível. Também aproximou a África do Sul da nossa casa e engrandeceu a modernidade dos Kahahu (2015, p. 86).

Além dos meios citados, o autor também cita o estudo no exterior como símbolo de modernidade. Essa noção se formou no período anterior, quando os integrantes da “nova elite” passaram a adotar essa medida, garantindo para seus filhos “o melhor da educação ocidental”. Conforme apontado por Afigbo (2010), o Reino Unido era uma das potências que ativamente incentivavam a ascensão dessa classe, estabelecendo escolas específicas para ela. Essas elites, financiadas pela prosperidade de suas terras ou pelos ganhos provenientes de suas funções como autoridades locais, frequentemente dispunham dos recursos necessários para garantir a educação de seus filhos, inclusive em renomadas instituições na Europa e na América. De acordo com Boahen (2010), essa foi uma prática que começou entre africanos ricos a partir de 1887, que enviavam seus filhos para a Europa em busca de estudos e formação profissional.

Quanto à sua própria posição, no cerne dessa disputa de significados, Thiong'o se via exatamente no meio, como se fosse influenciado por todas as esferas que o cercavam:

Uma vez que meu pai permanecia alheado dos rituais tanto da tradição quanto da cristandade, considerando-se moderno, ele era igualmente altivo perante Baba Mūkūrū e Lorde Reverendo Stanley. Seu comportamento com o irmão pode ter sido condicionado por ele ter ficado ombro a ombro com uma pessoa branca na cidade grande, tendo trabalhado como seu criado. Quanto a Kahahu, meu pai sempre se considerou o legítimo dono da terra que Kahahu

habitava, portanto na pregação do reverendo meu pai via hipocrisia. Nem mesmo a notícia de que Paul Kahahu iria para a África do Sul perturbou meu pai, que, apesar de não adotar ativamente a educação, podia se gabar de um filho seu, ex-militar, ter estado no estrangeiro e voltado instruído (Thiong'o, 2015, p. 87).

Com o Lorde Reverendo Kahahu eu aprendi a venerar a modernidade; com Baba Mũkũrũ, os valores da tradição; e com meu pai, um saudável ceticismo acerca de ambos. Mas os aspectos performáticos tanto da cristandade quanto da tradição sempre me encantaram (Thiong'o, 2015, p. 87).

A narrativa de Thiong'o destaca as marcantes diferenças econômicas entre as famílias de Thiong'o e do Lorde Reverendo Kahahu, destacando a modernidade representada pela educação dos Kahahu. A interação entre Thiong'o e os filhos do Lorde Reverendo Kahahu demonstra as profundas disparidades nas possibilidades de acesso de cada família, contribuindo para uma compreensão mais ampla de sua luta pela educação durante o período colonial no Quênia. A figura de Lorde Reverendo Stanley Kahahu simboliza a influência das lideranças religiosas, como um agente de mudanças econômicas e sociais em sua comunidade. O entrelaçamento entre espiritualidade, educação e transformações socioeconômicas constitui um elemento fundamental na experiência das comunidades africanas durante o período colonial.

3.3 “[...] nos orgulhávamos de nossa proficiência em inglês”: a modernidade no domínio da língua inglesa

A narrativa de Thiong'o destaca o contraste entre a modernidade ligada à língua inglesa e as características tradicionais e locais na experiência do autor. O domínio do inglês era considerado um símbolo de modernidade e estava associado à rejeição dos conhecimentos tradicionais. A frequência à escola significava adotar uma perspectiva mais moderna, o que incluía a incorporação da língua inglesa no currículo, embora o grau de ênfase na língua inglesa tenha variado ao longo do tempo e conforme o tipo de escola.

Uma das primeiras menções ao uso da língua inglesa - que provavelmente também tenha sido o primeiro contato do autor com a língua - se relaciona à história de seu pai. O autor descreve que ele trabalhava para um empregador europeu e, através dele, aprendeu algumas palavras e frases em inglês que usava para repreender seus filhos quando estava irritado. Ou seja, a presença da língua inglesa na sua vida familiar é anunciada como anterior à sua existência.

O autor também relata aspectos sobre seu irmão Kabae que, após participar da segunda guerra mundial, estabeleceu serviços legais e de secretariado no centro da região onde viviam. De acordo com ele, "as pessoas alinhavam-se do lado de fora de seu escritório para pedir aconselhamento legal e fazê-lo escrever-lhes cartas em inglês" (Thiong'o, 2015, p. 47). Isso evidencia como a habilidade na língua inglesa oferecia oportunidades no campo administrativo e que havia uma alta demanda pelos serviços, o que também apontava para a exclusividade na profissão. No entanto, o autor observa que seu outro irmão, apelidado de "Bom Wallace", apesar de ter se juntado a Kabae como aprendiz de datilógrafo após sair da escola, não tinha um inglês "bom o bastante para criar demanda por seus serviços de secretário" (Thiong'o, 2015, p. 246). Ou seja, não bastava conhecer o idioma, era necessário ter um bom domínio do inglês para garantir posições melhores.

Nas escolas, o ensino da língua inglesa foi motivo de discórdia, com escolas de iniciativa independente africana defendendo um currículo que exigia a aprendizagem da língua inglesa, enquanto as escolas missionárias e do governo inicialmente defendiam um inglês mais básico para os africanos. Essa disparidade pode ser compreendida pelo fato de que, embora as escolas nas colônias tenham, em essência, seguido o modelo britânico aplicado em seus próprios territórios, como mencionado anteriormente, diversas políticas e estratégias foram adaptadas para atender às necessidades específicas da colônia, levando em consideração a realidade local. Um bom exemplo da adaptação britânica às circunstâncias foi justamente a preferência pelo ensino das línguas locais em diversos lugares, pois "[...] o ensino das línguas locais e as visões sobre a infância africana eram condicionados ao papel que esperavam para a África dentro da ordem política internacional da primeira metade do século XX" (Santos, 2012, p.152).

A análise mais aprofundada da história das escolas será realizada no próximo capítulo. No entanto, importa ressaltar alguns pontos fundamentais para a compreensão dos significados associados à língua inglesa, uma vez que a escola era uma das principais vias para a aquisição do inglês no contexto colonial. O autor compartilha em seu livro sua perspectiva sobre a experiência com a língua inglesa em diversos formatos, ao ter passado por diferentes tipos de escola ao longo de sua trajetória. Inicialmente, frequentou a escola missionária Kamandũra e, posteriormente, a escola independente Manguo, que mais tarde passou a ser administrada pelo governo. Essas experiências distintas possibilitaram a ele vivenciar e comparar diferentes abordagens educacionais em relação ao uso da língua inglesa.

A importância da língua inglesa no contexto escolar é mencionada por Thiong'o com ênfase na sua aprendizagem em contraste com os saberes tradicionais. De acordo com ele, nas escolas governamentais e missionárias, o ensino do inglês começava na quarta série ou mais

tarde, enquanto nas escolas independentes, o inglês era introduzido na terceira série ou até mesmo antes. O autor menciona que o ensino dessa língua era enfatizado como uma chave para a modernidade na escola independente, desencorajando-se o conhecimento da língua Kikuyu. Ele diz que nas instituições missionárias “o domínio da língua inglesa era visto como desnecessário. A comunidade colona branca queria mão de obra africana “habilidosa”, e não mentes africanas cultas” (Thiong’o, 2015, p. 114).

De acordo com Natsoulas e Natsoulas (2012), a linguagem era importante na identificação étnica e no acesso a oportunidades de emprego. Por um lado, ensinar na língua materna oferecia uma vantagem aos colonizadores pois os alunos teriam mais sucesso na aprendizagem das habilidades pretendidas pela escola. No entanto, se o ensino se limitasse apenas à língua materna e não viabilizasse a aprendizagem de uma língua europeia, os estudantes seriam mantidos em desvantagem. Isso os impediria de competir no mercado de trabalho e de alcançar posições na classe dominante, mantendo-os em uma posição de “cidadãos de segunda classe” (Natsoulas e Natsoulas, 2012). Por outro lado, vale ressaltar que o estímulo às línguas locais pelos missionários, ao fornecer um alfabeto baseado no latino, mesmo que inicialmente voltado para os interesses coloniais, possibilitou que os africanos iniciassem a produção de obras escritas em suas línguas nativas (Nabea, 2009).

Apesar do uso generalizado das línguas nativas em diversos níveis de ensino, a administração colonial demonstrava preocupação com o ensino do inglês aos africanos, especialmente antes da década de 1920. A percepção era de que a educação em inglês estava interferindo na manutenção de uma classe subordinada de trabalhadores, levando a uma revisão na política educacional. Além disso, alguns colonizadores viam com desconfiança a ideia de permitir que muitos africanos aprendessem sua língua (Nabea, 2009). A partir dessa perspectiva, compreende-se a razão pela qual, nos anos 1930, houve uma tentativa de adaptar o currículo escolar nas colônias britânicas visando uma maior integração com o meio rural, visto como representativo da maioria dos colonizados. Isso visava evitar uma situação semelhante à ocorrida na Índia no século XIX, onde a introdução de um currículo acadêmico que demandava o uso do inglês propiciou a formação de uma classe intelectual e militante formada por grupos étnicos originários do território asiático. Essa classe passou a pleitear cargos elevados nos departamentos governamentais, resultando em um movimento nacionalista indiano (Whitehead, 2007).

A transição entre escolas, que o autor experimentou, indo de uma instituição missionária para uma independente, fazia parte de um movimento comum entre africanos em busca de um ensino mais avançado da língua inglesa. Conforme observado por Nabea (2009), a recusa em

oferecer um ensino que garantisse o domínio do inglês acabou, de maneira inadvertida, estimulando os quenianos a aprenderem o idioma, uma vez que era reconhecida sua importância como requisito para empregos “de colarinho branco”. Portanto, sua transição estava intrinsecamente vinculada a um ato político, marcado pela pressão das elites africanas por um currículo acadêmico mais abrangente e por uma subsequente inserção em posições privilegiadas no sistema colonial. Essa pressão, em si, representava algo mais profundo na história Kikuyu do que propriamente impactava a aquisição da língua inglesa. Isso se deve ao fato de que, independentemente do formato da escola, o ensino da língua inglesa não parecia apresentar de fato diferenças substanciais, conforme observado por Thiong’o:

A língua inglesa pode ter sido citada como razão principal para o êxodo de Kamandũra à escola Manguo, mas duvido que houvesse muita diferença no ensino da língua. Praticamente todos os instrutores eram fruto das escolas missionárias e governamentais, e apenas podiam contar com o que conheciam. Na verdade, meus professores de inglês e de história em Manguo, Fred Mbũgua e Stephen Thiro, eram graduados por uma escola da Igreja Missionária Escocesa em Thogoto, Kikuyu, o reino missionário do dr. Arthur (2015, p. 117).

Após a implementação do Estado de Emergência em 1952, o governo britânico adotou uma postura repressiva em relação às práticas locais, incluindo o uso de línguas locais nas escolas. Thiong’o vivenciou essa realidade, destacando até mesmo o emprego de castigos físicos associados a essa proibição:

Um professor entregava um pedaço de metal ao primeiro estudante pego falando uma língua africana. Esse aluno culpado passava o metal à próxima pessoa que repetisse a infração. Isso prosseguia até o final do dia, quando então a última pessoa a segurar o pedaço de metal levava uma surra. Às vezes o metal vinha com palavras humilhantes rabiscadas, como “Me chame de burro”. Eu vi professores derramando sangue de alunos (Thiong’o, 2015, p. 171).

Nesse período, apesar do inglês ganhar maior relevância nas escolas governamentais, sua interpretação assumiu uma nova conotação. A intenção era integrar os africanos ao sistema que se consolidava, um sistema que persistia mesmo após a independência. Nessa perspectiva, o inglês seria mantido como uma língua superior e universal, perpetuando a subalternidade linguística dos africanos na ordem capitalista. Isso refletiu a percepção de que o uso das línguas



locais, bem como outras práticas culturais locais, passou a ser reconhecido como forma de resistência em um período de grande tensão, caracterizado pelo conflito entre o crescente movimento nacionalista e o governo colonial.

Um aspecto que orienta a discussão sobre a língua inglesa no livro é a ênfase dada pelo autor à importância da sua aquisição como um meio de adentrar a modernidade e, conseqüentemente, conquistar uma posição favorável dentro do sistema imposto pelos ocidentais. É compreendido por ele que negar o acesso ao inglês para os africanos também limitaria suas chances de se integrar ao mundo ocidental de forma igualitária. Essa situação é, de certa forma, paradoxal, pois implica a busca pelo domínio da língua do colonizador, muitas vezes percebida como imposição na literatura, em vez de priorizar a preservação da língua local, o que inicialmente poderia parecer uma estratégia mais lógica de resistência. No entanto, ao longo da narrativa de Thiong'o, torna-se evidente que seu domínio e uso do inglês tiveram o efeito de abrir novas perspectivas para sua compreensão do mundo ao seu redor, contribuindo assim para seu desenvolvimento como crítico da colonização. É por este motivo que o autor diz que, apesar dos castigos, “nos orgulhávamos de nossa proficiência em inglês, e éramos ávidos por praticar a nova língua fora dos domínios da escola” (Thiong'o, 2015, p. 171).

A língua inglesa foi permitindo acessos à Thiong'o, sendo um deles talvez o mais importante de sua trajetória: a percepção de que poderia se comunicar em inglês e se tornar um escritor. Isso se torna flagrante quando o autor menciona que o Departamento de Informação criou uma revista chamada Pamoja para promover a educação cívica e elogiar os serviços do governo. Seu amigo Kenneth foi o primeiro a solicitar a revista, enviando uma carta para o Departamento em Nairóbi, e recebeu uma resposta formal prometendo enviar um exemplar:

Era fantástico. Ele tinha escrito uma carta à mão em inglês e obtivera uma resposta datilografada agradecendo? E assinada "Seu fiel servidor"? Alguns dias depois ele recebeu a revista. [...] Logo eu também era um ativo destinatário da revista, em que vinha datilografado: James Ngugi, a/c Escola Mungu, Caixa Postal 66, Limuru (Thiong'o, 2015, p. 172).

Ele compara essa experiência do uso do inglês com a comunicação oral que utilizava quando se deparava com grupos que falavam línguas diferentes da sua nativa, percebendo que era capaz de ser compreendido:

Agora eu estava escrevendo em inglês e sentindo algo similar, sabendo que fora compreendido por um leitor

desconhecido que escrevera uma resposta às minhas palavras em inglês mesmo eu as tendo copiado de Kenneth. Anos depois sentiria uma emoção similar com a aceitação de meus primeiros textos em uma revista escolar e com a reação positiva de meu editor ao manuscrito de um livro (Thiong'o, 2015, p. 174).

A carta enviada pelo autor trouxe o acesso imprevisto a várias outras publicações do governo em inglês que ele passou a receber. Antes disso, o principal meio de obter informações, de acordo com os relatos do autor, era o popular jornal semanário em língua Kikuyu chamado Mũmenyereri. No entanto, o jornal havia sido proibido nessa época em decorrência do Estado de Emergência. Então o acesso à comunicação oficial em inglês tornou-se a única opção de informação diante da falta de publicações em Kikuyu. Isso fez com que o autor pudesse se deparar com a divergência de abordagem da notícia difundidas no “boca a boca” entre sua comunidade e o que era divulgado nas publicações em língua inglesa, mas destaca que, apesar disso, “ser capaz de ler uma publicação em inglês era mais importante do que a informação captada. O meio triunfava sobre a mensagem” (Thiong'o, 2015, p. 174). Embora não seja explicitamente reconhecido pelo autor como tal, esse momento pode ter sido um impulso para sua percepção política acerca do contexto conflituoso que o envolvia.

Posteriormente, ele ressalta como chegou ao ponto em que o uso do inglês na igreja, após a leitura em Kikuyu feita pelo pastor, parecia mais natural para ele e seu irmão mais novo, que o acompanhou em parte da trajetória escolar. Os dois já estavam tão imersos no mundo ocidental por meio da escola que, mesmo compreendendo perfeitamente a língua Kikuyu, o inglês se tornava mais familiar nesse contexto:

Aos domingos ele e eu íamos à igreja em Kamandūra. Ele carregava uma pequena Bíblia em inglês que nós compartilhávamos. O pastor lia a Bíblia em língua Gĩkũyũ e nós o seguíamos em inglês. Entendíamos Gĩkũyũ perfeitamente, também sabíamos ler Gĩkũyũ com fluência, mas de alguma forma parecia mais natural para nós procedermos daquela forma (Thiong'o, 2015, p. 225).

O sentimento de orgulho e alegria do autor no domínio da língua do colonizador pode ser compreendido à medida que a hegemonia do inglês como língua de ensino estabeleceu uma clara separação entre a elite, que era fluente na língua inglesa, e as massas, frequentemente marginalizadas pela falta de proficiência no idioma. Essa dinâmica linguística resultou em uma hierarquia em que o inglês ocupava a posição mais elevada, ao passo que as línguas locais eram relegadas a posições subalternas (Nabea, 2009).

Nas etapas finais da narrativa, o autor demonstra que assimilou a percepção de que seu domínio do inglês poderia aproximá-lo da elite colonizadora, conferindo-lhe alguma vantagem social, como ocorreu quando foi abordado por oficiais brancos. Diante desse contexto, marcado pelo risco de consequências graves devido às operações de vigilância em busca de grupos de resistência durante o Estado de Emergência, relata: "Ele perguntou se eu entendia inglês, e eu disse que sim, esperando que ele aprovasse isso" (Thiong'o, 2015, p. 228). Ao perceber que seu domínio da língua inglesa não o "salvou" de um interrogatório, experimentou um choque profundo. Durante a narrativa da abordagem, ele expressa o desconforto ao notar que foi tratado até mesmo como "mais perigoso" que o amigo que o acompanhava, também africano e colega de escola, rompendo suas expectativas de tratamento. O desconforto presente na narrativa decorre justamente da trágica compreensão de que a internalização da cultura que subalternizava a sua própria não o equiparou à elite. Em uma sociedade onde as origens étnicas e sociais exerciam forte influência, a realidade confrontava a promoção da ideia de que o sucesso poderia ser alcançado exclusivamente com base no esforço individual.

A questão linguística no Quênia continua sendo um conflito debatido, influenciando até mesmo o posicionamento político de escritores e intelectuais como Thiong'o. Embora se considere que a maior parte da população não seja fluente em inglês, essa permanece como língua oficial no sistema educacional, perpetuando algumas dificuldades decorrentes da colonização. O uso de línguas africanas, como foi adotado por Thiong'o atualmente, é uma das formas adotadas como resistência à essa questão, mas há críticas sobre sua eficácia em relação à persistente preferência pelo inglês devido à sua percepção como essencial para o exercício de empregos bem remunerados e para a inserção econômica global, uma mentalidade enraizada desde o período colonial (Nabea, 2009).

3.4 "[...] a circuncisão entre os gĩkũyũ marcava a passagem para a vida adulta": as disputas em torno de uma tradição

A circuncisão, conhecida como "irua" entre os Kikuyu, era uma prática cultural que exercia diversas funções na sociedade queniana, especialmente no período pré-colonial (Kiamani, 2015). No contexto da cultura colonizadora, essa prática tornou-se um ponto central na disputa entre tradição e modernidade. É essencial refletir sobre como esse embate influenciou a compreensão de Thiong'o, levando-o a perceber a modernidade como um valor voltado para o futuro e uma vida melhor, enquanto as práticas ancestrais eram cada vez mais

associadas a um sentido de “passado a ser superado”, ao passo que a cultura africana era conectada ao atraso e à selvageria.

O termo "irua" abrangia todo o processo de iniciação, envolvendo preparativos e cerimônias, e era aplicado tanto a meninos quanto a meninas (Kiamani, 2015). No Quênia pré-colonial e colonial, o rito de circuncisão era determinante na definição dos conceitos de certo e errado, pureza e impureza, bem como na demarcação de membros da sociedade. Ele estava ligado a várias determinações sociais, incluindo questões como identidade étnica, gênero, reprodução, reivindicações de terras, moralidade, sexualidade, autoridade patriarcal e estatal e religião (Kanogo, 2005).

A circuncisão era central na construção da identidade de gênero, tanto no período pré-colonial quanto no colonial. Entre as funções atribuídas aos meninos, a principal se tratava da demarcação da transição para a vida adulta e da consequente aceitação como membros plenos da comunidade. Além disso, o ritual de circuncisão transmitia ensinamentos sobre obediência, respeito aos mais velhos, normas e tabus relacionados ao comportamento sexual e valores considerados fundamentais (Kiamani, 2015). Nas palavras de Thiong'o: "entre o povo Gĩkũyũ, a circuncisão era considerada um rito de passagem que marcava a transição da juventude, um estágio de nenhuma responsabilidade legal, para a maturidade, com total responsabilidade" (2015, p. 112). Era um momento importante na vida dos jovens, simbolizando seu nascimento para uma nova fase.

A circuncisão feminina, conhecida como clitoridectomia, envolvia a remoção do clitóris, e, em alguns casos, dos lábios menores e parte dos lábios maiores. Essa prática era comum entre diferentes grupos étnicos, como os Kikuyu, Embu e Meru, como parte de um rito de passagem. No final dos anos 1920 e início dos anos 1930, o corpo feminino, especialmente os órgãos genitais, tornou-se o epicentro de debates acalorados envolvendo várias partes interessadas na discussão, incluindo pais, anciãos, missionários, partidos políticos, funcionários coloniais e profissionais de saúde. Essa controvérsia surgiu em resposta a mudanças no cenário político colonial e levantou uma série de questões complexas relacionadas ao choque entre a cultura nativa e a modernidade no Quênia (Kanogo, 2005).

De acordo com Thiong'o,

Nos tempos pré-coloniais, a circuncisão entre os Gĩkũyũ marcava a passagem para a vida adulta. Em uma sociedade em que a governança, as obrigações militares, a lei e a moralidade pressupunham a sucessão de gerações, aquele ritual era uma etapa necessária na escalada social, para o equilíbrio e a continuidade do todo. Toda a cerimônia –

a preparação, o ato e a cura – era por isso comunal, familiar e pessoal ao mesmo tempo. Nos velhos tempos, as datas teriam sido estabelecidas por um conselho de anciãos para toda a nação. Os candidatos, rapazes e moças, passavam pelos três estágios mais ou menos na mesma época. Todos os iniciados naquele período perfaziam o grupo etário daquele ano específico, e cada um receberia um nome que lhe permaneceria único para sempre. O grupo etário também refletiria a família e o clã em termos de identidade pessoal e expectativas de lealdade. Mas a lealdade a um grupo etário específico era mais forte porque atravessava famílias, clãs e regiões (2015, p.189-190).

A circuncisão na época do autor emerge como uma prática simbólica de resistência e preservação da identidade cultural, principalmente para as gerações mais antigas. Isso se torna evidente quando ele relembra que, embora a ideia da circuncisão não estivesse inicialmente em seus pensamentos, sua avó persistentemente a mencionava, enfatizando a importância do costume para "tornar-se um homem".

Uma das primeiras menções à circuncisão no livro acontece quando Thiong'o descreve um ritual de transição de Nyakanini, filha de Baba Mũkũrũ, da infância para a próxima fase da juventude. O ritual começa com a reencenação do nascimento de Nyakanini, onde sua mãe interpreta o parto, e um coro de mulheres atua como testemunhas e parteiras, simbolizando o renascimento da menina. O ritual continua com a representação do crescimento de Nyakanini, à medida que mãe e filha trabalham juntas nos campos, colhendo verduras e escavando batatas. O autor menciona que, ao atingir a idade apropriada, Nyakanini será submetida aos ritos de circuncisão e isso não apenas marcaria sua entrada na fase adulta, mas também simbolizaria sua aceitação completa na sociedade.

No início do século XX, emergiu um significativo conflito em torno da prática da circuncisão, especialmente no caso feminino, cujos impactos perduram até os dias atuais. Esse embate estava ligado ao trabalho massivo realizado por mulheres e crianças africanas nas fazendas europeias, algo que foi comum na realidade da família de Thiong'o. Num sistema em que os africanos ocupavam ou se estabeleciam em terras cedidas pelos europeus em troca de serviços laborais, os colonizadores passaram a reprovar veementemente a prática da circuncisão. Isso se devia ao fato de que essa cerimônia demandava um período prolongado de execução e recuperação, resultando na ausência de consideráveis contingentes de jovens do trabalho nas fazendas e acarretando prejuízos aos empreendimentos comerciais (Hetherington, 1998). Quando Thiong'o passa pelo processo, ele narra que “os iniciados não podem voltar para suas vidas normais em casa. Nós somos segregados. Temos que ficar na cabana por pelo menos

três semanas” (Thiong’o, 2015, p. 194). Considerando o período de recuperação necessário e o fato de que o ritual era realizado em grandes grupos da mesma faixa etária, torna-se claro que um número considerável de jovens se ausentava simultaneamente dos serviços prestados durante esse intervalo de tempo.

Algumas restrições chegaram a ser aprovadas após discussões de organizações locais em relação à circuncisão masculina, limitando-as a alguns meses do ano. No entanto, ainda não estava estabelecido o futuro do rito feminino. Inicialmente, a problemática do consentimento das jovens foi levantada como parte dos esforços para proibir a prática, visando encerrá-la de forma gradual (Hetherington, 1998).

Em 1906, tornou-se ostensiva a oposição protestante à clitoridectomia, com a Igreja da Missão da Escócia que expressava preocupações acerca das implicações médicas dessa prática. Em 1916, seus membros foram proibidos de participar do ritual e, em 1922, as entidades protestantes na Aliança das Igrejas instaram os missionários a desencorajar a circuncisão feminina. Essa oposição resultou em uma retórica hostil que retratava o rito como primitivo, brutal e uma forma de mutilação do corpo feminino. Diversas organizações protestantes estiveram envolvidas na campanha, sendo a Missão da Igreja da Escócia a mais proeminente nesse esforço (Kanogo, 2005). Thiong’o narra a campanha missionária para abolir a circuncisão feminina que ocorreu em 1929 e envolveu várias sociedades missionárias que denunciaram a prática como bárbara e anticristã. No entanto, essa campanha não se limitava apenas à rejeição da prática em si, pois estava intrinsecamente ligada a questões políticas. De acordo com o autor, os missionários buscaram o comprometimento de professores e agentes africanos em seu esforço, exigindo que assinassem uma declaração jurando não realizar a circuncisão em meninas, nem se associar a qualquer organização que não fosse governamental ou missionária. A obrigatoriedade da assinatura exerceu enorme importância no fomento do surgimento de escolas independentes que conferiram particularidade à estrutura educacional no Quênia colonial.

De acordo com Thiong’o, a partir do conflito envolvendo a circuncisão, os líderes associados à Kikuyu Central Association (KCA), a organização política mais proeminente da época, foram vistos como oposição política pelo governo colonial. Essa percepção decorreu das divergências na aceitação da circuncisão feminina entre os Kikuyu, que resultaram em divisões entre a própria comunidade. Enquanto a proibição da prática contou com o apoio de chefes, elites educadas e religiosos mais velhos e ricos, os mais jovens e menos educados se opuseram a ela. Essas divisões sociais e de classe foram exploradas pela KCA, que viu a proibição como uma oportunidade para unir a sociedade em seu movimento anticolonial (Natsoulas, 1998).

A Church of Scotland Mission (CSM), a congregação cristã mais influente na região em que vivia Thiong'o, sofreu uma grande evasão de alunos, especialmente em áreas rurais, perdendo cerca de 90% de seus membros e 80% de seus estudantes em um curto período. A evasão em massa foi exacerbada pela decisão de Arthur, líder da CSM, de demitir os professores das escolas externas que se recusaram a assinar a declaração contrária à prática da circuncisão. Mesmo que essa evasão tenha sido temporária, a situação refletia uma profunda insatisfação entre os Kikuyu, que expressavam um desejo crescente de separar a igreja da educação (Natsoulas, 1998).

Para uma compreensão mais aprofundada da oposição entre tradições culturais e influências modernas associadas a instituições ocidentais, é fundamental considerar as preocupações relacionadas ao casamento das jovens Kikuyu, uma vez que a ausência da prática da circuncisão as tornava inadequadas para o matrimônio (Natsoulas, 1998). A circuncisão, como rito de passagem, não apenas simbolizava a transição para a idade adulta, mas também concedia o direito ao casamento e à procriação (Kimiani, 2015). Essa questão era de extrema relevância na cultura Kikuyu e tinha implicações significativas na participação das mulheres nas instituições educacionais, considerando que o casamento era tido como o papel principal das mulheres, tanto na perspectiva cristã quanto na tradicional. Nas escolas independentes que emergiram em meio a esse conflito, as organizações responsáveis pela supervisão não tornavam a circuncisão feminina obrigatória, mas a permitiam, refletindo o desejo da comunidade de uma educação que conciliasse as tradições culturais e as influências modernas. As comunidades aspiravam preservar suas tradições culturais, ao mesmo tempo em que almejavam aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação ocidental.

Com o desenvolvimento de escolas independentes, uma faculdade de formação de professores, conhecida como *Kenya Teachers College*, foi construída. De acordo com Thiong'o, essa faculdade foi financiada justamente por africanos que se organizaram em grupos específicos definidos a partir da prática da circuncisão. De acordo com Kimiani (2015), a circuncisão era fundamental na formação de grupos etários que sustentavam a organização social. A liderança era estruturada em torno de uma gerontocracia, na qual os mais velhos exerciam o poder devido à circuncisão e à diferença de idade. A hegemonia estava fortemente centralizada nos anciãos, embora jovens talentosos e perspicazes ocasionalmente fossem autorizados a participar de reuniões e influenciar decisões (Kimiani, 2015).

Kanogo (2005) reforça a importância do costume no processo de construção da identidade étnica e na organização social ao apontar que, além de marcar a transição da infância para a idade adulta, a prática unia os iniciados e estabelecia direitos e obrigações individuais.

Além da cirurgia em si, a instrução sobre as tradições culturais e históricas de sua etnia era elementar para o processo. A preparação envolvia festas, danças e se estendia para o período após a cirurgia. Todo esse processo se reflete na experiência pessoal de Thiong'o com a realização da cirurgia, que se manifesta em sua narrativa destacando a persistência da circuncisão durante o período colonial. Apesar de frequentemente descrever sua própria situação como alguém que está no "meio do caminho", observando a convivência entre a modernidade e a tradição por meio das pessoas à sua volta e dos espaços que frequentava, é perceptível que a circuncisão mantinha um significado profundo em sua sociedade.

Thiong'o observa que, na sociedade colonial, a circuncisão já não tinha o mesmo papel jurídico, econômico e político que teve anteriormente, indicando uma transformação na maneira como era percebida e valorizada, especialmente por sua relação com os novos critérios legais impostos. No entanto, ele expressa seu desejo de passar pelo processo de circuncisão devido à importância identitária que o ritual manteve:

*Na minha época, só havia resquícios do passado comunal do rito. Muitos homens, mesmo os sem afiliação religiosa, iam aos hospitais para a cirurgia. Eu não seria um deles. Eu queria passar por aquilo. Esperava que aquilo contribuísse para minha identidade e senso de pertencimento, algo que sempre almejava (Thiong'o, 2015, p. 190).*

O ato de realizar cirurgias em hospitais, como evidenciado por Thiong'o, foi uma questão que refletiu as transformações da sua época e não era encarado da mesma forma que a circuncisão tradicional. Os missionários protestantes adotaram uma postura rígida nas discussões sobre a circuncisão, inclusive em relação à masculina, exigindo que ela seguisse os princípios cristãos e fosse realizada em hospitais. Como a maioria dos missionários na região era protestante, sua influência teve um impacto significativo na prática entre os Kikuyu (Kimiani, 2015).

Os primeiros convertidos ao cristianismo seguiram as orientações dos missionários e submeteram seus filhos à circuncisão em estações missionárias, sob a supervisão de padrinhos cristãos. Esses jovens eram circuncidados em hospitais administrados por missionários que se opunham à prática tradicional de circuncisão dos Kikuyu, questionando sua validade como um rito de passagem. No entanto, houve uma diferença física notável entre os homens tradicionalmente circuncidados e aqueles circuncidados nas estações missionárias: a ausência de um pequeno pedaço de pele no pênis, um símbolo na circuncisão tradicional dos Kikuyu. Isso resultou em conflitos relacionados ao casamento, uma vez que suas opções de casamento



poderiam ser limitadas de acordo com o tipo de procedimento ao qual um membro da comunidade foi submetido. Além disso, a nova geração de homens circuncidados nas estações missionárias surgiu marcada por “educação e civilização”. Estes indivíduos se distanciaram dos “tradicionalistas”, a quem consideravam como “primitivos”, enquanto os tradicionalistas os viam como menos corajosos devido ao uso de anestesia e à ausência dos rituais que demonstravam bravura ao longo do procedimento (Kimiani, 2015). Essa era uma preocupação contundente relacionada ao rito, evidenciada por Thiong’o quando ele passa pelo processo:

A água está extremamente fria, gelada, mas de novo me pego pensando na faca. Será que conseguirei suportar a dor e superá-la com bravura? Eu sei que os meus parentes estão preocupados. A covardia é definida em termos bem estreitos. Se eu piscar, fizer o menor ruído ou esboçar uma careta, trarei vergonha a minha família e comunidade, e a palavra “covarde” me seguirá como estigma pelo resto da vida. Os candidatos são uma mescla entre aqueles que frequentaram a escola e aqueles que não a frequentaram. Achava-se que os estudantes tinham sido amaciados pelos livros e pelo aprendizado moderno. Que nós não aguentávamos dor. Sinto o olhar dos curiosos em mim (Thiong’o, 2015, p. 192).

Os jovens educados nas estações missionárias transformaram a natureza da circuncisão, sendo admirados por aqueles que almejavam educação ocidental, que passava a ser mais valorizada do que o orgulho associado à circuncisão tradicional. Nesse cenário, apesar do crescimento do número de homens que passavam pela circuncisão em ambientes hospitalares e eram educados, havia ainda quem acreditasse na viabilidade de preservar sua cultura simultaneamente à busca pela educação. As escolas independentes surgiram como uma resposta para esse grupo de pessoas (Kimiani, 2015).

Um dos problemas relacionados à incompreensão da circuncisão é que a terminologia simplificada comumente utilizada por missões e críticos, que se referiam a ela simplesmente como “circuncisão”, negligenciava o abrangente processo de iniciação que a envolvia (Kanogo, 2005). De acordo com Thiong’o, no caso dos meninos, esse processo compreendia três fases distintas: antes, durante e depois do rito, cada uma com suas peculiaridades:

Finalmente chega a manhã do evento. Eu não dormi nada. Mas ainda assim ordenam que me levante bem cedo para o menjo, a cerimônia de raspar os cabelos da cabeça e os pelos pubianos. Primeiro tenho que tirar minhas roupas, simbolizando que eu também estou me livrando de minha

infância. O cabelo tosado é enterrado no chão, simbolizando o sepultamento daquele estágio da minha vida. Eu permaneço nu, e então vamos até as águas de Manguo. É um longo caminho até lá, me parece, embora sejam menos de três quilômetros. Homens, mulheres e crianças nos seguem, empurrando-se, dançando e cantando, alguns sacudindo folhas verdes no ar. Quando todos os candidatos se reúnem perto das águas, a procissão de acompanhantes já se tornou uma aglomeração maciça, circulando ao redor (Thiong'o, 2015, p. 191).

Cada uma dessas etapas era marcada por celebrações que envolviam toda a comunidade e promoviam um sentimento de coletividade. O autor fornece uma descrição vívida do momento da operação em si, quando os candidatos enfrentavam a dor como um teste de coragem e autocontrole, resultando no reconhecimento social do status de homem adulto para os iniciados. Segundo Kimiani (2015), após a completa cicatrização, os iniciados eram formalmente incorporados à comunidade, o que resultava no ganho de respeito e autoridade, particularmente em relação aos indivíduos mais jovens e às mulheres.

A narrativa da experiência pessoal de Thiong'o destaca que, apesar da redução da relevância política e social da circuncisão na era colonial, o rito preservou seu significado entre os jovens, funcionando como um ato simbólico de transição para a vida adulta na comunidade. Apesar dessas nuances, Thiong'o conclui o capítulo contrapondo esse entendimento:

Embora todo o rito de me tornar um homem tenha deixado uma impressão profunda em mim, saio dessa experiência ainda mais convencido de que, na nossa época, educação e aprendizado, e não uma marca na carne, representam o caminho de se dar poder a homens e mulheres (2015, p. 195).

A memória do autor reflete um dilema fundamental na experiência de Thiong'o, no qual há uma negligência da natureza educacional e de aprendizado das práticas tradicionais, como o ritual de circuncisão. Sua perspectiva demonstra uma assimilação de valores ocidentais que compreendem a educação formal como o único caminho válido para o empoderamento e a transição para a vida adulta na era moderna. Isso destaca o conflito entre as tradições culturais e formas de organização da vida pré-colonial e a influência crescente das instituições ocidentais, como as escolas. Sua narrativa aponta, mais uma vez, para a complexidade de navegar entre esses dois mundos e as tensões entre a tradição e a modernidade na sociedade queniana durante o período colonial.

#### 4 “[...] HAVIA DOIS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO MODERNA PARALELOS E RIVAIS, O DO GOVERNO E DOS MISSIONÁRIOS DE UM LADO, E O DAS ESCOLAS AFRICANAS INDEPENDENTES, DE OUTRO”: AS ESCOLAS

A educação ocidental foi introduzida no continente africano pelos europeus, mas sua disseminação foi principalmente orquestrada por três grupos de interesse, em ordem decrescente de importância: as missões cristãs, os governos coloniais e as iniciativas locais (Afigbo, 2010). Esses três grupos foram fundamentais na educação de Thiong'o, especialmente em sua trajetória escolar, que abrangeu escolas distintas. Ele iniciou sua jornada na Escola Kamandũra, uma instituição missionária. Posteriormente, transferiu-se para a Escola Manguo, uma instituição independente que, após o decreto de Estado de Emergência no Quênia em 1952, foi fechada e, posteriormente, reaberta sob administração governamental. Por fim, ingressou na *Alliance High School*, uma escola de ensino médio fundada por organizações missionárias.

A análise de Ball (2011) destaca a competição entre as autoridades coloniais, missionários e grupos nativos nas lutas por educação durante o período colonial. Ele argumenta contra a ideia de que a assimilação foi forçada, ressaltando a importância da demanda por educação por parte dos nativos na disseminação das instituições de ensino ocidental. Ball também critica a simplificação das teorias econômicas que consideram a escola apenas uma ferramenta para disseminar o capitalismo, enfatizando a complexidade da formação e desenvolvimento dos sistemas educacionais coloniais, que envolveram diferentes grupos e projetos políticos.

Segundo as análises de Afigbo (2010) e Boahen (2010), inicialmente, com a chegada dos missionários, as primeiras escolas ocidentais foram estabelecidas no continente africano, resultando na formação de uma nova elite econômica e intelectual. Ao longo do século XX, houve uma mudança notável na gestão da educação na África, com um aumento do controle por parte das administrações dos governos coloniais. Esse período também foi marcado por transformações políticas, econômicas e sociais relevantes no continente, devido à intensificação da presença europeia.

#### 4.1 “[...] o que me surge são imagens de igreja, prece silenciosa e conquistas individuais”: as escolas missionárias

Na fase inicial do colonialismo (1880-1919), durante o período de conquista e ocupação do território africano, a influência dos missionários europeus era predominante na educação, remontando aos séculos anteriores, quando eles foram enviados ao território com o objetivo de converter os nativos africanos ao cristianismo.

A introdução da educação ocidental na África refletiu a prática europeia de desconsiderar ou subestimar os sistemas tradicionais de ensino africanos. Esses sistemas baseavam-se na transmissão oral de conhecimento entre gerações, com o propósito de fornecer saberes essenciais para a vida social. Os europeus, considerando seu modelo educacional como o único capaz de criar uma civilização, delegaram, até a Primeira Guerra Mundial, a responsabilidade do ensino na África principalmente aos missionários (M'bokolo, 2011).

Thiong'o descreve o contexto histórico do Quênia várias décadas antes de seu nascimento, traçando os acontecimentos que marcaram o início da educação ocidental na região, especialmente no que diz respeito à ocupação do território:

Após o Quênia ter passado de propriedade da companhia britânica a um Estado colonial, em 1895, o Estado relegou amplamente a educação às mãos das missões protestante e católica romana, entre elas a Sociedade Missionária da Igreja, fundada muito antes, em 1799. Outras, tais como a Sociedade Missionária do Evangelho, fundada em 1898, vieram depois. A mais proeminente na minha região era a Igreja Missionária Escocesa, fundada em 1891, cujo centro ficava em Thogoto, a cerca de dezenove quilômetros de Limuru, onde, sob a égide do Dr. J. W. Arthur, fora fundada uma escola popularmente conhecida como Mambere, que significa 'moderno' ou 'progressista'. A missão depois abriu escolas de assistência, como Kamandūra, mais distante (2015, p. 111).

Essas organizações religiosas, chamadas de sociedades missionárias, estabeleceram as primeiras escolas nos territórios ultramarinos da Grã-Bretanha antes da anexação formal dessas áreas. A motivação por trás disso era que as escolas, ao incorporar valores morais e religiosos, visavam garantir a continuidade e disseminação do cristianismo mesmo depois da partida dos missionários (Whitehead, 2007). A instrução e a evangelização estavam intimamente ligadas, refletindo na abertura concomitante de igrejas e instituições de ensino. A importância da escola no estabelecimento de relações e na disseminação da religião cristã era tamanha que: “foi graças às inúmeras escolas fundadas pelos missionários que muitos africanos entraram em contato com a religião cristã. De fato, em muitas partes da África, a escola era a igreja” (Oporku, 2010, p. 611). Desse modo, a abordagem missionária tinha como objetivo moldar a sociedade de acordo com os princípios e valores cristãos. Apesar da ocorrência de transformações na proposta missionária ao longo do tempo, essa abordagem persistiu em suas escolas, como evidenciado por Thiong'o quando ele lembra que:

Embora esses centros fossem influenciados pela modernidade, kīirīu, e fornecessem cuidados médicos muito necessários e até mesmo ensinassem habilidades práticas em marcenaria e agricultura juntamente com uma instrução literária limitada, eles estavam lá para converter. Uma conversão bem-sucedida era medida a partir de quão rápida, profunda e completamente alguém se despojava de sua cultura e adotava novas práticas e valores (2015, p. 111-112).

Para entender a extensão da presença missionária e a rápida expansão de suas atividades, em 1907, no Protetorado da África Oriental, existia um total de onze missões representando várias nacionalidades, incluindo britânicos, escoceses, franceses, italianos, alemães, americanos e suecos. Essas missões operavam em 62 estações e, com base nas informações disponíveis, mantinham 61 escolas com um total de 2.230 alunos matriculados (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

O cristianismo também desempenhou um papel fundamental nas relações políticas e econômicas entre a África e a Europa, uma vez que os governos europeus consideravam a religião como um meio essencial para a assimilação e civilização dos povos nativos. Ao longo de séculos, os Estados europeus incentivaram e apoiaram a obra missionária, uma tendência que persistiu no período entreguerras (M'bokolo, 2011). Aos poucos, foi estabelecida uma relação de dependência quase mútua entre as missões e o Estado quanto ao fornecimento da educação, pois as colônias dependiam do financiamento estadual, mas os colonizadores eram incapazes de desenvolver a educação sem a ajuda missionária. Nesse contexto, a presença da missão católica na região da Escola de Loreto desde o início do século XX, onde Thiong'o realizou os exames necessários para o ingresso no ensino secundário, ilustra a profunda interligação entre a obra missionária e a educação nas colônias:

A missão católica onde ficava a Escola de Loreto tinha sido fundada por missionários italianos em 1906. As vastas terras que a Igreja possuía faziam parte de Tigoni, o centro da disputa que por fim levaria ao massacre de Lari em 1953. Mas embora houvesse um ditado que dizia não haver diferença entre um padre e um colono, a raiva da população era dirigida mais aos assentamentos dos soldados que à missão católica (Thiong'o, 2015, p. 214).

O ditado que iguala um padre a um colono reflete a desconfiança generalizada em relação à presença estrangeira e à dominação colonial. Embora a raiva da população tenha sido

mais dirigida aos assentamentos militares do que à missão católica, a máxima sugere uma percepção compartilhada de que ambos eram partes do mesmo sistema opressivo.

4.1.1 “[estavam] nos negando o tipo de educação que nos impulsionaria rapidamente aos tempos modernos”: o currículo missionário

Nesta seção, será apresentado um breve relato do desenvolvimento do currículo escolar nas colônias africanas, com foco específico no caso do Quênia. Iniciando com a implementação de um currículo missionário nas primeiras escolas, serão abordadas as transformações ao longo do tempo, decorrentes dos objetivos e impactos percebidos e debatidos pelos diversos atores envolvidos na educação colonial, tais como as autoridades coloniais, o governo britânico e os grupos africanos. Esse contexto precede a experiência educacional de Thiong'o, mas é fundamental para contextualizar a educação que ele recebeu, incluindo o currículo que moldou sua trajetória escolar e sua percepção sobre a estrutura e os objetivos das aulas, bem como os materiais didáticos e literários aos quais teve acesso.

Na experiência do autor, a principal ilustração da educação missionária é a primeira escola frequentada por ele, Kamandũra. Essa instituição estava profundamente enraizada na religiosidade e serve como um exemplo da influência e da continuidade da educação missionária em sua trajetória educacional. A conexão da Kamandũra com a religião é claramente identificada pelo autor ao rememorar sua experiência:

Quando penso retrospectivamente em Kamandũra, o que me surge são imagens de igreja, prece silenciosa e conquistas individuais; [...] Os serviços dominicais em Kamandũra seguiam um padrão determinado: um texto do Novo Testamento que transmitia o tema do sermão do dia; preces; e hinos que eram traduções Gĩkũyũ e interpretações das letras e melodias do hinário da Igreja Missionária Escocesa. Sem acompanhamento musical, as melodias eram lentas, pesadas, quase extenuantes. O texto, os hinos e o sermão convocavam uma calma introspecção nos ouvintes mais velhos, mas apenas impaciência nos jovens (Thiong'o, 2015, p. 117).

Uma de suas primeiras percepções trata de uma questão cultural importante que gerou estranhamento para ele e que também fez parte da cultura escolar missionária: a identificação

por meio do nome. O autor demonstra como sua experiência na escola o levou a confrontar essa questão:

O olhudo Isaac Kuria está cadastrando novos alunos. Ele pergunta meu nome. Eu digo: Ngũgĩ wa Wanjikũ, porque em casa sou identificado como filho de minha mãe. Fico confuso quando isso é recebido com risadinhas na classe. Então ele me pergunta: 'Qual é o nome de seu pai?', e eu digo: Thiong'o. Ngũgĩ wa Thiong'o é a identidade que devo carregar por toda parte nessa escola, mas não fico em conflito com as duas formas de me identificar (Thiong'o, 2015, P. 64).

Quando o autor se apresenta como "Ngũgĩ wa Wanjikũ" na escola, ele segue a tradição cultural local de identificação com o nome da mãe, enfatizando a importância da linhagem materna:

Nosso nome era informado por um simbólico sistema de reencarnação que significava que cada mãe tivera filhos alternadamente nomeados em homenagem a seu lado da família e ao lado do meu pai, e assim muitas das crianças tinham nomes idênticos àqueles que vinham da linhagem de meu pai. Havia a ampla categoria de irmãos e irmãs da mesma mãe e meias-irmãs e meios-irmãos quando se os apresentava a uma terceira pessoa. Contudo, éramos diferenciados uns dos outros por nossa mãe biológica; por exemplo, eu era sempre Ngũgĩ wa Wanjikũ. (Thiong'o, 2015, p. 31-32).

No entanto, a reação das figuras ao redor, ao demonstrar não entender essa tradição, destaca a falta de familiaridade ou menosprezo em relação a ela. A escola missionária, enraizada na cultura ocidental e seguindo a convenção de nomeação baseada na linhagem paterna, impôs uma perspectiva cultural que entrava em conflito com as práticas locais. A situação é complementada quando, no final do trecho, o autor demonstra sua disposição pela adaptação e evitação de conflitos abertos diante dessa imposição.

A escola missionária não apenas introduziu práticas educacionais e religiosas estrangeiras, mas também teve um profundo impacto na formação da identidade dos alunos. Isso reforça a observação de Mwiria (2006) de que uma característica marcante dos sistemas de educação colonial em toda a África foi a atenção dada à questão da imposição de um dos métodos mais eficazes de dominação: persuadir os dominados a acreditar que sua cultura é insignificante, valorizando apenas a cultura do colonizador como digna de imitação.

Thiong'o entende a escola essencialmente como um ambiente completamente distinto de sua vida cotidiana, destacando o choque cultural que experimentou ao entrar em contato com a educação missionária. Sua proposta era profundamente enraizada na religiosidade cristã, o que contrastava com as práticas culturais que ele conhecia anteriormente. Uma das experiências que mais o impactou foi a prática da oração na escola:

A escola continua sendo um ambiente totalmente diferente daquele de minha ordinária existência. Sinto-me um forasteiro em nosso mundo, ao qual todos os outros parecem pertencer. Há muitas coisas que não entendo. Mas um costume entre crianças e professores me intriga. Antes de se espalhar nos diferentes espaços, todas as crianças reúnem-se no mesmo lugar, abaixam a cabeça, fecham os olhos, e o professor diz algo como: Pai Nosso que estais no Céu, e todos os reunidos continuam com o resto. Eu não fecho meus olhos. Quero ver tudo (Thiong'o, 2015, p. 65).

O autor demonstra curiosidade e uma resistência inicial à adesão a esses novos costumes religiosos que lhe são estranhos. Na continuidade do trecho, ele também destaca sua falta de familiaridade com a prática da oração, contrastando com as práticas religiosas em sua casa:

Logo descubro que as crianças balbuciam uma prece silenciosa. Em minha casa nós nunca rezamos silenciosa e individualmente. Quando meu pai costumava viver no terreno, acordava de manhã cedo, postava-se no quintal, defrontando o Monte Quênia, vertia uma pequena libação e dizia umas palavras que terminavam num alto clamor por paz e bênçãos para toda a casa (Thiong'o, 2015, p. 65-66).

Na conclusão do trecho, o autor relata: "aprendo a fechar meus olhos, mas não tenho nada para balbuciar. Era mais divertido ficar com os olhos abertos, pois há muito mais para atrair a minha atenção" (Thiong'o, 2015, p. 66). Ele estava disposto a se adaptar, mesmo sem uma compreensão completa do significado por trás desses rituais religiosos. Sua atitude reflete a pressão exercida sobre os alunos para assimilarem a cultura europeia e o cristianismo, um aspecto comum nos sistemas de educação colonial. Além disso, a instrução religiosa e a condenação das tradições africanas como pagãs destacam o impacto da educação missionária na tentativa de desvalorizar a cultura e as crenças nativas, promovendo a submissão aos colonizadores europeus (Mwiria, 2006).



O autor descreve a instituição de ensino de uma forma muito similar à constituição comum das escolas ocidentais, o que reforça a ideia de que a escola implementada no Estado colonial era inspirada na experiência dos próprios britânicos em seu território:

Sentamo-nos em bancos sem carteiras ou mesas. As três aulas são dadas ao mesmo tempo numa igreja de paredes de ferro corrugado com um teto, mas em espaços diferentes sem quaisquer divisões. Posso ouvir e ver tudo que está acontecendo nos outros espaços, mas, como logo aprendo, ai de quem for pego prestando atenção no que acontece fora do espaço de cada um. Mas é difícil não olhar, já que a maior parte do ensino assume a forma de chamada-e-resposta, com o professor escrevendo e lendo em voz alta alguns números ou um alfabeto na lousa, com as crianças repetindo depois dele ou dela, em cantilena. Todos, os professores, os estudantes, parecem esplêndidos em sua estranheza (Thiong'o, 2015, p. 64-65).

De acordo com Boto (2014), a cultura de uma escola é resultado de uma interação complexa entre fatores internos e externos. Isso significa que a escola não apenas cria suas próprias práticas e conhecimentos, mas também é influenciada por elementos externos, como poder, política e avanços científicos na sociedade mais ampla. Dentro desse contexto, ela destaca que os rituais escolares, como a forma que as salas de aula são organizadas e a interação entre professores e alunos, têm uma dimensão performativa expressiva. Ou seja, essas práticas não apenas refletem a cultura da escola, mas também exercem uma influência ativa na formação e gestão de comportamentos. A instituição escolar, assim, emerge como uma instituição central na configuração de normas e práticas dentro da comunidade educacional.

Para compreender a experiência específica de Thiong'o em uma escola missionária, é relevante considerar o estudo de Ball (2011) sobre a história do currículo colonial no Quênia. Ball inicia sua análise identificando três tipos concorrentes de currículos presentes nas escolas coloniais: o currículo missionário, o currículo adaptado e o currículo acadêmico. O chamado “currículo missionário” se trata da primeira abordagem implementada nas escolas coloniais por meio da educação missionária, que colocava ênfase na instrução religiosa e na promoção de valores cristãos entre os alunos. Enquanto isso, o “currículo adaptado” representava um conjunto de modificações realizadas nas escolas para atender às demandas e interesses do governo colonial, muitas vezes resultando em uma redução da ênfase na instrução literária e afastando os africanos desse aspecto da educação formal. Essas adaptações frequentemente se concentravam em treinamento técnico e habilidades práticas, como agricultura e ofícios manuais. O governo colonial via a educação adaptada como um meio de preparar os africanos

para desempenhar funções subalternas na economia colonial. No entanto, a resistência africana a essas adaptações e o desejo por uma instrução mais acadêmica e literária levaram ao desenvolvimento de uma última forma de currículo: o “currículo acadêmico”, que será discutido na seção dedicada às escolas independentes.

No século XIX, nas colônias africanas, organizações missionárias europeias e americanas se envolveram na educação com o objetivo principal de converter os nativos ao cristianismo. As escolas missionárias desempenhavam um papel dual, oferecendo instrução acadêmica e promovendo crenças religiosas, liderando a educação com a perspectiva de superioridade cultural. Essas escolas tinham, portanto, duas funções essenciais e interligadas: fornecer instrução religiosa e atrair africanos para o cristianismo. Ball (2011) argumenta que os missionários inicialmente resistiram ao ensino de habilidades seculares, associando o avanço industrial europeu à corrupção dos valores cristãos, optando por ensinar tarefas simples, mantendo currículos catequéticos e o uso das línguas locais.

Conforme discutido por Ball (2011), o governo britânico emitiu sua primeira declaração oficial sobre o currículo da educação colonial em 1847, por meio do relatório divulgado pelo Comitê de Educação do Conselho Privado para o Gabinete Colonial. Nesse relatório, o comitê considerou que as escolas industriais destinadas às “raças coloridas” nas colônias poderiam ser conduzidas de tal forma que o trabalho das crianças contribuísse para cobrir parte das despesas educacionais. Além disso, o relatório antecipou questões e políticas debatidas naquele período em relação ao que estava sendo chamado de “crise mundial da educação”. Os principais objetivos da educação dos nativos, segundo o comitê, eram a promoção de princípios cristãos, o desenvolvimento de hábitos de autodisciplina, o domínio da língua inglesa, o aprimoramento das condições de vida dos camponeses, o treinamento prático em economia doméstica e artesanato, a transmissão de conhecimentos fundamentais de escrita e aritmética, o aperfeiçoamento da agricultura e o ensino sobre a relação entre a metrópole e as colônias, a partir da abordagem de temas como salários, capital, trabalho e influência do governo nas questões sociais e pessoais (Ball, 2011).

Ainda de acordo com o autor, a partir do relatório de 1847, o governo tinha como objetivo incentivar hábitos de trabalho contínuo entre os africanos, visando promover a estabilidade na pequena agricultura. Isso refletia o desejo de manter a população africana ligada ao setor agrícola, o que era fundamental para a economia colonial. Para atingir esses objetivos, o governo propôs a criação de duas instituições de ensino secundário: “Escolas diurnas para Indústria” e “Escolas Normais”, destinadas à formação de professores. O currículo abrangia uma variedade de disciplinas, incluindo instrução bíblica, química aplicada à agricultura,

levantamento de terras, teoria e prática da agricultura, jardinagem e manejo de gado (Adebola, 1981; Ball, 2011).

Embora o relatório tenha assinalado o início das tentativas de adaptação do currículo escolar nas colônias, encontrou considerável resistência por parte da população africana. Uma das razões para essa oposição estava relacionada a duas ideias destacadas no relatório: a primeira sugeria que as escolas agrícolas despertariam interesse entre as “raças coloridas”, enquanto a segunda presumia que as expectativas educacionais dos africanos estavam alinhadas com as dos europeus. Na prática, a maioria das escolas urbanas atraía africanos em busca de oportunidades nos setores comercial e governamental, muitas vezes como uma alternativa ao trabalho agrícola. Além disso, havia preocupações sobre o desemprego de graduados, que frequentemente não estavam preparados para o trabalho agrícola (Ball, 2011).

Nas primeiras décadas do século XX, as escolas missionárias na África colonial passaram por adaptações devido a pressões do governo britânico, competição com escolas católicas e dificuldades financeiras. Algumas escolas mantiveram uma abordagem evangélica rígida, enquanto outras adotaram uma estratégia de “comercialização” para envolver africanos em trabalhos assalariados (Ball, 2011). Em 1898, o currículo básico foi ampliado para incluir desenho, instrução industrial e exercícios físicos. Também foram introduzidas opções como canto, ciência elementar, contabilidade, taquigrafia e medição. No Quênia, em 1909, escolas missionárias oferecendo “instrução técnica” começaram a receber subsídios experimentais. Com o estabelecimento do Departamento de Educação em 1911, foi introduzido um sistema de “pagamento por resultados” para a instrução industrial (Ball, 2011).

Na década de 1920, houve um esforço notável para estabelecer um sistema de escolas agrícolas e industriais na África colonial. Essas escolas eram operadas por sociedades missionárias e recebiam apoio parcial do governo colonial. Os missionários enfatizavam o desenvolvimento moral e religioso, enquanto os colonos europeus desejavam que os africanos adquirissem habilidades agrícolas para trabalhar nas fazendas europeias. A ênfase na educação literária foi desencorajada, devido ao receio de uma situação semelhante à da Índia, quando indivíduos educados começaram a reivindicar direitos políticos (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

Na década de 1920, o sistema educacional nas colônias africanas também foi influenciado por duas fontes de orientação: a Comissão Phelps-Stokes e o Comitê Consultivo sobre Educação Indígena. A Comissão Phelps-Stokes avaliou a situação educacional no Quênia em 1924 e fez recomendações, destacando a importância de adaptar a educação às necessidades locais e controlar a expansão acadêmica. Em 1924, o *Advisory Committee on Native Education in British Tropical Africa* foi criado, transformando-se no *Advisory Committee on Education in*

*the Colonies* em 1929, abrangendo todas as colônias britânicas. Essas mudanças refletiram o crescente envolvimento dos governos coloniais na educação dos nativos, anteriormente sob responsabilidade praticamente exclusiva das sociedades missionárias (Ball, 2011; Whitehead, 2007).

A comissão Phelps-Stokes resultou na criação do Comitê Consultivo Central sobre Educação Indígena em 1925 e é notável que esse comitê não tenha incluído representantes africanos. Mesmo em um período posterior, essa lacuna na representação direta dos africanos nas decisões educacionais se faz presente na narrativa de Thiong'o quando ele observa que:

Desde muito cedo os missionários foram os porta-vozes colonialmente aceitos dos interesses africanos, tendo o dr. Arthur até mesmo garantido uma cadeira na legislatura colonial como o porta-voz oficial dos interesses africanos, ao passo que europeus e asiáticos tinham seus próprios representantes diretos (2015, p. 113).

O comitê também estabeleceu diretrizes para os objetivos das escolas, enfatizando a importância da melhoria da saúde da população nativa, a promoção de habilidades em agricultura e indústria, além da educação das mulheres. As diretrizes do comitê também influenciaram a orientação da política educacional colonial, refletindo a abordagem da administração de utilizar a educação como uma ferramenta para formatar a sociedade africana de acordo com seus próprios interesses e valores (Natsoulas e Natsoulas, 2012). Essas recomendações, embora fossem de natureza consultiva, gradualmente modificaram a proposta educacional colonial, que passou a priorizar a formação de pessoas qualificadas para preencher os escalões mais baixos da burocracia, em consonância com o objetivo de permitir aos europeus explorar ao máximo os recursos ainda tão pouco utilizados do continente (Afigbo, 2010).

Segundo Ball (2011), em resposta aos esforços governamentais, até 1934, o Quênia desenvolveu um sistema avançado de educação industrial com escolas vocacionais ligadas a instituições governamentais e missionárias. A partir de 1935, escolas de ofícios de nível pós-primário começaram a surgir. Nesses estabelecimentos, os estudantes frequentavam as aulas enquanto cursavam o ensino primário, dedicando a maior parte do seu dia ao trabalho prático, relacionado às habilidades de sua futura profissão, como alvenaria e carpintaria. Embora disciplinas acadêmicas noturnas fossem uma opção, o foco principal estava nas habilidades práticas. Nesse estágio, o governo direcionou seus subsídios principalmente para programas de aprendizado de artesãos, promovendo a ênfase na formação técnica nas escolas. Essa coordenação de interesses entre o governo colonial, colonos e missionários, impulsionada pela

forte presença de colonos brancos no território, resultou em um sistema educacional bem integrado e voltado para o desenvolvimento de habilidades vocacionais e industriais (Ball, 2011).

Frequentemente, graduados buscavam carreiras de supervisão, o que as autoridades coloniais viam como uma ameaça à ordem social, levando à percepção de que a educação poderia "estragar os nativos" e resultando na rotulação dos africanos educados como criminosos ou desajustados (Ball, 2011). Os africanos, por sua vez, buscavam uma educação que lhes fornecesse habilidades acadêmicas e literárias, permitindo-lhes competir por empregos no setor moderno da economia. Esse desejo levou à criação de escolas independentes que davam prioridade a um currículo acadêmico, um tema que será explorado posteriormente.

4.1.2 “[...] os lugares mencionados nos textos deviam ser tão estranhos para eles [os professores] quanto para nós”: os materiais didáticos

Durante o período colonial na África, prevaleceram materiais didáticos de origem europeia, destinados a promover e exaltar a cultura ocidental e seus valores. Isso se torna evidente ao observarmos o conjunto de leituras aos quais Thiong'o teve acesso e que o cativaram ao longo de sua vida, especialmente através da literatura inglesa. Logo na primeira página de “Sonhos em Tempo de Guerra”, o autor menciona como, durante o intervalo do almoço escolar, folheou uma versão resumida de "Oliver Twist" de Charles Dickens, um romance clássico inglês publicado na primeira metade do século XIX. Posteriormente, o autor dedica um trecho ao professor que ele considerava uma de suas maiores influências, o Sr. Samuel G. Kĩbicho. O professor costumava emprestar-lhe obras literárias de sua biblioteca pessoal, como o autor descreve:

Não sei como ele notou meu interesse em leitura, mas ele me deu a versão resumida de *Grandes esperanças*, de Charles Dickens, que mais tarde passei para Kenneth. Depois Kenneth pegou com ele *Lorna Doone*, de Richard Doddridge Blackmore, e passou para mim. Tínhamos que devolver o livro que o outro tomara emprestado antes de pegarmos mais. Trocando entre nós os que tomáramos emprestados, Kenneth e eu sempre tínhamos dois livros para ler. Nós nos tornamos leitores ávidos e falávamos sobre o que tínhamos lido. De todos os livros que lemos, o mais fascinante e memorável foi *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson. Os outros livros eram versões simplificadas,

mas aquele não, ou pelo menos não muito. Nós pegamos esse livro várias vezes (Thiong'o, 2015, p. 210).

O trecho enfatiza a influência da literatura inglesa, composta principalmente por clássicos britânicos, na formação literária do autor, indicando uma educação fortemente focada nessa cultura. Essas obras, no entanto, não capturam a realidade local ou as experiências africanas; em vez disso, transmitem os valores britânicos. Essa desconexão entre as leituras e a realidade vivida pelo autor é um problema debatido por Chimamanda Ngozi Adichie em sua palestra sobre “Os Perigos de uma História Única”, onde a autora compartilha sua própria experiência de crescer na Nigéria, lendo literatura que não refletia a realidade local. Thiong'o também identifica essa questão em sua análise:

Às vezes, no pátio da escola, Kenneth e eu recitávamos “Iô-ho-ho” para surpresa, confusão e curiosidade dos outros estudantes. Discutíamos a possibilidade de nos lançarmos ao mar para virar piratas, mas não havia nada além de rios e os charcos de Manguo em Limuru, e Mombasa ficava muito longe (Thiong'o, 2015, p. 210).

O contraste entre a influência literária estrangeira e a realidade local destaca a capacidade da literatura de transcender as fronteiras geográficas, especialmente quando se trata de alimentar a imaginação. Contudo, também ilustra a diferença marcante entre as histórias lidas e a vida cotidiana. No caso mencionado pelo autor, essa distância é demarcada pela ausência do mar em sua região, que era geograficamente distante do litoral.

De acordo com Santos (2012), estava implícito um princípio de solidariedade que colocava trabalhadores europeus e africanos em posições hierárquicas semelhantes na relação com os detentores dos meios produtivos. Segundo essa perspectiva, os europeus compartilhariam seu conhecimento em prol do desenvolvimento do trabalho, visando, assim, à consolidação da ordem civilizacional. Essa abordagem resultou na disseminação de materiais educativos que retratavam os africanos de forma depreciativa, pois a suposta caridade deveria se basear no compartilhamento de conhecimento produzido sobre as sociedades não europeias, o qual deveria circular e ser amplamente difundido nas escolas. Essas informações frequentemente apontavam que o oposto do progresso e da estabilidade social era o caos e a obscuridade de um mundo colonial sem a influência europeia (Santos, 2012). Assim, os livros utilizados na educação colonial tinham o objetivo de subalternizar e depreciar a imagem dos africanos e sua cultura, enquanto promoviam a exaltação da cultura europeia. Após o decreto do Estado de Emergência em 1952, Thiong'o identifica essa questão de maneira mais evidente

nos materiais didáticos oferecidos pelo governo, que se tornaram obrigatórios e os únicos materiais permitidos nas escolas:

Nossos livros didáticos da quinta série eram os Oxford Readers for Africa. Os livros mostravam dois personagens, John e Joan, que viviam em Oxford mas iam para a escola em Reading. Eu vi que eles iam para a escola de trem, o que despertou inveja em mim. É claro, Oxford ficava na Inglaterra. Não acho que algum dos nossos professores chegou a ir lá, portanto os lugares mencionados nos textos deviam ser tão estranhos para eles quanto para nós. Nós seguimos John e Joan em toda parte, especialmente em Londres, onde eles iam passear em pontos turísticos arquitetônicos, históricos e naturais, incluindo o rio Tâmisa, as casas do Parlamento com o Big Ben e a Abadia de Westminster. A escola agora seguia o currículo comum do governo para as escolas africanas, e por isso os professores tinham que usar os textos oficialmente sancionados (Thiong'o, 2015, p. 209).

Cabe notar, no entanto, que Thiong'o destaca que havia professores capazes de superar as indicações do governo através de exemplos que refletiam a realidade africana, transcendendo as possibilidades oferecidas pelos materiais didáticos.

Conforme Santos (2012), a atenção voltada para a questão didática na educação colonial começou a surgir na década de 1930. Os conteúdos aplicados, influenciados pela interação entre os responsáveis pela educação colonial e os da educação operária britânica, eram compartilhados entre as crianças que vivenciavam ambas as realidades:

No universo das colônias britânicas em África havia preocupação com a forte evasão escolar. Uma das razões apontadas era que elas não conseguiam se ver retratadas nos livros de história, que contavam o passado da nação colonizadora. A solução adotada foi a de acrescentar, ao final de cada capítulo, uma parte de mitos e fábulas africanos, onde as crianças aprenderiam sobre o seu passado. Acreditava-se que com o advento da escola e da administração colonial o "genuíno passado africano" havia sido destruído, e que caberia à escola criar um novo passado para poder envolver e criar condições de controle sobre os insubordinados alunos das escolas artesanais e de educação elementar (Santos, 2012, p.147).

A prática que antagonizava as culturas europeia e africana através da supervalorização de uma e desvalorização da outra é apontada também por Mwiria (2006) quando destaca que o ensino de geografia, história e civismo nas colônias britânicas da África enfatizava as experiências e a superioridade europeia e fazia parecer que não havia conteúdos sobre a África que fossem válidos de presença na literatura escolar:

Os estudantes africanos eram então informados de todas as grandes coisas que o homem branco havia feito pelos africanos na tentativa de 'civilizá-los' - que ele pôs fim às guerras tribais, como se não fossem os europeus que introduziram o tribalismo na forma como o conhecemos agora, reunindo diferentes grupos étnicos e forçando-os a competir por empregos e outros recursos escassos; que ele trouxe medicina, como se esse fato em si não tivesse levado à destruição das práticas médicas tradicionais mais relevantes para o ambiente africano e, em alguns casos, superiores à medicina ocidental. A lista é longa. O mesmo viés europeu na transmissão do conhecimento era refletido no ensino de literatura, música e esportes. Nas aulas de literatura, os estudantes eram obrigados a memorizar William Shakespeare, George Bernard Shaw ou T. S. Eliot. Na música, cantavam 'London Bridge is burning down' e 'God Save the King' enquanto homenageavam a Union Jack. O tempo de recreação era dedicado ao futebol, vôlei, rúgbi ou tênis. A riqueza das comunidades africanas em literatura oral, música e esportes nunca foi refletida no currículo das escolas coloniais (Mwiria, 2006, p. 270, tradução nossa).

4.1.3 “[...] alguns dos que tinham seguido a fé ortodoxa tentaram ir a outras Igrejas”: a decadência das missões

A secularização das sociedades europeias, o avanço da laicidade e os efeitos da Primeira Guerra Mundial contribuíram para o distanciamento da opinião pública em relação às igrejas. A partir de 1925, a presença de missionários protestantes diminuiu e o apoio financeiro dos fiéis às missões católicas também recuou. Apesar disso, o movimento missionário persistiu em sua missão de promover o cristianismo na África (M’bokolo, 2011).

No cenário entreguerras, houve um aumento da participação ativa dos africanos na cristianização, marcado por um processo de "indigenização" das igrejas africanas (M’bokolo, 2011). A redução do apoio europeu às missões impulsionou essa mudança, uma vez que os europeus temiam que a fé cristã se tornasse indissociável do imperialismo, o que levou as igrejas a fortalecer seus laços com os nativos (M’bokolo, 2011). Além disso, a força política missionária começou a declinar devido a rivalidades entre protestantes e entre eles e os católicos romanos. Essa persistência de disputas religiosas se apresenta na vida de Thiong’o, que relata:

Não sei o que fez Kenneth e eu decidirmos nos tornar católicos. O pai dele na época era bastante indiferente a assuntos de igreja. A mãe dele era muito religiosa e sempre ia à igreja de Kamandūra, mesmo com o marido sendo o pilar acadêmico de Manguo na época em que a escola ainda era *Karĩng’a*. Kenneth fora batizado ainda criança, eu não. Não me lembro se conversávamos a fundo sobre catolicismo. Era bem possível que estivéssemos apenas seguindo a moda. Sem contar ou consultar ninguém, determinamos uma data em que iríamos até o Convento de Loreto em Limuru e voltaríamos como católicos romanos. Foi uma dessas coincidências difíceis de explicar. No caminho, perto do mercado africano de Limuru, encontramos a mãe dele. Quando Josephine soube



aonde íamos e o motivo, ficou horrorizada. De maneira nenhuma iríamos virar católicos, disse ela com firmeza (2015, p. 167).

A reação de espanto de Josephine sugere que a conversão religiosa não era meramente uma escolha pessoal, mas algo que carregava um simbolismo significativo na comunidade local. Isso indica que as missões exerciam um papel ativo na moldagem das identidades e opiniões dentro da comunidade. Além dos fatores citados anteriormente, após as tensões envolvendo a circuncisão durante a década de 1920, os católicos passaram a ser bem vistos por terem adotado uma postura mais “neutra” no conflito, atraindo novos adeptos:

E de fato, alguns dos que tinham seguido a fé ortodoxa tentaram ir a outras Igrejas. Mas, para muitos fiéis, voltar a uma Igreja associada a missionários, como Kamandūra, representava a excomunhão. Para outros, a Igreja Católica parecia ser a escolha certa. Ela não hostilizava os seguidores ortodoxos. Não confrontava os que praticavam poligamia ou os que queriam unir suas tradições à fé cristã. De fato, a Igreja Católica como um todo se recusara a assumir uma postura radical no conflito sobre a circuncisão feminina dos anos 1920. Era menos intolerante em seus critérios para admissão em seu rebanho (Thiong’o, 2015, p. 165).

No Quênia, as autoridades coloniais mostraram resistência às demandas dos africanos por escolas secundárias governamentais e um currículo acadêmico mais amplo. Em vez disso, a maior parte dos recursos educacionais foi direcionada para escolas missionárias. Isso resultou em uma falta de educação secundária acessível aos africanos em toda a África Central na década de 1930. No entanto, a escassez de oportunidades oferecidas pelo governo contribuiu para o surgimento e fortalecimento de escolas independentes, já que os africanos sentiram que estavam sendo prejudicados pela falta de desenvolvimento de escolas adequadas para atender à sua demanda. Além disso, as condições econômicas globais, como a Grande Depressão na década de 1930, também tiveram um impacto relevante nas políticas de educação. A falta de fundos para expansão educacional levou a um redirecionamento de recursos para um número limitado de escolas e universidades, em detrimento de outras instituições educacionais.

4.2 “[...] o que me surge são [...] imagens de representações, espetáculos públicos e um senso de comunidade”: as escolas independentes

As escolas independentes surgiram no contexto de um movimento que visava, entre outras coisas, oferecer educação sem afiliação religiosa. No entanto, mesmo essas instituições mantinham conexões com igrejas independentes, como a *African Independent Pentecostal Church of East Africa* e a *African Orthodox Church* (Araújo, 2007). Isso é evidenciado por Thiong'o quando ele conta a história dessas escolas:

Uma das mais antigas escolas independentes de que se tem notícia no Quênia foi fundada em Nyanza por John Owalo, mas na Província Central uma escola fundamental independente foi fundada em Gĩthũngũri em 1925 por Musa Ndirangũ, um comerciante bem-sucedido, e por Wilson Gathuru, o primeiro professor, que também cedeu a terra onde a escola foi construída. Inicialmente um operário numa fazenda de brancos, Musa Ndirangũ estudou entre 1911 e 1913 numa escola da Sociedade Missionária do Evangelho em Kambũi, onde residia Harry Thuku. Frequentou a escola no fim dos dias de trabalho para perseguir sua independência pessoal, que encontrou no comércio sendo seu próprio chefe. Essa sua mentalidade estava em sintonia com a política de Harry Thuku, em parte influenciada por suas ligações com Marcus Garvey, cujo lema, "África para os africanos", encarnava a visão da autonomia. Marcus Garvey buscara independência nos negócios. Ndirangũ pôs a autonomia em prática ao criar uma escola fundamental administrada pelos próprios africanos (2015, p. 113-114).

Os Kikuyu, grupo a que pertencia Thiong'o, estavam profundamente imersos nas influências da educação europeia e missionária, levando-os a liderar os esforços para reformar o sistema educacional. Residindo em reservas no Quênia central, muitos assentamentos europeus foram estabelecidos em terras originalmente dos Kikuyu. Essa comunidade teve um contato profundo com administradores europeus, missionários e colonos, especialmente devido aos esforços concentrados de evangelização e educação na região em que viviam. Contudo, os Kikuyu enfrentaram duas principais dificuldades com a educação missionária. Em primeiro lugar, consideravam que as oportunidades de educação oferecidas pelas missões eram insuficientes para atender às necessidades da população. Em 1928, apenas 13.000 alunos frequentavam escolas em uma população de cerca de 500.000 na Província Kikuyu. Em segundo lugar, percebiam que a formação agrícola e vocacional tinha intenção de manter seu status econômico e social, frustrando aqueles que viam a educação literária como a chave para mobilidade social e econômica. Essas preocupações refletiam uma perda de confiança no papel missionário como "educador" (Natsoulas e Natsoulas, 2012). Com isso, na década de 1920, os pais Kikuyu manifestaram crescente preocupação em relação à qualidade e acessibilidade da

educação oferecida pelas missões cristãs, pois seu formato proporcionava apenas uma alfabetização mínima e habilidades básicas (Adebola, 1981; Natsoulas, 2020).

A falta de uma educação literária apropriada foi decisiva na resistência dos africanos à imposição da educação missionária. Os africanos rapidamente compreenderam os benefícios garantidos pela aquisição da educação ocidental no mundo que se colocou e almejaram criar seu próprio sistema de educação, que se espelhava em grande medida no modelo britânico, com maior foco na alfabetização (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

Conforme abordado anteriormente, as missões protestantes lideraram uma campanha para abolir a prática da circuncisão feminina, considerada incompatível com os valores cristãos, gerando tensões com líderes e membros da sociedade Kikuyu. Apesar do desejo preexistente por uma educação acadêmica, a proibição da circuncisão feminina causou uma fissura determinante na estrutura escolar do Quênia colonial na primeira metade do século XX.

Os líderes do movimento escolar independente Kikuyu procuraram conciliar a preservação de suas tradições com a busca por educação ocidental, resultando na criação de escolas independentes que não estavam sob o controle direto das missões e do governo colonial (Natsoulas, 1998). Foi um período de profundas mudanças e conflitos culturais que resultou, especialmente a partir de 1929, na ampliação da mobilização que fundava escolas independentes por meio de comitês locais compostos por anciãos e professores. Essa fissura é demarcada na narrativa de Thiong'o quando ele diz:

*Kidole*, palavra suaíli para "impressão digital", tornou-se *kĩrore* em Gĩkũyũ, e transformou-se num termo pejorativo para designar aqueles que assinavam ou concordavam com aquela declaração. Os que não a assinavam, aregi gũtheca *kĩrore*, abandonavam as instituições missionárias e se juntavam ao nascente movimento das escolas independentes africanas, seguidos, na maioria dos casos, por seus estudantes (2015, p. 113).

Um elemento essencial no surgimento e desenvolvimento das escolas independentes era a demanda por um currículo que incorporasse e valorizasse a cultura local. Isso contrastava com as escolas missionárias, que frequentemente restringiam ou depreciavam aspectos da cultura africana, uma questão bastante presente na narrativa de Thiong'o. Os africanos ansiavam por uma alternativa onde pudessem preservar sua cultura e identidade, ao mesmo tempo em que asseguravam uma educação formal de qualidade (Natsoulas, 2020). Além disso, essas escolas introduziram o ensino do inglês em idades mais precoces em comparação com as escolas

missionárias, afinal o conhecimento do inglês era visto como uma habilidade fundamental para ter sucesso na sociedade colonial.

Ao refletir sobre sua experiência de transferência para a escola independente de Manguo, Thiong'o destaca que suas memórias estão repletas de representações performáticas, eventos públicos festivos e um profundo senso de comunidade. Ele narra a história de sua escola, destacando como característica distintiva os novos padrões que se vincularam à estreita conexão que a instituição manteve com a igreja e com a disciplina comportamental, mesmo após a transição para o novo formato independente:

Manguo, fundada em 1928 numa terra cedida pela família Kīeya, tendo Morris Kīhang'ũ como primeiro chefe, mas depois substituído por Fred Mbũgua e mais tarde por Stephen Thiro, não tinha uma construção própria para a igreja. Aos domingos, o saguão da escola tornava-se solo sagrado, as mesas comuns transformavam-se em um colorido altar decorado, e os bancos comuns, em bancos de igreja. O pregador no primeiro dia em que compareci à escola era Morris Kīhang'ũ, um professor normal nos dias úteis, na mesma escola, não o mais popular deles, inclinado que era a usar a vara para impor disciplina e atenção na sala de aula (Thiong'o, 2015, p. 117-118).

No dia de seu primeiro comparecimento a um serviço dominical na escola, o autor se viu diante de uma experiência que demonstra como as escolas independentes para além de uma oferta de instrução acadêmica, também serviam como centros de expressão cultural e resistência contra a imposição do exclusivismo de valores estrangeiros:

No domingo de meu primeiro comparecimento, eu nunca havia visto nada igual àquele serviço. Os hinos, frequentemente acompanhados por tambores e címbalos, tinham mais entusiasmo e ritmo. Alguns eram composições recentes, evocando eventos e experiências contemporâneos através do imaginário bíblico. Na verdade, muitas das letras se baseavam em eventos bíblicos (Thiong'o, 2015, p. 118).

Com a criação das escolas independentes, surgiram duas organizações responsáveis pela organização e desenvolvimento das novas escolas. De acordo com Thiong'o "*a Kikuyu Karĩng'a Education Association (KKEA) foi inaugurada em 1933 em Lironi, não muito longe de Kamandũra, e a Kikuyu Independent Schools Association (KISA) em 1934, em Gĩtuamba, Mũrang'a*" (Thiong'o, 2015, p. 114).

De acordo com Natsoulas e Natsoulas (2010), as duas organizações tiveram posicionamentos distintos no movimento educacional. A KKEA, concentrada principalmente nas áreas rurais, adotou uma abordagem mais radical politicamente, visando preservar a identidade cultural Kikuyu e buscando proporcionar uma educação que capacitasse os alunos a competirem em várias áreas, priorizando a proficiência em inglês. Em contraste, a KISA, maior e localizada principalmente em regiões próximas aos assentamentos europeus, era considerada mais moderada, com uma ênfase predominante em questões educacionais em si. As autoridades coloniais, contudo, criticaram ambas as organizações independentes por não seguirem rigidamente o currículo oficial do Departamento de Educação. Os membros dessas organizações defendiam que as divergências eram mais uma questão de ênfase do que de substância, comparando seus programas de estudo aos das escolas missionárias (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

Embora ambas compartilhassem o objetivo de preservação da identidade Kikuyu, suas abordagens diferiam consideravelmente. A KISA era percebida como mais aberta à modernização, enquanto a KKEA era mais incisiva na importância da preservação da cultura Kikuyu, expressando preocupação constante em resistir à influência ocidental. Isso era evidente até mesmo em seu nome, que incorporava a palavra Kikuyu "*Karĩng'a*" (Natsoulas e Natsoulas, 2012):

As duas organizações tinham afiliações religiosas: a Igreja Pentecostal Africana Independente, no caso da kisa, e a Igreja Ortodoxa Africana, no da kkea, com raízes que remontavam à Igreja Ortodoxa Afro-Americana, via África do Sul, pelas mãos do bispo William Daniel Alexander, que visitou o Quênia durante dezesseis meses entre 1935 e 1937. A Igreja Ortodoxa Afro-Americana fora formada por outro Alexander, o bispo George Alexander McGuire, que anteriormente fora capelão-mestre na Marcus Garvey's Universal Negro Improvement Association. *Karĩng'a* era o termo autodesignado para ortodoxia tanto na tradição quanto na religião. A cristandade seria tosada das propensões ocidentais, e a tradição, das tendências negativas, tendo os africanos como os árbitros da configuração e da direção de mudança. A circuncisão feminina era permitida mas não exigida (Thiong'o, 2015, p. 114).

As escolas independentes eram suspeitas pelas autoridades coloniais por promoverem consciência cultural e orgulho Kikuyu entre os alunos. Eles cantavam hinos e músicas que enfatizavam sua cultura, a resistência à influência europeia e a confiança na cultura local. A

educação fornecida nessas escolas contribuiu para a formação de atitudes e ideologias que simpatizavam com as aspirações políticas do povo Kikuyu, levando as autoridades coloniais a considerar as escolas independentes como potencialmente subversivas, apesar de não haver instrução direta contra o governo (Natsoulas e Natsoulas, 2012).

O poder atrativo dessas escolas entre a comunidade Kikuyu foi tão grande que provocou um “êxodo de estudantes”, chegando a preocupar as missões que perderam muitos estudantes e dependiam, muitas vezes, do apoio africano local para o mantimento de suas instalações (Natsoulas e Natsoulas, 2012). No entanto, os esforços em acrescentar alguma instrução literária em seus currículos foram inúteis frente ao crescimento da popularidade das escolas independentes e de sua proposta de currículo “moderno”:

Estava no meio do ano na terceira série quando deixei a escola Kamandūra pela escola Manguo. Achando que estava meramente agindo conforme conselho de meu irmão, fiquei surpreso em descobrir que fazia parte de um êxodo, que reagia às mesmas pressões. Não estava claro por que eu estava de fato sendo transferido, mas soube pelas outras crianças que aquilo tinha a ver com dois termos misteriosos, “*Kĩrore*” e “*Karĩng’a*”. Ninguém explicou o que significavam, ou a origem deles. Mas possuíam uma história (Thiong’o, 2015, p. 111).

Desse modo, ao passar de Kamandūra, uma escola *Kĩrore*, para Manguo, uma escola *Karĩng’a*, eu estava atravessando uma grande cisão histórica que começara muito antes de eu ter nascido, e que, anos depois, eu ainda estaria tentando compreender através de meu primeiro romance, *The River Between* [O rio no meio]. Mas na época eu não estava tentando compreender a história ou representá-la; apenas queria realizar meus sonhos de ensino em conformidade com o pacto que eu havia feito com minha mãe (Thiong’o, 2015, p. 115).

A combinação de uma ênfase na cultura local e a oferta do ensino do inglês contribuiu para atrair alunos e mantê-los nessas escolas, apesar dos esforços do governo colonial para controlá-las (Natsoulas, 2020). De acordo com Adebola (1981), em 1938, as escolas independentes possuíam o total de 5.111 alunos distribuídos em cinquenta instituições instaladas na região Kikuyu, sublinhando a ineficácia das missões em conter suas atividades. Inicialmente subestimado pelo governo colonial, que erroneamente acreditava que os africanos, em seu “estágio atual de desenvolvimento”, não poderiam liderar iniciativas educacionais sem o respaldo missionário, o movimento das escolas independentes desafiou todas as expectativas

dos colonizadores. Em 1946, a quantidade de escolas havia ampliado significativamente, atingindo a marca de cem, sendo notável o fato de que quase nenhuma delas contava com subsídios governamentais. Algumas dessas instituições sustentavam-se por meio de recursos provenientes dos conselhos locais, evidenciando sua autonomia financeira e uma crescente independência em relação ao governo (Adebola, 1981).

#### 4.2.1 “[...] um currículo escolar mais desafiador”: o currículo nas escolas independentes

Com o surgimento dessas escolas, se desenvolve o que Ball (2011) denomina de “currículo acadêmico”. Basicamente, tratava-se da demanda por um currículo que tivesse maior ênfase no uso da língua inglesa e na aquisição de habilidades voltadas para a carreira acadêmica, em consonância com os objetivos de fundação dessas escolas que era garantir que os africanos tivessem a possibilidade de chegar aos cargos de maior prestígio na economia colonial.

Thiong’o descreve que a partir da criação dessas escolas, adotaram-se formas depreciativas de se referir à educação missionária:

Os termos “Kĩrore” e “*Karĩng’a*” tornaram-se uma maneira de caracterizar as escolas. Kĩrore, conforme aplicavam às escolas missionárias, conotava escolas que deliberadamente privavam os africanos do conhecimento, em detrimento de capacitá-los para apoiar o Estado colonial, que de início restringia a educação africana à carpintaria, à agricultura e à alfabetização básica, apenas. O domínio da língua inglesa era visto como desnecessário. [...] As escolas *Karĩng’a* e da kisa buscaram romper todos os entraves ao conhecimento (Thiong’o, 2015, p. 114).

A língua inglesa, vista como indispensável à modernidade, também deflagrava a discórdia. Nas escolas governamentais e missionárias, o ensino do inglês começava na quarta série ou mais tarde; nas escolas *Karĩng’a* e da kisa, na terceira série ou até mesmo antes, dependendo dos professores (Thiong’o, 2015, p. 114-115).

Portanto, ao conservar-se com as tradições estabelecidas pelas guerras educacionais da época, Kamandũra foi vista como se estivessem nos negando o tipo de educação que nos impulsionaria rapidamente aos tempos modernos. Em contraste, Manguo era vista como tendo um currículo escolar mais desafiador, exigindo a rápida conquista do

inglês à medida que entrávamos nos tempos modernos (Thiong'o, 2015, p. 115).

Em 1952, em resposta ao crescimento do movimento nacionalista, foi declarado Estado de Emergência na colônia do Quênia. Quando narra esse momento, o autor faz uma comparação entre a educação recebida no período anterior, quando sua escola Manguo era independente e administrada pelas comunidades africanas, com a educação do período posterior, quando passou ao controle governamental:

Na escola antiga, os professores nos ensinavam sobre reis africanos como Shaka e Cetshwayo. Eles nos ensinavam um pouco sobre a conquista dos brancos e sobre as colônias na África do Sul e no Quênia. Mas agora dava-se ênfase aos exploradores brancos como Livingstone, Stanley, Rebman e Krapf. Nós aprendemos em termos positivos sobre o estabelecimento de missões cristãs. Aprendemos que os brancos haviam descoberto o Monte Quênia e muitos dos nossos lagos, incluindo o Vitória. Na escola antiga, o Quênia era um país de negros (Thiong'o, 2015, p. 162).

É amplamente reconhecido na literatura acadêmica que a representação desempenha um papel fundamental na formação da identidade. Nesse contexto, é importante destacar os esforços substanciais dos africanos para incluir suas próprias narrativas e experiências nas escolas, como observado por Thiong'o. Isso resultou em uma alteração fundamental no foco do conteúdo escolar, à medida que os africanos buscaram promover suas próprias histórias e perspectivas dentro do sistema educacional.

A complexidade intrínseca à situação que se desdobrava merece uma reflexão aprofundada. O próprio autor, em certo momento, reconhece a "ironia de sua situação". No entanto, essa ironia era apenas um aspecto de um contexto mais amplo e complexo. As escolas independentes, que surgiram como uma reação às escolas governamentais e missionárias, tinham o objetivo de romper com a exclusão dos africanos no campo educacional e na economia colonial. Essas escolas buscavam, por meio de ferramentas ocidentais – a educação formal e o domínio da língua inglesa –, conquistar a mobilidade social. Entretanto, o sistema político e econômico da colônia, que estava fundamentado no capitalismo, tinha uma necessidade inalienável de manter a desigualdade social. O objetivo era relegar os africanos à condição de subalternidade, seja por meio do sistema educacional ou por outros mecanismos de colonização, a fim de explorar seu trabalho, seu território e todos os recursos necessários para garantir o lucro e o status da metrópole que os controlava (Afigbo, 2010).



A repressão que se desencadeou nos anos que se seguiram ao crescimento do movimento das escolas independentes teve sua origem na necessidade de manter os africanos em suas posições de subalternidade. Nesse contexto, as autoridades coloniais não hesitaram em empregar estratégias mais violentas de controle. Isso reflete a profunda contradição entre os anseios de emancipação dos africanos e a determinação das potências colonizadoras em preservar um status quo que lhes garantisse o controle e a exploração contínuos.

#### 4.2.2 "O festival começava nas ruas com uma fanfarra": a presença dos esportes e da música

No final do século XIX, o esporte estava profundamente entrelaçado com a cultura imperial britânica, servindo como um mecanismo de promoção de sentimentos imperiais. Considerado um símbolo dos valores britânicos e da civilização ocidental, o esporte foi habilmente empregado para ampliar a influência cultural e política dos britânicos. Essa estratégia de promoção do esporte geralmente coexistia com ideologias racistas e sexistas, nas quais os jogos eram utilizados como ferramentas para reforçar a suposta superioridade cultural dos colonizadores britânicos sobre as populações colonizadas. Além disso, o esporte era utilizado massivamente como forma de controle social, refletindo as hierarquias sociais da época e auxiliando na manutenção das elites dominantes no poder (Mangan, 1992).

Os jogos eram instrumentalizados para sustentar a ideia de que a dominação britânica era benéfica e necessária para o progresso das colônias. No entanto, as respostas das populações colonizadas ao esporte imperial eram diversas: alguns grupos o adotavam e/ou o adaptavam por suas próprias razões, enquanto outros resistiam a ele pela percepção de seu uso como ferramenta de controle colonial. Houve também diversas situações de negociação e reinterpretação por parte das comunidades locais (Mangan, 1992).

Durante a era vitoriana e eduardiana, a filosofia educacional na Inglaterra enfatizava a transmissão de valores morais por meio de atividades esportivas. Os jogos como futebol, críquete e remo eram considerados meios essenciais para a formação do caráter. Nas escolas públicas inglesas desse período, os atletas eram celebrados como símbolos de excelência, personificando os princípios educacionais britânicos. Essa ênfase na formação do caráter por meio do esporte foi posteriormente difundida pelo Império Britânico e o modelo de educação centrado em valores morais e atividades esportivas foi reproduzido nas colônias e territórios africanos (Mangan, 1987; 1992).

Os funcionários coloniais, missionários e professores que chegaram às colônias africanas introduziram o uso de campos de jogos como um instrumento para a doutrinação moral. Eles promoveram a ideia de que as atividades esportivas eram fundamentais na formação do caráter, argumentando que qualidades morais, como lealdade, respeito e obediência, eram igualmente essenciais em comparação com habilidades acadêmicas. Eles acreditavam que as lições aprendidas no campo de jogo eram fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e leais em todas as partes do Império Britânico. Esse sistema de educação esportiva foi estendido tanto à população nativa quanto aos colonos brancos, tornando-se parte integrante do ideal educacional britânico (Mangan, 1987).

Embora os colonizadores europeus frequentemente tenham utilizado a introdução de esportes britânicos como uma ferramenta de controle e assimilação de regras nas colônias, Thiong'o não menciona os principais esportes desse contexto em sua experiência escolar. Ainda assim, há alguns esportes vivenciados por Thiong'o que são narrados como momentos de grande importância em sua percepção da estrutura escolar na escola independente de Manguo.

A criação e manutenção das instituições independentes, inteiramente financiadas por africanos, eram profundamente enraizadas no envolvimento e no orgulho da comunidade, algo que se manifestava de maneira notável nos eventos esportivos. Thiong'o compartilha que: "Uma de minhas maiores emoções veio de meu primeiro comparecimento num festival de esportes realizado numa parte dos pântanos de Manguo que com frequência ficava seca e firme na estação quente." (2015, p. 119). O festival mencionado pelo autor era um evento anual que promovia a união entre as escolas *Karĩng'a* e as escolas da KISA, que alternavam a recepção do evento entre suas respectivas sedes para envolver diferentes regiões e fortalecer os laços entre as escolas e a comunidade.

Thiong'o destaca que "o fato de que espetáculos fossem organizados sem apoio governamental ou missionário ajudou a intensificar o orgulho comunitário coletivo." (2015, p. 121), demonstrando o resultado do desejo generalizado pela autonomia africana. Esses eventos eram considerados momentos de união e competição, em que o sucesso ou fracasso não eram apenas individuais:

Competíamos não apenas entre nós, mas também contra outras forças, até mesmo contra o tempo. Era sempre um por todos e todos por um. Nada demonstrava isso melhor do que os esportes. Manguo não tinha bons campos ou grandes instalações esportivas, mas se virava com o que tinha (Thiong'o, 2015, p. 119).

De acordo com Thiong'o, os campos eram cercados por uma espessa parede de grama e talos de milho, na tentativa de coibir qualquer tentativa de espiar, mas a comunidade fazia grandes esforços para participar desses momentos, tornando inúteis as medidas de restrição ao acesso, como observado pelo autor: "pouco podiam fazer os organizadores quanto àqueles que se sentavam em cima da serra ou escalavam árvores a certa distância das paredes." (2015, p. 120).

Os vencedores eram celebrados como heróis e heroínas em suas aldeias, reforçando a ideia de uma emoção coletiva que refletia a conquista de uma escola que incorporava a cultura local em suas práticas:

Quando corriam a volta olímpica, algumas pessoas da multidão se juntavam a eles. No fim do dia, uma multidão ainda maior seguia triunfalmente os heróis e heroínas por todo o caminho até suas casas. Às vezes a multidão os carregava nos ombros, com os heróis ou seus ajudantes segurando por cima da cabeça os troféus recebidos, fossem eles bacias, enxadas, machetes ou machados, pois os prêmios eram sempre ferramentas, e não dinheiro (Thiong'o, 2015, p. 120-121).

De acordo com Bale e Sang (1996), no Quênia pré-colonial, já existia uma cultura esportiva que se caracterizava por uma variedade de atividades esportivas e jogos praticados por diferentes grupos como forma de entretenimento e desenvolvimento físico. A prática da corrida era exercida nesses grupos, tanto no âmbito do lazer quanto em funções práticas, como no treinamento para o pastoreio e na preparação para o combate. Era uma atividade disseminada em diversas culturas quenianas, destacando-se os Kikuyu como um dos grupos principais a adotá-la.

Jogos e competições esportivas eram comuns, abrangendo corridas de longa distância e revezamento. Essas atividades eram frequentemente realizadas durante cerimônias de iniciação, como a circuncisão, e tinham o propósito de selecionar líderes e determinar o status dentro da sociedade. Nesse contexto, torna-se evidente que, na vivência escolar de Thiong'o em Manguo, embora houvesse uma diversidade de atividades esportivas, a corrida ocupava a posição de destaque:

[...] as principais atrações incluíam flexões abdominais sincronizadas, pula-sela ou polichinelos, e pinturas vivas, algumas das quais, embora fossem feitas para parecerem fáceis, pareciam-me perigosas. Corridas de três pernas, de equilíbrio de ovo na colher ou de carrinho de

mão humano provocavam estridente envolvimento da multidão, mas nada podia se equiparar à animação produzida pelas corridas de atletismo, particularmente as que duravam mais de um quilômetro e meio (p. 120).

Os colonizadores frequentemente exageravam as habilidades atléticas dos africanos, retratando-os como naturalmente dotados de aptidões físicas superiores, sem levar em consideração que essas habilidades eram principalmente resultado de fatores geográficos e culturais que favoreciam seu desenvolvimento. Essas visões estavam enraizadas em estereótipos racistas, que separavam as habilidades atléticas da inteligência e das habilidades de governança, criando uma dicotomia entre força física e sofisticação intelectual (Bale e Sang, 1987).

Os colonizadores exploravam os talentos esportivos africanos para benefício colonial, muitas vezes às custas dos próprios atletas, que raramente recebiam algum reconhecimento. Essa exploração era uma estratégia para promover a ideia de que os colonizadores estavam "civilizando" os africanos e proporcionando oportunidades de sucesso. Essa perspectiva envolvia a exploração e desumanização dos africanos, disfarçadas pelo destaque de suas habilidades atléticas, enquanto, ao mesmo tempo, reforçavam a ideia de que eram considerados "primitivos" (Bale e Sang, 1987).

A presença do colonizador provocou mudanças significativas na natureza dos esportes, afetando sua organização, regras e finalidades. Isso resultou em um afastamento das tradições esportivas africanas anteriores à colonização, que eram diferentes das concepções ocidentais de esportes modernos. No entanto, com base nos relatos de Thiong'o, torna-se evidente que as escolas independentes buscaram reafirmar sua conexão com as atividades esportivas, introduzindo-as na escola de acordo com sua própria abordagem.

Tangenciando os eventos esportivos, a música também desempenhava um papel importante nas escolas independentes, destacando-se pela ludicidade que pode ser compreendida quando o autor diz que "os tambores, as cornetas e as trombetas pareciam conversar uns com os outros através de belos sons sem palavras" (2015, p. 120):

À medida que a banda serpenteava através do mercado e dos centros de compras, nós, crianças, e até mesmo alguns adultos, corriam ou tentavam marchar ao lado dela até a entrada do local do festival, onde apenas aqueles que tinham ingresso podiam entrar (Thiong'o, 2015, p. 120).

O destaque da musicalidade nos eventos esportivos faz uma ponte com o momento em que o autor também percebe a forte presença da música nos eventos religiosos da escola independente:

A música, em Kamandũra, acompanhava cerimônias religiosas, principalmente orações; em Manguo, a música era incorporada em tudo, fosse secular ou religioso. Até mesmo o festival de esportes tinha corais que assinalavam os intervalos, uma alternativa à fanfarra (Thiong'o, 2015, p. 123).

A partir desses relatos do autor, é possível compreender que as escolas independentes valorizavam não apenas a educação formal, mas também a riqueza das expressões culturais locais. Ao incorporar a musicalidade e os esportes da cultura local, essas escolas promoveram um profundo senso de identidade e orgulho na comunidade. Ao longo da história colonial, a música na comunidade Kikuyu teve esse caráter de ultrapassar a ideia da preservação cultural, emergindo também como uma forma aberta de resistência, crescendo em importância à medida que a repressão colonial se intensificou contra as tradições locais (Mwangi, 2006).

No início do século XIX, era frequente a repressão das práticas culturais locais por missionários, como exemplificado na proibição do uso de tambores em Mombaça, classificado como pagão por um desses grupos. Esse processo de sufocamento, resultante do menosprezo colonial pela cultura local, combinado com a introdução de elementos da música ocidental por africanos que participaram das guerras mundiais, desencadeou um fenômeno de transculturação. Apesar de transformador, esse processo foi fundamental para a sobrevivência das características próprias da música local (Mwangi, 2006).

Na década de 1920, surgiram conflitos mais evidentes entre colonizadores e nativos a respeito do formato da música produzida pelos africanos. Isso se deu em função de que, os discos de gramofone começaram a ser vendidos a grupos de nativos urbanizados e educados na capital colonial. Isso se somou ao surgimento de grupos nacionalistas, gerando um crescimento na criação e disseminação de músicas populares, frequentemente abordando temas relacionados às transformações provocadas pela colonização e ao contexto mundial (Mwangi, 2006).

Nos anos 1930, a música também passou a ser um meio de expressão política, abordando questões polêmicas como a circuncisão, desafiando a administração colonial e a igreja, o que levou à prisão dos envolvidos. A dança e a música tornaram-se forças poderosas na resistência contra a colonização, desencadeando a perseguição de artistas e seguidores da música produzida por africanos nesse contexto. Entre os anos 1940 e 1950, a questão da música ganhou ainda

mais destaque, por sua aproximação com o movimento nacionalista. Nesse período, aumentou a produção de canções que incentivavam a independência, provocando uma resposta cada vez mais incisiva da administração colonial. Essas tensões atingiram seu ápice com o agravamento das medidas repressivas, especialmente após a declaração do Estado de Emergência em 1952 (Mwangi, 2006).

#### 4.2.3 “O que é que podia tornar alguém tão brutal contra seu próprio povo?”: o controle do governo e o Estado de Emergência

Inicialmente, o governo colonial britânico adotou uma postura ambivalente em relação às escolas independentes Kikuyu, oscilando entre desencorajamento, tolerância e, por vezes, apoio relutante, antes de empreender esforços objetivos para exercer controle sobre essas instituições. No entanto, as autoridades coloniais se viam cada vez mais preocupadas com o potencial político das escolas e a possibilidade de se tornarem parte de um movimento nacionalista.

Entre 1934 e 1940, o governo colonial tomou medidas deliberadas para controlar as escolas independentes, incluindo emendas à legislação educacional que permitiriam o fechamento dessas escolas caso não cumprissem os critérios de administração estabelecidos pelo governo ou não adotassem o currículo aprovado, que seria verificado por um inspetor. Além das tentativas de controle por meio de emendas, o governo também buscou restringir o angariamento de fundos e recursos, argumentando que estavam sendo direcionados para atividades políticas contrárias aos interesses coloniais (Natsoulas, 2020).

Apesar das tentativas de controle do governo britânico, as escolas independentes continuaram a operar e até cresceram em popularidade. Elas atenderam à crescente demanda por educação, especialmente quando as missões não conseguiram expandir suas instalações devido à depressão econômica mundial (Natsoulas, 2020).

Em 1952, foi oficialmente declarado um Estado de Emergência no Quênia, objetivando manter a população africana em posição de subalternidade. Em resposta ao crescimento dos movimentos nacionalistas e aos episódios de violência associados a esses grupos, o governo colonial britânico utilizou esses eventos como pretexto para reprimir todas as iniciativas locais. Nesse contexto, a insurgência Mau Mau, que emergiu durante a década de 1950, teve papel central. Composto predominantemente por membros da etnia Kikuyu, esse movimento anticolonial tinha como objetivo principal resistir ao domínio colonial britânico e promover

uma série de reivindicações, destacando-se especialmente a recuperação de terras que haviam sido apropriadas pelos colonizadores (Araújo, 2007).

Apesar de sua oposição à influência ocidental e às políticas coloniais, o movimento Mau Mau apresentou divisões internas entre os Kikuyu. Houve ataques a membros de sua própria comunidade considerados apoiadores do Estado colonial, marcando-se por atos violentos e brutais, incluindo assassinatos daqueles que se recusaram a se juntar ao movimento. Além disso, houve ataques direcionados a colonos de origem europeia, embora o número de vítimas desse grupo tenha sido consideravelmente menor em comparação com o número de Kikuyu que sofreram devido à sua lealdade percebida ao governo colonial (Araújo, 2007).

Apesar de ser comum essa vinculação e ter sido argumentada pelo governo colonial, as escolas independentes não estavam inicialmente ligadas ao movimento Mau Mau e sua conexão ocorreu apenas quando o Estado de Emergência e a intervenção do governo nas escolas estimularam essa aproximação (Araújo, 2007).

O Estado de Emergência decretado em 1952 no Quênia teve repercussões que não se limitaram à experiência educacional na percepção do autor Thiong'o. Além das mudanças significativas na estrutura educacional, que refletiram o controle colonial e visaram minar o movimento de resistência africana, o decreto também teve um impacto profundo em sua vida pessoal. Membros de sua família estiveram diretamente envolvidos no conflito entre o governo e o movimento Mau Mau, resultando em uma influência direta em sua vida cotidiana:

Não preciso que me digam. Dentro de mim eu sei. É estranho que quando eu acordo de manhã, tudo parece igual: o céu, a terra, a vizinhança. E no entanto tudo mudou. Amanhã, quando eu for para a escola ou ler um jornal, ou falar com Mzee Ngandi e ouvir falar dos Mau Mau e seus feitos e mortes heroicas, a conversa não será abstrata, acontecendo longe, na floresta de Nyandarwa e no Monte Quênia. Estarei pensando em meu irmão, que eu amei: seu trabalho árduo, sua determinação, sua imaginação, seu amor e lealdade aos amigos. Estarei pensando em Joseph Kabae, que outrora ensinara o Bom Wallace a datilografar. Agora o professor e o aluno estavam de lados opostos do conflito. Sim, estarei pensando na cisão na casa de meu pai, com Tumbo e Kabae, dois dos filhos de Wangari, trabalhando como agentes do Estado colonial, e o meio-irmão deles nas montanhas, tentando derrubar o Estado colonial. Ah, sim, irmãos que se amam agora guerreiam (Thiong'o, 2015, p. 205).

A partir desse momento, a narrativa adquire um tom de angústia, que emerge em diversos momentos, mas se intensifica após o fechamento da escola independente frequentada pelo autor no momento da eclosão política, a escola de Manguo:

O fato de Manguo, uma das escolas *Karīng'a*, não existir mais me afetou direta e imediatamente. Até então havia dois sistemas de educação moderna paralelos e rivais, o do governo e dos missionários de um lado, e o das escolas africanas independentes, de outro. Eu tinha conseguido passar de uma para a outra. E agora? Não havia escolha. Eu não tinha nem certeza se Kamandūra me aceitaria de volta (Thiong'o, 2015, p. 161).

Esse acontecimento estava vinculado a um movimento do governo colonial durante o Estado de Emergência que determinava o fechamento de escolas independentes, o que foi considerado "[...] um ataque real e psicológico contra a iniciativa africana de autonomia" (Thiong'o, 2015, p. 161). Essas eram essenciais na mobilização e na educação política dos estudantes e seu fechamento minou a confiança na autonomia africana. De acordo com Adebola (1981), as entidades-chave que compunham o movimento, KISA e a KKEA, foram proibidas. Essa drástica medida resultou no fechamento de trinta e quatro escolas, afetando diretamente 11.026 alunos, enquanto as oitenta e quatro restantes, com aproximadamente 30.000 alunos, foram pressionadas a se submeter à administração pelo Conselho de Educação do Distrito (DEB) controlado pelo governo ou pelas missões. Diante da recusa generalizada em aceitar essa imposição, foi decretado o fechamento compulsório dessas instituições educacionais, lançando uma sombra sobre o acesso à educação independente na região.

De acordo com Araújo (2007), durante o auge da guerrilha Mau Mau no Quênia nas décadas de 1950 e 1960, muitos Kikuyu, em grande parte sem-terra e marginalizados, aderiram em massa ao movimento Mau Mau como uma forma de resistência contra o domínio colonial britânico, sendo o fechamento das escolas independentes pelos britânicos um fator decisivo nesse processo. Como as escolas independentes ficavam localizadas fora das reservas nativas e ofereciam educação não vinculada a uma afiliação religiosa específica, elas se tornaram centros de mobilização política e nacionalista. Com o fechamento de várias escolas pelos colonizadores, as autoridades coloniais restringiram ainda mais o acesso dos Kikuyu à educação formal. Essa medida levou muitos jovens desse grupo a enxergarem no movimento Mau Mau uma alternativa para resistir aos britânicos e buscar a independência do Quênia. A crescente limitação das oportunidades educacionais e econômicas contribuiu para fortalecer o apelo do movimento.



Em 1954 Thiong'o conta que estava se preparando para ingressar no ensino médio, atravessando esse momento da história de seu país. Ele observa que a competição para conseguir uma vaga nas escolas de ensino médio já era acirrada no período anterior, mas a situação se agravou após o fechamento das escolas independentes e da *Kenya Teachers' College*<sup>4</sup> em Gĩthũngũri. Além disso, muitas escolas passaram por um processo de fechamento e reabertura com um novo formato de ensino sob o rígido controle do governo colonial e desvinculadas de quaisquer associações religiosas. Sua experiência na escola de Manguo é representativa desse processo:

Não sei por quanto tempo vivi com essa incerteza. Mas no ano seguinte, 1953, anunciou-se que algumas escolas *Karĩng'a* e *kisa* seriam reabertas sob o controle do governo. Alguns diretores não abriram mão de sua independência e por isso suas escolas não reabriram. Muitos outros não tinham tido aquela opção. Manguo era uma das escolas cuja diretoria tinha concordado em reabrir sob a tutela do Comitê de Educação do Distrito de Kĩambu. A grade curricular seria determinada pelos mestres coloniais (Thiong'o, 2015, p. 162).

Nesse contexto, os currículos, os métodos de ensino e o conteúdo dos livros didáticos foram substancialmente modificados para promover uma visão colonialista e eurocêntrica. Essas alterações representaram uma substituição da educação anterior, que valorizava e celebrava a cultura africana. Um aspecto marcante desse processo foi a observação feita por Thiong'o de que na nova escola Manguo "a música e o teatro morreram. Os festivais esportivos interescolares ficaram na memória. A fanfarra também. A escola deixou de ser o centro das festividades populares." (2015, p. 162), evidenciando a perda da diversidade cultural e da expressão artística que eram características distintivas das escolas independentes.

A narrativa histórica nas escolas também foi modificada para favorecer os colonizadores, minimizando a presença e a contribuição das populações africanas. O autor aponta como, na nova escola, "o Quênia, assim como a África do Sul, era representado como um país esparsamente povoado até a chegada dos brancos, que então ocuparam as áreas desabitadas" (Thiong'o, 2015, p. 162). Isso reflete a narrativa de "descoberta" colonial, que contribuiu com o apagamento do conhecimento e da história das comunidades africanas locais.

---

<sup>4</sup> De acordo com Thiong'o, a *Kenya Teachers' College* em Gĩthũngũri era uma faculdade de formação de professores administrada por africanos, de propriedade da comunidade queniana, inspirada em modelos de educação superior como o Hampton Institute e o Tuskegee Institute nos Estados Unidos. Ela foi concebida com a visão de se tornar uma das maiores e mais ambiciosas iniciativas educacionais no Quênia colonial, visando a formação de professores e a contribuição para a autonomia educacional e cultural da comunidade queniana.

Além disso, o desestímulo ao uso das línguas nativas tornou-se a norma, não com o objetivo de elevar o status dos africanos, mas sim porque a promoção de sua cultura passou a ser vista como um ato de resistência e uma ameaça ao domínio da economia colonial. De acordo com o autor, “teve início uma caça às bruxas tendo como alvo quem falasse as línguas africanas na área da escola, e em alguns casos as consequências de ser pego chegavam aos castigos físicos” (Thiong’o, 2015, p. 171).

Além das mudanças curriculares, o governo designou inspetores para fiscalizar o ensino e garantir a aplicação do currículo do governo, prática que já ocorria desde a década de 1930 (Natsoulas, 2020). Durante esse período, uma das experiências mais marcantes na vida de Thiong’o foi protagonizada por Josephat Karanja, um professor que também era estudante da prestigiada Makerere University College, em Uganda. Ele se negou a ceder diante da humilhação provocada pela chegada de um inspetor colonial à escola, optando por não se apressar para recebê-lo no pátio, como era o padrão comportamental esperado para os professores. No seu retorno à sala de aula, Thiong’o observa que:

*Voltamos a nos sentar, mas quando Karanja entrou, nós nos levantamos, não por medo, mas por admiração. Ele era um herói. Ele tinha restaurado algo que havíamos perdido, o orgulho dos nossos professores, o orgulho de nós mesmos. Esperávamos que ele voltasse. Mas ele não voltou (2015, p. 164).*

Embora os alunos não tenham simpatizado com o professor devido aos frequentes castigos que aplicava, seu ato de desafio estava além das opiniões pessoais. Ele personificou uma luta mais ampla contra o colonialismo e inspirou os estudantes a acreditarem na possibilidade de resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros deslocamentos humanos pelo mundo, a humanidade explorou uma variedade de métodos para transmitir conhecimentos de uma geração para outra. As diferentes abordagens eram permeadas por particularidades, forjadas pela passagem do tempo e pela configuração singular de cada local ao longo de sua trajetória histórica. As formas de ensinar e saber seguiam um fluxo de continuidade próprio, mas esses caminhos foram abruptamente interrompidos pelo contato com a modernidade europeia, especialmente nos lugares fora do hemisfério norte do mundo.

Nos continentes considerados à margem do mundo, os percursos históricos não se encaminhavam para uma lógica do progresso antes da colonização, uma vez que a concepção moderna de progresso não estava presente. Essa transformação teve lugar no Quênia colonial, impulsionada pela criação e disseminação do sistema educacional ocidental. Através dele, a Europa estabeleceu seu sistema de organização da vida, incorporando todas as suas características culturais, comportamentais e políticas, fundamentalmente, orientando-se por interesses econômicos. Sempre subjacente às transformações, proibições e escolhas de adaptação, havia uma motivação centralizada na busca por lucros crescentes. Não se manifestava qualquer preocupação humanitária genuína ou interesse em promover melhorias para as populações fora do continente europeu. Até mesmo a concepção de "melhoria" ou "desenvolvimento" estava fundamentada em uma ideologia de superioridade. A chamada missão civilizatória, invariavelmente utilizada como justificativa para a ocupação de territórios, ocultava objetivos econômicos e interesses próprios.

A obra de Ngũgĩ wa Thiong'o proporciona uma perspectiva singular sobre as experiências individuais e coletivas durante um período determinante na história do Quênia. Embora a narrativa esteja focada em sua experiência escolar, o trajeto de Thiong'o reflete aspectos mais amplos do contexto colonial, assim como da história da escolarização no mundo, uma vez que o sistema em questão foi implementado em diversas outras localidades em contextos similares.

No contexto vivido pelo autor, a educação escolar emergiu como uma poderosa ferramenta na internalização da ideia de meritocracia. Essa temática permeia toda a narrativa de Thiong'o, destacando a convicção do autor de que seus esforços foram recompensados com a conquista da educação formal. A instrução ocidental inspira uma busca generalizada por esse objetivo, tornando-se o caminho mais tangível para a ascensão social e a conquista de uma vida digna. Essa busca por dignidade se manifesta em resposta às adversidades impostas pela

presença europeia no território do Quênia, conforme evidenciado na narrativa de Thiong'o por meio da fome, da perda de terras e das transformações na organização social e na lógica do trabalho. Em outras palavras, os britânicos impuseram aos quenianos uma significativa transformação na organização da vida, enquanto asseguravam que a solução residia no caminho delineado por eles mesmos: a educação e todos os elementos associados a ela. Dessa forma, a educação se tornou não apenas um meio de instrução, mas um instrumento de resistência.

A natureza intrínseca do ambiente escolar proposto pelo governo colonial consistia em ser seletivo quanto aos seus frequentadores. Seu propósito preponderante era alcançar dois objetivos, frequentemente entrelaçados: o primeiro consistia em cultivar uma elite africana destinada a ocupar funções consideradas adequadas, com a adoção de comportamentos tidos como apropriados, muitas vezes relegando a cultura africana a uma posição de inferioridade, seja de maneira mais sutil ou direta, dependendo do contexto e das exigências coloniais. O segundo objetivo visava proporcionar currículos e formatos, oportunidades de acesso e infraestrutura que conferissem uma formação literária exclusiva direcionada aos domínios considerados superiores, seja por meio de posições ocupadas no trabalho ou da inserção no próprio meio acadêmico. Esse direcionamento era um privilégio para poucos, identificados como "diferenciados" ou aos pertencentes a uma elite, fosse ela nova ou tradicional, europeia ou africana.

O grande propósito por trás da educação oferecida aos mais pobres era manter essa parcela da população em um estado de pobreza, especialmente no caso dos africanos cuja função, na visão do Estado colonial, era predominantemente atuar como trabalhadores agrícolas. Apresenta-se a ideia de que, apesar da qualidade percebida como inferior da educação destinada aos africanos e das dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, seguir o caminho da escola era um investimento valioso. A escola representava o único meio possível para conquistar um lugar com garantias econômicas e sociais, inatingível por outros meios.

Diversos elementos culturais foram transportados da Europa para a África, sendo apresentados como atributos de superioridade, inteligência, integridade e como indicativos de quem teria sua espiritualidade validada. Esses elementos também foram associados àqueles que mereciam a alegria comunitária e, no caso de Thiong'o, até mesmo a possibilidade de receber refeições especiais como recompensa por saber ler. A sociedade colonial estabeleceu uma narrativa na qual a leitura e a escrita eram consideradas privilegiadas, enquanto profissões não letradas eram subvalorizadas. O colonizador também se autodenominava detentor da verdade, validada agora exclusivamente pela escrita, criando uma dicotomia entre a escrita e a oralidade.

Thiong'o se encontra na posição de quem busca um lugar "do outro lado", ao lado daqueles que desfrutavam de prestígio e garantias. Através de uma trajetória familiar e econômica que possibilitou sua perseverança, ele relata a conquista desse espaço. O lugar almejado pelo autor representava aqueles que “superaram as condições anteriores à colonização”, mas, simultaneamente, permaneciam em um estágio intermediário. Não alcançavam a superioridade daqueles com origens na metrópole, encontrando-se em uma hierarquia complexa determinada por critérios de raça e instrução. Estavam posicionados acima de muitos outros africanos, mas o cerne da questão não era apenas superar seus pares e igualar-se aos superiores, mas reconhecer que faziam parte de um sistema mais amplo, do qual nunca estariam no topo. Cada aluno, cada pessoa colonizada, era uma pequena peça tentando sobreviver e prosperar dentro desse sistema. A grande ironia residia na crença de que era um caminho possível para todos, perpetuando a ideia de que o sucesso individual era alcançável, enquanto, na verdade, essa mentalidade encapsulava a perversidade inerente desse sistema. Embora já existissem elites e hierarquias durante o período pré-colonial no Quênia, a lógica imposta pela colonização ofereceu uma ilusão de prestígio àqueles que, no sistema anterior, não se percebiam como tendo a possibilidade de atingir tal posição. Entretanto, inadvertidamente, essa oportunidade garantida não os colocaria no topo, pois esse seria agora permanentemente ocupado pelas potências europeias.

O percurso escolar demonstra a amplitude de atuação do colonialismo em todas as suas nuances, intervindo na cultura e nas identidades individuais e coletivas. Na vivência de Thiong'o como estudante, o conflito se manifesta como uma jornada entre diferentes mundos, apesar das nítidas oposições identificadas pelo autor ao lembrar suas experiências. Como ele destaca, muitos momentos pareciam confusos e, por vezes, contraditórios na época. No entanto, a única constante em sua mente era o compromisso de realizar o que prometera à sua mãe: continuar "dando o seu melhor". Nesse contexto, dar o seu melhor significava destacar-se na escola e perseguir a continuidade dos estudos, sempre orgulhoso de seus feitos a cada aproximação com a cultura ocidental ou avanço no processo de escolarização. O texto todo é permeado por um paradoxo evidente: a batalha pela resistência contra o colonizador e pela preservação da cultura local coexiste com a celebração da aproximação bem-sucedida com o colonizador. Conquistar a educação formal era motivo de orgulho, pois representava um grande desafio, e o próprio sentimento de exclusividade do espaço educacional intensificava a motivação, já que pertencer a esse espaço era algo reservado a poucos, refletindo um sistema baseado na ideia de que superar as dificuldades era compensatório.

O autor se depara também com o conflito simbolizado entre "tradição e modernidade", contudo, sua experiência não se vincula exclusivamente a nenhum desses conceitos, caracterizando-se de maneira única. Não há necessariamente uma oposição ou fusão entre tradição e modernidade; na verdade, trata-se de um mundo singular fundamentado na acumulação de histórias, predominantemente provenientes de dois contextos distintos. A interação entre eles ocorria nos territórios colonizados de maneira única em cada lugar, mas o resultado era impactado por estratégias europeias semelhantes que, posteriormente, relegariam todos os lugares colonizados à mesma condição de subalternidade no contexto econômico capitalista.

A experiência daqueles que, durante a infância, vivenciaram o processo de transitar entre diferentes mundos, percebendo a coexistência das culturas tradicional e ocidental, proporciona uma visão única. Esse processo envolveu para Thiong'o a navegação entre a educação tradicional, fundamentada no ensinamento familiar, na oralidade e na organização etária baseada na circuncisão, e o modelo ocidental, que incorpora o ensinamento por status de formação acadêmica, as lousas, as repetições, a padronização dos comportamentos, a obrigatoriedade do uso de uma nova língua e a introdução de novos rituais religiosos na rotina. Até mesmo as vestimentas tradicionais, antes desprovidas de qualquer conotação especial, passam a ser percebidas como inferiores quando comparadas ao formato ocidental introduzido nesse contexto. Gradualmente, essas mudanças transportaram aqueles que, originalmente, estavam em seu único lugar a conhecer um novo espaço, permeado pela sensação de inferioridade em todos os aspectos da vida.

Após concretizar seu sonho e concluir sua formação acadêmica, trilhando os caminhos de escritor e intelectual, Thiong'o emerge como crítico incisivo da colonização. Essa posição, já sólida quando ele redige 'Sonhos em Tempo de Guerra: Memórias de Infância' (2010), reverbera sua apreciação pela escola e por sua jornada pessoal nesse caminho. Na trama narrativa, a escola figura não apenas como um portal para privilégios, mas, de maneira paradoxal, como uma janela que oferece vislumbres do contexto e dos mecanismos habilmente tecidos pelos colonizadores nas entrelinhas de uma formação literária excludente.

## REFERÊNCIAS

- ADEBOLA, A. S.. The Kikuyu independent schools movement and the "Mau Mau" uprising. **Journal of The Historical Society of Nigeria**, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 53-71, jun. 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41857096>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- AFIGBO, A. E.. Repercussões sociais da dominação colonial: novas estruturas sociais. In: BOAHEN, A. A. (ed.). **História Geral da África VII: África sob a dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 567-590.
- ARAÚJO, M.. Missionários, Kikuyu e Mau Mau: Pontos de convergência em situações de conflito. **Revista Aulas**, [S.l.], n. 4, p. 1-32, 02 maio 2022. Disponível em: [https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4\\_18.pdf](https://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20II/4_18.pdf). Acesso em: 02 mai. 2022.
- ARMSTRONG, N.. Christmas in nineteenth-century Britain and America: a historiographical overview. **Cultural and Social History**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 118-125, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478003804cs0006ra>. Acesso em: 18 set. 2023.
- ARIÈS, P.. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALE, J.; SANG, J.. **Kenyan Running: movement culture, geography and global change**. 1. ed. Londres: Bookcraft, 1996.
- BALL, S. J.. Imperialism, Social Control and the Colonial Curriculum in Africa. **Journal of Curriculum Studies**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 237-263, fev. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027830150302>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- BALLESTRIN, L.. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n 11, p. 89-117, mai.-ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- BARROS, J. D'.. **Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BENJAMIN, W.. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2014.
- BERMAN, E. H.. American Influence on African Education: the role of the Phelps-Stokes fund's education comissions. **Comparative Education Review**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 132-145, jun. 1971. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/445526?journalCode=cer>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- BOAHEN, A. A.; GUYE, M. 'B.. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, A. A. (ed.). **História Geral da África VII: África sob a dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 1-20.

BORGES, V. R.. História e literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**. [S.l.], v. 3, n. 1, p. 94-109, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 22 de set. 2023.

BOTO, C.. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**, [S. l], v. 18, n. 44, p. 99-127, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CHAGASTELLES, T. T. S.. As sociedades africanas e o colonialismo. In: MACEDO, J. R.. **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 111-122.

CHEGE, F.; SIFUNA, D. N.. **Girls' and Women's Education in Kenya: gender perspectives and trends**. Nairóbi: UNESCO, 2006. 139 p.

DUPRAZ, Y.. French and British colonial legacies in education: Evidence from the partition of Cameroon. **The Journal of Economic History**, [S.l.], v. 79, n. 3, p. 628-668, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-economic-history/article/abs/french-and-british-colonial-legacies-in-education-evidence-from-the-partition-of-cameroon/0B44494F6D3ABF43C1D7D84D0B1D4EFC>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DUMINY, J. **Scarcity, Government, Population: the problem of food in colonial Kenya, c. 1900-1952**. 2018. 197 f. Tese (Doctor of Philosophy), University of Cape Town, Cape Town, 2018. Disponível em: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/27837>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FANON, F.. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2013

FANON, F.. **Escritos Políticos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FAUSTINO, D. M.. “**Por que Fanon? Por que agora?**”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7123>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FERNANDEZ, H. C.. AUTOBIOGR-ÁFRICA. **Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica**, [S. l], v. 27, n. 57, p. 57-73, abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/21848>. Acesso em: 05 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. La literatura autobiográfica negro-africana: la naturalización de un legado colonial. **Babilónia: Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução**, [S. l], n. 5, p. 43-56, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/1970>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura. A fonte fecunda. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. de (orgs.). **O Historiador e Suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 61 - 91.

FERREIRA, E. M.; SARAT, M.. “Criança(s) e infância(s)”: perspectivas da história da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 234-252, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013234>. Acesso em: 14 ago. 2022.



FONSECA, D. J.. As relações Brasil-África subsaariana: oralidade, escrita e analfabetismo<sup>1</sup>. In: CHAVES, R.; SECCO, C. L. T.; MACÊDO, T. (comp.). **Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: UNESP, 2006. p. 111-127.

GULLESTAD, M.. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 26, p. 509-534, ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200011>. Acesso em: 11 ago. 2022.

HETHERINGTON, P.. The politics of female circumcision in the central province of Colonial Kenya, 1920–30. **The Journal of Imperial and Commonwealth History**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 93-126, jul. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03086539808583017>. Acesso em: 12 mar. 2023.

KANOGO, T.. **African Womanhood in Colonial Kenya, 1900-50**. Oxford: James Currey, 2005.

KHASANDI-TELEWA, V.. “She Worships at the Kikuyu Church”: The Influence of Scottish Missionaries on Language in Worship and Education among African Christians. In: ADOGAME, A.; LAWRENCE, A. (Eds.). **Africa in Scotland, Scotland in Africa: historical legacies and contemporary hybridities**. Brill: 2014. p. 287-306. Disponível em: [https://doi.org/10.1163/9789004276901\\_015](https://doi.org/10.1163/9789004276901_015). Acesso em: 23 jul. 2023.

KILLINGRAY, D.. Labour exploitation for military campaigns in British colonial Africa 1870-1945. **Journal of Contemporary History**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 483-501, jul. 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002200948902400306>. Acesso em: 15 mai. 2023.

KIMANI, V.. **The Transformation of Circumcision and Masculinity Among the Agikuyu of Kiambu, 1945-2008**. 2015. 179 f. Tese (Doctor of History), Kenyatta University, Nairóbi, 2015.

KUHLMANN JR, M.. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, F. S.. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, A. F., MOMM, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: Questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-56.

KWESIGA, J. C.. **Women’s Access to Higher Education in Africa**, Kampala: Fountain Publishers, 2002.

LIEBEL, M.. **Decolonizing Childhoods: from exclusion to dignity**. Chicago: Policy Press, 2020.

M’BOKOLO, E.. **África Negra: história e civilizações: Tomo II (do século XIX aos nossos dias)**. São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MACEDO, J. R.. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2021.

MANGAN, J. A.. Britain's Chief Spiritual Export: imperial sport as moral metaphor political symbol and cultural bond. In: MANGAN, J. A. (Ed.). **The Cultural Bond: sport, empire, society**. Abingdon: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. Ethics and Ethnocentricity: Imperial Education in British Tropical Africa. In: BAKER, W. J., MANGAN, J. A. (Eds.), **Sport in Africa: Essays in Social History**. Nova Iorque: Holmes & Meier Publishers, 1987.

\_\_\_\_\_. (Ed.), **The Imperial Curriculum: racial images and education in the British colonial experience**. Abingdon: Routledge, 2012.

MONTOITO, R.; RIOS, D. F.. Manchas de tinta no papel: a literatura como fonte histórica. **Zetetiké: Revista de Educação Matemática**. Campinas, v. 27, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/29222/>. Acesso em 18 set. 2023.

MORADI, A.. Towards an objective account of nutrition and health in colonial Kenya: a study of stature in African army recruits and civilians, 1880–1980. **The Journal of Economic History**, [S.l.], v. 69, n. 3, p. 719-754, set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0022050709001107>. Acesso em 14 fev. 2023.

MUFAKA, K.. Scottish Missionaries and the Circumcision Controversy in Kenya, 1900-1960. **International Review of Scottish Studies**, [S.l.], v. 28, p. 47-87, fev. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277768940\\_Scottish\\_Missionaries\\_and\\_the\\_Circumcision\\_Controversy\\_in\\_Kenya\\_1900-1960](https://www.researchgate.net/publication/277768940_Scottish_Missionaries_and_the_Circumcision_Controversy_in_Kenya_1900-1960). Acesso em 19 abr. 2023.

MWANGI, P. M.. Silencing Musical Expression in Colonial and Post-Colonial Kenya. In: **Popular Music Censorship in Africa**. Aldershot: Ashgate Publishing, 2006. p. 157-170.

MWIRIA, K.. Education for subordination: african education in colonial kenya. **Journal of The History of Education Society**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 261-273, jul. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0046760910200306>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NABEA, W.. Language Policy in Kenya: Negotiation with Hegemony. **Journal of pan African studies**. [S. l.], v. 3, n. 1, p. 121-138, set. 2009. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c07f5483d5f5fa9c84cb09b16c3dbd1781301627>. Acesso em: 02 mar. 2023.

NATSOULAS, A.; NATSOULAS, T.. Racism, the school and African education in colonial Kenya. In MANGAN, J. A. (Ed.). **The Imperial Curriculum: racial images and education in the British colonial experience**. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 108-134.

NATSOULAS, T.. The Kenyan government and the Kikuyu independent schools: From attempted control to suppression, 1929–1952. **The Historian**, [S.l.], v. 60, n. 2, p. 289-306, jan. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1540-6563.1998.tb01395.x>. Acesso em: 8 mar. 2023.

NATSOULAS, T.. The politicization of the ban on female circumcision and the rise of the Independent School Movement in Kenya. **Journal of Asian and African Studies**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 137-158, jan. 1998. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/jaas/33/2/article-p137\\_1.xml](https://brill.com/view/journals/jaas/33/2/article-p137_1.xml). Acesso em: 08 jul. 2023.

NYANTINO, B. C.. **Representation of Memory in Ngugi wa Thiong'o's Dreams in a Time of War and Wole Soyinka's Ake: the Years of Childhood**. 2014. 117 f. Dissertação (Master of Arts - Literature), University of Nairobi, Nairóbi, 2014. Disponível em: <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/76220>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ONYANGO, E. A.. **Gender and Development: a history of women's education in Kenya**. Carlisle: Langham Monographs, 2018.

OSINSKI, D. R. B.. A autobiografia como fonte de investigação histórica para a educação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 12, n. 01, p. 33-55, abr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/OlharProfr.v.12i1.033055>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PROST, A.. **Doze Lições Sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RABINE, L. W.. Not a Mere Ornament: tradition, modernity, and colonialism in kenyan and western clothing. **Fashion Theory**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 145-167, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2752/136270497779592101>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTOS, P. T.. Reflexões sobre o ensino colonial em África: trajetórias da instituição escolar no antigo Sudão (1889-1952). **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 139-155, ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i1.13>. Acesso em 18 mar. 2022.

SECCO, C. T. *et al.* A Infância e as Literaturas Infantil e Infanto-juvenil em Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: diálogos. **Revista Mulemba**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 10-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/mulemba/article/view/46150>. Acesso em: 05 maio 2022.

SIFUNA, D. N.. A review of major obstacles to women's participation in higher education in Kenya. **Research in Post-Compulsory Education**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 85-105, ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13596740500507995>. Acesso em 13 jun. 2023.

SILVA, R. F. da. Representações da infância na literatura angolana. In: BRITO-SEMEDO, M.; FEIJÓ, E. J. T.; VÁZQUES, R. B.; SAMARTIM, R. (ed.). **Estudos da AIL em Literaturas e Culturas Africanas de Língua Portuguesa**. Coimbra: AIL, 2015. p. 67-82. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516186>. Acesso em: 02 maio 2022.

SOUZA, L. R. de. Os Estudos da Infância na África Lusófona. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Conlab): África, Diásporas e o Diálogo Sul-Sul: descolonizando as ciências sociais e humanas, 13., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unifesp, 2018. p. 1-17. Disponível em: [https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1543164589\\_ARQUIVO\\_OsEstudosdaInfanciaAfricaLusofona.pdf](https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1543164589_ARQUIVO_OsEstudosdaInfanciaAfricaLusofona.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

SOUZA, L. R. de. **Estudos da Infância em Moçambique**: produção e veiculação de pesquisas com e sobre crianças (2002 a 2019). 2021. 230 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-29112021-112047>. Acesso em: 02 out. 2022.

STEPHENSON, K.. **“It’s not for the sake of a ribboned coat”**: a history of British school uniform. 2018. 241 f. Tese (Doctor of History), University of York, Iorque, 2018. Disponível em: <https://etheses.whiterose.ac.uk/12647/>. Acesso em: 02 out. 2022.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Sonhos em Tempo de Guerra**: memórias de infância. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

VERNON, J.. The ethics of hunger and the assembly of society: the techno-politics of the school meal in modern. **The American Historical Review**, [S.l.], v. 110, n. 3, p. 693-725, jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/ahr.110.3.693>. Acesso em: 22 maio 2023.

VISENTINI, P. F.; RIBEIRO, L. D. T.; PEREIRA, A. L. D.. **História da África e dos Africanos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WHITEHEAD, C.. The Concept of British Education Policy in the Colonies 1850–1960. **Journal of Educational Administration and History**, [S.l.], v. 39, n. 2, p. 161-173, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220620701342296>. Acesso em: 02 mar. 2022.