

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Centro Sócio Econômico - CSE
Departamento de Economia e Relações Internacionais

VANESSA MARTINS CONCEIÇÃO

**AS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS ENTRE BRASIL, CABO
VERDE E GUINÉ-BISSAU(1970-2010)**

Florianópolis SC

2018

VANESSA MARTINS CONCEIÇÃO

**AS RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS E EDUCACIONAIS ENTRE
BRASIL, CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU(1970-2010)**

Monografia apresentada ao Departamento de Economia e Relações Internacionais, Curso de Graduação em Ciências Econômicas, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Alvim da Silva

Florianópolis (SC)

Julho, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO SOCIOECONÔMICO - CSE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

A Banca Examinadora resolveu atribuir a nota **10 (dez)** a aluna **Vanessa Martins Conceição**, na disciplina CNM 7107 – Monografia, pela apresentação deste trabalho.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valdir Alvim da Silva

Drdo Mamadu Alfa Djau (PPGE/UFSC):

Prof. Dr. Márcio Vieira de Souza (EGC/CTC)

Este trabalho é dedicado a todos que me auxiliaram na conclusão deste curso, em especial a minha mãe e ao meu pai “*in memoriam*” com muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a minha família e amigos. Especialmente, meus pais que sempre me apoiaram com tudo que eu precisava durante a minha vida e formação. Agradeço também aos meus familiares que me incentivaram e apoiaram nesta trajetória acadêmica. Aos amigos queridos que fiz na UFSC, em especial a gestão do Centro Acadêmico Livre de Economia (CALE) - Abre a Roda, que me fizeram entender que os estudantes são capazes de conquistar a Universidade necessária para os brasileiros. Aos colegas de militância do Coletivo Negro 4P, juntos conquistamos o que parecia impossível, a garantia do povo negro no acesso a universidade através das cotas raciais. Aos colegas do movimento negro Mathizy Pinheiro e Djavan Nascimento que fazem o trabalho de positivação da identidade negra no Projeto Infantil É da Nossa Cor no Pastinho (Monte Serrat), me apresentaram que podemos enfrentar o racismo através da cultura afro-brasileira, assim como o Grupo Cores de Aidê que com sua afro-musicalidade apresenta a cultura afro nesta Ilha, alguns sábados pude renovar as energias através dos tambores. As queridas amigas Cauane Gabriel Maia e Hellen Martins Rios que tanto me incentivaram e acolheram em momentos de descontração, e aos colegas de terceiro (Dom Jaime 2007) ansiosos por esta apresentação.

Agradeço ao meu querido orientador Professor Valdir Alvim pela paciência e dedicação. Aos meus colegas do DIEESE, Tamara Siemann, Cristiane Gonçalves, Maurício Mulinari, Samya e ao chefe José Álvaro, agradeço pelo apoio nesta nova etapa profissional.

Em particular agradeço ao meu companheiro Ricardo por me encorajar nos momentos de desespero, pelos ombros e carinhos cedidos.

Reconheço novamente o incentivo e paciência dos meus pais Geni Martins Conceição e Laerte Felisberto Conceição “*in memoriam*” pelo exemplo de determinação e luta.

Aos meus familiares, pelo amor, incentivo, força e apoio incondicional.

Ponha o ombro no andor, companheiro, faça força você também. Se não cuidarmos deste país que é nosso, os gerentes das multi e seus servidores e sequazes civis e militares continuarão forçando o Brasil a existir para eles.

(Darcy Ribeiro)

RESUMO

CONCEIÇÃO, Vanessa Martins. **As relações socioeconômicas e educacionais entre Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau (1970-2010)**. Florianópolis, 2018. 70f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico.

Esta investigação consiste no estudo crítico sobre as relações socioeconômicas e educacionais entre Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau na visão de Paulo Freire e Amílcar Cabral, durante o período de 1970-2010. Foi abordada a relação das Políticas Externas com a África, especificadamente em relação a Cabo Verde e Guiné-Bissau na questão educacional, e como esta relação conversa com as visões do revolucionário Amílcar Cabral e o pedagogo brasileiro Paulo Freire que teve a oportunidade de auxiliar na implementação do sistema educacional em Guiné-Bissau em seu exílio. Parte-se das relações entre Portugal, Cabo Verde e Guiné-Bissau que resultaram na luta pela libertação destes países através do pensamento e comando de Amílcar Cabral, figura central e revolucionária neste processo. Após a identificação do pensamento cabralista partimos para o encontro intelectual com Paulo Freire acerca das relações sócio educacionais e por fim, apresenta a relação entre as políticas externas do Brasil com a África e como influenciou nas decisões internas quanto a políticas raciais, finalizando na implementação do Estatuto da Igualdade Racial criado em 2010 como símbolo que consolida a Política Externa promovida para a educação de afrodescendentes entre o Brasil e África.

Palavras-chave: Política externa; Cabo-Verde; Guiné-Bissau; Amílcar Cabral; Paulo Freire; Descolonização; Educação.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Vanessa Martins. **Socioeconomic and educational relations between Brazil, Cape Verde and Guiné-Bissau (1970-2010)**. Florianópolis, 2018. 70f. Monograph (Undergraduate) - Federal University of Santa Catarina, Socioeconomic Center.

This work is a critical study of socioeconomic and educational relations among Brazil, Cape Verde and Guinea Bissau in the view of Paulo Freire and Amílcar Cabral, during the period 1970-2010. The relationship between the External Policies and Africa, specifically regarding Cape Verde and Guinea Bissau in the educational issue, will be discussed, and how this relationship converses with the visions of the revolutionary Amílcar Cabral and the Brazilian pedagogue Paulo Freire, who had the opportunity to assist in the implementation of the education system in Guinea Bissau in their exile. It is part of the relationship between Portugal, Cape Verde and Guinea Bissau that resulted in the struggle for the liberation of these countries through thought and command of Amílcar Cabral, central and revolutionary figure in this process, after the identification of Cabralist thought we set out for the intellectual encounter with Paulo Freire on socio-educational relations and finally we present the relationship between Brazil's external policies with Africa and how it influenced the internal decisions regarding racial politics, finalizing in the implementation of the Statute of Racial Equality created in 2010 as a symbol that consolidates Politics Promoted for the education of Afro-descendants between Brazil and Africa.

Keywords: External Policy, Cape Verde, Guinea Bissau, Amílcar Cabral, Paulo Freire, Decolonization; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da República da Guiné-Bissau	24
Figura 2. Mapa da República de Cabo Verde.....	26

LISTA DE SIGLAS

ONU	Organização das Nações Unidas
ISA	Instituto Superior de Agronomia
PAI	Partido Africano da Independência
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
FARP	Forças Armadas do Povo
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
EUA	Estados Unidos da América
IBEAA	Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos
ESAO	Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais
PEI	Política Externa Independente
FESTAC	Festival Mundial e Africano de Arte e Cultura Negras
MNU	Movimento Negro Unificado
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-GP	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
CCP	Comissão de Consolidação da Paz
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
ALCA	Área de Livre-Comércio das Américas
SEPPIR	Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.2.1. Objetivo Geral	14
1.2.2. Objetivos Específicos	14
1.3. Metodologia do plano de exposição	14
CAPITULO II. ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O EUROCENTRISMO	16
2.1. O mundo colonial e o despertar de uma dominação em massa.....	18
2.2. A educação é a fonte para a descolonização das mentes e dos corpos.....	20
CAPITULO III. AS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE (1924-1945)	23
3.1 Guiné-Bissau e Cabo Verde história	24
3.2 Da dominação e colonização portuguesa	27
3.3 O sistema colonial de ensino	30
3.4 A família Cabral e a fome e pobreza em Cabo Verde.....	32
CAPITULO IV. EDUCAÇÃO PARA A ÁFRICA LIBERTA DO COLONIALISMO: VISÃO DE AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE.....	36
4.1. Formação de Amílcar Cabral e o movimento político	36
4.2. PAIGC e a luta armada.....	39
4.3. A experiência de Paulo Freire	43
CAPITULO V. TRÊS MOMENTOS DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA	50
5.1. A Política Externa Independente (1961-1964).....	50
5.2. Os anos dourados da política africana (1967-1979).....	56
5.3. Cooperação educacional.....	59
5.4. A Política Externa do Governo Lula (2003-2011)	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68

CAPITULO I. CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A RELAÇÃO BRASIL-ÁFRICA OCIDENTAL

INTRODUÇÃO

O objeto desta investigação é a relação entre Brasil, Portugal, Cabo Verde e Guiné-Bissau no que diz respeito às condições socioeconômicas e políticas educacionais no período de 1970 a 2010. Um dos elementos que determina esta relação entre o Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau é o Estatuto da Igualdade Racial criado em 2010 para a consolidação da Política Externa promovida para a educação de afrodescendentes. Este estatuto reforça as condicionalidades instituídas pela Lei 10.639/2003 que constituem esta política de educação em relação às experiências do aprendizado nas relações étnico-raciais, prevendo a relevância estratégica destes estudos. Ele garante à população afrodescendente um compromisso do Estado brasileiro em estabelecer políticas com objetivo de coibir práticas discriminatório-raciais.

De acordo com a ONU e o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial, pessoas afrodescendentes constituem grupo heterogêneo com suas histórias, experiências e identidades diversas, são características daquelas pessoas designadas pela Declaração e Plano de Ação de Durban (2003), e aquelas que se identificam como pertencentes a esse grupo. Desta forma, entende-se desde a origem no ano de 1535 quando o comércio escravo é registrado na primeira Diáspora africana e constitui o primeiro contato entre Brasil e África. Assim, para além do tradicional estudo que aborda as relações entre estas localidades em relação à Europa, em que se buscará abordar a perspectiva histórico-estrutural das relações coloniais e descoloniais e seus resultados, deixando de lado centro-periferia aborda a cooperação entre Sul-Sul.

Os afrodescendentes brasileiros vivem hoje à margem, no mínimo tendo acesso precário à saúde, educação, segurança, moradia e seguridade social, e mesmo a margem das localidades originais, de onde seus antepassados foram trazidos escravizados, caracterizando-se como resultado das relações coloniais, e agora descoloniais, em Cabo Verde e Guiné-Bissau, que ficam localizadas na África Ocidental, entre o deserto do Saara e o Golfo da Guiné. Estas localidades, na sua perspectiva histórico-estrutural

podem ser observadas a partir da formação histórica e social dos seus 17 países independentes e suas características estruturais e naturais:

Devido ao fato de se localizar entre o deserto e o golfo, o clima da região é do tipo equatorial. A vegetação é formada por savanas na parte setentrional e florestas na parte meridional, onde chove bastante. A densidade demográfica da África Ocidental é menor nas regiões sob influência do Saara e maior no sul. A Nigéria alberga cerca de 60% de sua população.

A principal atividade econômica é a agricultura, alternada entre a agricultura de subsistência e a plantação de produtos que se destinam à exportação, como o café, cacau, amendoim, banana e outros.

A África Ocidental está expandindo industrialização, embora dependente dos capitais estrangeiros. Os países de maior desenvolvimento no setor são: Nigéria, Costa do Marfim e Senegal.(COSTA,2015)

A realidade brasileira, assim como no continente africano, tem suas marcas históricas da escravidão em prol da acumulação de capital mercantil, aspecto que marcou o caminhar da relação histórica entre o Brasil e a África.

Nesta situação, a escravidão negra e a colonização portuguesa deixaram uma herança socioeconômica que é refletida nas analogias histórico-sociais que determinam outros aspectos, como o aprofundamento das desigualdades. Este cenário nos coloca de frente com a colonialidade da Diáspora, mas que mesmo após o pós-colonial se perpetua, o que se modificou foi o lugar de posicionamento dos marginais e marginalizados. Assim, no que se refere às identidades e mediações culturais a partir da Diáspora, observa-se que:

Na narrativa reencenada do pós-colonial, a colonização assume o lugar e a importância de um amplo evento de ruptura histórico-mundial. Essa narração desloca a “estória” da modernidade capitalista de seu centramento europeu para suas “periferias” dispersas em todo globo.(HALL, 2003, p. 112)

Africanos, negros e negras, foram sequestrados de suas terras, “exportados” e escravizados, transformados pelo capital mercantil em valor de uso, força de trabalho para produção colonial de mercadorias durante 400 anos, entre os séculos XVI e XIX. (ONU, 2011)

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2011) estima em cerca de 15 milhões de homens, mulheres e crianças arrancados violentamente de suas localidades para serem consumidos como força de trabalho escrava. Navios negreiros zarparam da África para o Brasil, e desde 1535 cerca de 8 milhões de africanos são transportados para a costa brasileira visando a produção de cana de açúcar para o comércio europeu. As

consequências sociais do regime da escravidão levaram a uma estratificação social racial no Brasil, controlada por colonizadores portugueses e depois luso-brasileiros, em que o controle escravo é dado pela manutenção de práticas coloniais genocidas e etnocidas, a fim de retardar ou evitar um levante das classes oprimidas (RIBEIRO, 2010, p. 21).

1.1. Tema e problema da pesquisa

A partir do início do século XXI ocorreu intensificada discussão sobre as relações étnico-raciais o que levou a ONU a iniciar em 2015 a década internacional de afrodescendentes. Isto desencadeou uma discussão sobre a proteção e cumprimento dos direitos humanos à população de afrodescendentes.

No Brasil o Estatuto da Igualdade Racial foi criado em 2010, e busca garantir à população negra um compromisso do Estado brasileiro no estabelecimento de políticas com objetivo de coibir práticas discriminatórias. Este estatuto reforça a importância da política educacional para melhor apreender as relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003, que já previa na perspectiva dos legisladores a relevância dos estudos.

No âmbito da consolidação desta política, a partir de 2010, busca-se analisar a problemática educacional para afrodescendentes nas relações entre o Brasil e África Ocidental, a partir das experiências e concepções do educador brasileiro Paulo Freire. O sujeito periférico busca sua identidade como forma de libertação, e isto fez surgir nos Estados Unidos os Estudos Étnicos (1967-1971) que vão além do espaço do debate acadêmico, são uma expressão, uma forma de protesto em que os protagonistas não são a representação das elites, são os próprios agentes de sua história. Estes estudos buscam contribuir para a reflexão sobre descolonização das estruturas e a busca pela superação do racismo. Este, arraigado na sociedade norte-americana, se dá de forma epistemológica no modelo de universidade existente como “um racismo epistemológico, que milita contra a integração dos sujeitos de cor aos sistemas universitários e ao florescimento de formas de pensamento que dão expressão a suas perguntas, inquietudes e desejos” (HALL, 2003). Assim, entendendo as relações étnico-raciais entre Brasil e África como campo de estudo da Economia Política e das Relações internacionais, a partir das políticas externas entre estes países em que a interlocução

com a história originária, necessária para que sejam observados os acontecimentos históricos que estruturaram as relações educacionais, de voz e visibilidade no campo educacional, apresentadas por Paulo Freire quando do seu exílio em Moçambique, Guiné-Bissau e outros países recém-independentes, e Amílcar Cabral como parte da nova práxis pós-colonial nas localidades em África Ocidental.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

O objetivo geral é apresentar e analisar as relações étnico-raciais no âmbito educacional entre a Guiné-Bissau, Cabo Verde, Portugal e Brasil, na perspectiva do pensamento crítico da nova práxis pós-colonial a partir da compreensão das concepções e experiências educacionais de Paulo Freire e Amílcar Cabral, considerando o período de 1970 a 2010.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Buscar compreender as relações étnico-raciais na perspectiva histórica das origens das relações coloniais entre Portugal, Cabo Verde e a Guiné-Bissau;
2. Compreender as políticas educacionais na concepção da escola em África Ocidental, a partir das experiências da nova práxis pós-colonial nas localidades dos educadores Paulo Freire e Amílcar Cabral como pensamento crítico ao domínio da visão de mundo eurocêntrica através da escola;
3. Avaliar o Estatuto da Igualdade Racial criado no Brasil em 2010 e visava consolidar a Política Externa brasileira entre o Brasil e África Ocidental para promover política educacional aos afrodescendentes, e apontar as condicionalidades que constituem as relações étnico-raciais instituídas pela lei 10.639/2003.

1.3. Metodologia do plano de exposição

A abordagem deste plano de exposição do trabalho de investigação parte do objetivo geral em que se apresenta a analisar das relações étnico-raciais no âmbito educacional entre a Guiné-Bissau, Cabo Verde e Portugal. A perspectiva é a do

pensamento crítico da nova práxis pós-colonial tendo fundamentos na compreensão das concepções e experiências educacionais de Paulo Freire e Amílcar Cabral, no contexto dos anos 1970 a 2010. Desta forma, divide-se a exposição em dois planos distintos, do concreto real da política externa, para o concreto do pensamento reconstituído por Amílcar Cabral e Paulo Freire, considerando as relações socioeconômicas e educacionais enquanto expressão da dinâmica entre as políticas externas do Brasil com a África. Isto será descrito em cinco capítulos.

O primeiro capítulo consiste na introdução com os aspectos metodológicos, tema e problema das condições da relação Brasil-África Ocidental no que se refere à socioeconomia e às políticas educacionais.

O capítulo segundo busca descrever o primeiro objetivo específico, para se compreender as relações étnico-raciais na perspectiva histórica das origens das relações coloniais entre Portugal, Cabo Verde e a Guiné-Bissau. Vamos introduzir inicialmente uma análise do colonialismo a que nossas ciências sociais estão submetidas, visando refletir acerca dos padrões adotados como referência para o desenho das políticas externas sociais do Brasil para a África e compreender o contexto em que os países africanos viviam. Nesse sentido trata-se das contribuições de Stuart Hall, Frantz Fanon, Albert Memmi entre outros.

O segundo objetivo específico será desenvolvido no capítulo terceiro, pois busca compreender as políticas educacionais como pensamento crítico ao domínio da visão de mundo eurocêntrica através da concepção da escola em África Ocidental, analisando as experiências da nova práxis pós-colonial desenvolvida pelos educadores Paulo Freire e Amílcar Cabral.

O terceiro objetivo será abordado no capítulo quarto, aonde se apresenta a trajetória política de Amílcar Cabral no contexto de crises e histórias de secas, que impactou na sua vida e na concepção de educação para a África liberta do colonialismo. O capítulo cinco avalia o Estatuto da Igualdade Racial criado no Brasil em 2010 e visava consolidar a Política Externa brasileira entre o Brasil e África Ocidental para promover política educacional aos afrodescendentes, e apontar as condicionalidades que constituem as relações étnico-raciais instituídas pela lei 10.639/2003. Na conclusão destaca-se Amílcar Cabral como o pioneiro na formação política e na intelectualidade na luta de libertação de Cabo Verde e Guiné-Bissau, com sua genialidade foi o que o levou a perceber a necessidade de ler a realidade como ela é, ou seja, em relação ao povo. Por fim as políticas externas socioeconômicas e educacionais aplicadas do Brasil à África, em especial Cabo Verde e Guiné-Bissau em que Amílcar Cabral soube explicar o funcionamento e as particularidades da dominação de Portugal e compreendeu as conseqüentes implicações da luta de libertação, bem como a visão de Paulo Freire pós-independência, que assim, ambos buscam constituir uma nova práxis educacional.

CAPITULO II. ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E O EUROCENTRISMO

Os estudos pós-coloniais surgem na década de 1970 e alcançam visibilidade a partir de 1980 quando propõem a desconstrução da genealogia eurocêntrica criando uma nova episteme. Estas análises possibilitaram uma viragem cultural das Ciências Sociais a partir das obras de Frantz Fanon (1968), Albert Memmi (2007), que posteriormente vieram a influenciar outros autores, como Stuart Hall (2003).

No Brasil a ditadura civil-militar (1964-1985) encarregou-se de inspirar intelectuais a buscarem novas referências para compreensão da formação brasileira em suas essências e matrizes, como Darcy Ribeiro em seu exílio produz obras como “O Povo Brasileiro” (1995) e a obra de Paulo Freire “A Pedagogia do Oprimido” (1968), que também no exílio, escreve cartas e livros desde o Chile e África, retratando a necessidade de uma educação descolonizada, cujos resultados dessas reflexões tornaram-se um marco para a Ciência Social. Ao abordar o eurocentrismo Samir Amin (1989) observa-o como sistema de dominação adotado por parte da Europa na formação do aparelho cultural e ideológico de caráter imperialista que se dissemina por vários meios de comunicação midiáticos, e forma uma razão suprema que unifica as aspirações de uma casta (AMIN, 1989).

O período colonial é fundamental para a criação da identidade eurocêntrica de Aníbal Quijano, propiciado pelo controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção da colonização da América. O controle mundial do trabalho foi constituído pela Europa na dominação colonial, e a identidade é o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial com a ocupação da América pelos europeus, é aonde isso se configura. O que permitiu esse fenômeno de poder moderno foi a instituição da “ideia de raça”. Esta ideia é suposta pela diferença de estrutura biológica dos indivíduos, o que poderia significar um caso natural de inferioridade, mas no século XX tem-se comprovado posteriormente que esta de diferenciação biológica entre indivíduos era uma mera questão de se possuir “mais ou menos melanina”. Este foi o principal elemento constitutivo da matriz da “dominação racial”. Esta dominação de caráter matricial estabelecida como duradoura e estável desde a origem do colonialismo, se perpetua pautada na ideia de raça como instrumento de classificação social básica da população e como identidade. (QUIJANO, 2005)

Parte significativa do povo que ocupou as Américas cumpriu essa justificativa de dominação articulando formas históricas de controle do trabalho, de recursos e de produtos a favor do capital mundial. Aníbal Quijano destaca que a formação de relações sociais fundadas nessa ideia de raça, produziu, entre americanos, identidades sociais historicamente novas como índios, negros e mestiços, e redefiniu outras em termos de ser espanhol e português, até então indicativos de procedência geográfica ou país de origem. Adquiriram desde então novas identidades com conotações raciais na medida em que “as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha” (QUIJANO, 2005, p.117 et. seq.)

Os estudos de Munanga (2003) revelaram que pode haver, como também pode não ocorrer, semelhanças genéticas entre indivíduos, e essas semelhanças não são critérios suficientes para classificar a humanidade em raças. Aqui, portanto, utiliza o conceito ideológico criado para justificar as relações de poder e dominação no período colonial que se prolonga até os dias atuais. A dominação midiática e educacional para Dussel (1973b) leva-o a pensar que o modo de pensar latino-americano, ou de outra nacionalidade colonizada, não é autêntico, torna-se mera repetição superficial. Wallerstein (2002) também coloca que o fenômeno não é constitutivo da geocultura do mundo moderno, ou da tal globalização, mas sim uma arma do projeto político econômico do capitalismo. O fim da era centro-periferia retratada por Marini (1977) coloca em reescalonamento uma nova hierarquização dos países de forma piramidal e a formação de centros medianos de acumulação que são médias potências capitalistas, e o surgimento do subimperialismo. Marini acredita que o subimperialismo implica em dois componentes básicos:

[...] por um lado, uma composição orgânica média na escala mundial dos aparatos produtivos nacionais e, por outro lado, o exercício de uma política expansionista relativamente autônoma, que não somente acompanha de uma maior integração ao sistema produtivo imperialista como também se mantém no marco da hegemonia exercida pelo imperialismo em escala internacional (MARINI, 1977, p.17)

Para Stuart Hall não há uma relação linear entre o colonial e o pós-colonial, pois o multiculturalismo no pós Segunda Guerra Mundial é travestido de uma nova roupagem, como “uma configuração estratégica das forças e relações sociais em todo globo”, e destaca que o substantivo é a estratégia política adotada por governos para

administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados nas sociedades multiculturais. Assim, desde a II Guerra Mundial “o multiculturalismo não só tem se alterado, mas também se intensificado. Tornou-se mais evidente e ocupa um lugar central no campo da contestação política. Isso é o resultado de uma série de mudanças decisivas” (HALL, 2003, p. 55).

Para Marx a soberania produtiva no âmbito de um tempo histórico apresenta indivíduos produtores de ideias pelas classes dominantes que pensam e se preocupamem também dominar a consciência:

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias dominantes de um tempo.(MARX, 2006, p. 78)

Assim, é evidente para que as teorias sejam aliadas a realidade da periferia e necessária á descolonização do pensamento a fim de travar a perpetuação da escravidão colonial/imperial imposta, é importante que posteriormente estes estudos possam auxiliar em uma nova práxis política revolucionária.

2.1. O mundo coloniale o despertar de uma dominação em massa

A colonização é o despertar de uma dominação em massa de populações negligenciadas, para Fanon (1968) a representação de mundo colonizado vai além das colonizações de 1500, ela representa uma divisão entre dois mundos onde um domina sobre o outro através da violência.

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicado pelo quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai e filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros de “desorientadores”. Nas regiões coloniais, ao contrário o gendarme e o soldado, por sua presença imediata, por suas intervenções diretas e frequentes, mantem

contacto com o colonizado e o aconselham, a coronhadas ou com explosões de *napalm*, a não se mexer. Vê-se que o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não torna mais leve a opressão, não dissimula a dominação. Exibe-se manifesta-se com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência à casa e ao cérebro do colonizado. (FANON, 1968, p. 28)

A violência se torna mais que arma de coerção ela se concretiza dentro da sociedade capitalista como projeto colonizador de genocídio e etnocídio apontado também por Darcy Ribeiro (1978).

Além da força física também há o maniqueísmo apresentado por Fanon (1968) que sustenta a exploração do colonizado para a sua desumanização, o coloca como animal trazendo uma linguagem zoológica pautada em uma falsa ciência “o mundo colonial é maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente [...]. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial [...]” (FANON, 1968,p. 28).

Esse maniqueísmo é também citado por Quijano como o novo dualismo da razão eurocêntrica a separação de “corpo” e “alma”, a transformação realizada por Descartes, que referenda à alma o caráter de “razão/sujeito” e ao “corpo” o objeto de conhecimento, e é desta razão que não possibilita o conhecimento racional. “[...] em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”.Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência um ser dotado de razão, esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma” (QUIJANO, 2005, p. 129).

Assim essa separação entre corpo e alma, “razão/sujeito” e “natureza” certas “raças” como negros, índios e amarelos são condenadas como inferiores por não serem sujeitos racionais, passam a ser objeto de estudo, já que estes são julgados como “sem alma” de acordo com processo civilizatório que finda na Europa. Este estado de violência e bestificação do colonizado o coloca em situação de descortinar quando percebe a descolonização como uma forma de manter seu estado civilizatório e cultural dentro de um contexto multicultural.¹

Assim, Hall destaca que cada vez mais os antigos impérios continuam a refletir as antigas condições de existência sob o colonialismo. Os novos Estados do pós-

¹ Multicultural aqui se refere ao termo qualitativo exposto por Stuart Hall (2003), refere-se à característica social. [...] diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original.

colonialismo possuem uma fragilidade econômica e militar, e os Governos ditam suas políticas eurocêntricas em que as tradições étnicas, culturais ou religiosas não são inclusivas, ao ponto de se perderem na base para uma nova cultura nacional ou cívica. Tudo isto somado à pobreza generalizada e o subdesenvolvimento, além da desigualdade ampliada de forma global que aprofunda a ordem econômica neoliberal. As crises nessa sociedade cada vez mais assumem um caráter multicultural ou “eticizado” (HALL, 2003).

2.2. A educação é a fonte para a descolonização das mentes e dos corpos

As classes sociais constituem grupos sociais privilegiados que desenvolvem uma visão de mundo conforme sua práxis social e histórica e assim estruturam uma sociedade global para certo equilíbrio do grupo sociais em seu total e entre ela e o mundo físico (GOLDMANN, 1978). Somente os extratos sociais ou classe desenvolvem a visão de mundo como um ponto de vista coerente e unificado da realidade. Assim esta visão de mundo apresentada por Goldmanné uma abstração metafísica “um sistema de pensamento que, em certas condições, se impõe e um grupo de homens que se encontram em situações econômicas e sociais análogas, isto é, certas classes sociais” (GOLDMANN, 1959, p.47).

Estas visões são sentidas por artistas e intelectuais que formulam e as exprimem individualmente, demonstrando que a construção cultural é social e o resultado é de uma organização individual coerente com a visão de mundo da classe social que o criou e educou. Esta visão de mundo está para Goldmann como a consciência de classe está para Marx, ou pode-se chamar de “Razão” (ROMÃO, 2012).

Esta razão define a percepção de mundo ou realidade, a ontologia como fundamento de epistemologia. Por conta desta relação somente os oprimidos podem estabelecer uma afirmação sobre as suas realidades livres de consciência da dominação.

Darcy Ribeiro aponta que é necessária a consciência crítica para que a revolução seja alcançada, somando o esforço teórico e a militância transformadora (RIBEIRO, 1978).

Esta necessidade da consciência crítica é apontada por Freire (1967) como uma opção para que o povo seja sujeito de sua história. O dilema do mundo em que há países no subdesenvolvimento é a opção entre a independência parcial ou a descolonização:

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos — ao Terceiro Mundo. (FREIRE, 1967, p.35)

Assim a libertação ocorre através da educação e conscientização que no terceiro mundo, segundo o autor, é alienada e alienante:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p.36)

A educação para Paulo Freire faz parte da nova práxis pós-colonial que domina sob sua visão de mundo ou razão, através das escolas. Ela é antidemocrática e assim só pode resultar em um fracasso das sociedades colonizadas por ela:

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu “fracasso” [...]. (FREIRE, 1978,s/p)

Portanto a educação é a fonte para a descolonização das mentes e dos corpos violentados pela etnicidade incorporada na política multicultural que nega as tradições, vivências e humanidade de povos negros e índios que constituem a matriz brasileira.

Como o eurocentrismo homogeneizou as estruturas, para se relacionarem de maneira contínua e sistêmica, necessita-se refletir sobre o conceito das relações de poder, colonialidade do poder, iniciado com o redescobrimto da América e a racialização, mais tarde levados para a África, onde o colonialismo inicia sua nova etapa no fim do século XIX e ao longo do século XX.

CAPITULO III. AS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU E CABO VERDE (1924-1945)

A África, Ásia e Oceania entram na necessidade da Europa em estabelecer uma produção de novas identidades, além do novo poder colonial como plano da dominação o desenvolvimento político, cultural e intelectual, tem papel primordial no entendimento das identidades. Deste processo veem as categorias Oriente e Ocidente classificadas dentro do padrão racista da classificação social, como anteriormente apresentado.

A escravidão e a servidão ocorridas no período colonial da América Latina não emergem de uma sequência histórica unilateral, estas foram deliberadas como mercadorias para a produção de mercadorias, assim fortaleciam exclusivamente o capital. Assim deste modo, com a ampliação dos mercados através do tráfego de escravos e a mundialização do processo do capital mercantil em torno esse fenômeno em conjunto, ou seja:

Isso significa que todas essas formas de trabalho e de controle do trabalho na América não só atuavam simultaneamente, mas foram articuladas em torno do eixo do capital e do mercado mundial. Consequentemente, foram parte de um novo padrão de organização e de controle de trabalho em todas as suas formas historicamente conhecidas, juntas e em torno do capital. Juntas configuraram um novo sistema: o capitalismo”. (QUIJANO, 2005, p. 126)

A partir da independência das colônias do novo continente, a Europa busca novos territórios para colonizar a África, Ásia e a Oceania, que irão suprir as necessidades elementares da colônia com produtos alimentares.

Numa era de grandes navegações em que os europeus através dos mares foram movidos pela “necessidade” de buscar novas terras, especialmente para espanhóis e portugueses, visando a exploração de ouro e prata e outros recursos naturais, que permitissem a apropriação e expansão de suas riquezas. O interesse era tanto dos Reis em obter mais tributos para ampliar os recursos do Tesouro e da Igreja Católica que buscava neste empreendimento arrecadar dízimos dos fiéis. (LOPES, 2012)

Na costa da Guiné-Bissau os primeiros portugueses a chegarem foram comandados pelo navegador Nuno Tristão no ano de 1446, e a partir de 1450 se inicia o comércio de escravos, ouro, marfim nesta região.²

3.1 Guiné-Bissau e Cabo Verde história

Antes da conquista a Guiné-Bissau integrava o reino Mandinga de Kaabu que durou setecentos anos. Começou como um Estado vassalo do Império de Mali do século XIII. A Guiné-Bissau fica localizada na Costa Ocidental de África, hoje faz fronteira ao Norte com o Senegal e a Sudeste com a República da Guiné, ao Sul e Oeste com Oceano Atlântico. Além do território continental o país integra o arquipélago de Bijagós constituído por cerca de 40 ilhas.³

Figura 1. Mapa da República da Guiné-Bissau



Fonte: <https://goo.gl/H8nxm9>

A crise econômica provocada pelas potências coloniais fez com que o reino de Kaabu, no final do século XIX se dissolvesse devido as forças econômicas europeias

² Disponível em: <http://www.anguinebissau.org/institucional/historia/historia-guine-bissau/historia-da-guine-bissau> acesso em: 27 de out. 2017

³ Disponível em: <http://www.ipim.gov.mo/pt/portugues/brief/Guinea-Bissau.htm> acesso: 27 de out. 2017

que agiam na região do Casamance no Senegal, na Guiné, em Gâmbia e na Guiné-Bissau (LOPES, 2012).

Em seguida da ocupação da Guiné-Bissau, por volta de 1460 Portugal se estabelece nas ilhas de Cabo Verde, e busca expansão com a Coroa portuguesa exigindo direitos de “descobrimento” sobre as terras da África Ocidental, numa área que vai do Senegal até Serra Leoa. Mas até a ocupação militar da região, conforme relata Lopes, a influência portuguesa estava limitada a uns poucos centros comerciais fortificados, sobretudo em Cachéu e Bissau:

Essa “esfera de influência” era, em ampla medida, garantida pelos esforços de cabo-verdianos, inicialmente da categoria conhecida como *lançados* (porque se lançaram à parte continental da África Ocidental, desafiando a interdição de comércio pelos portugueses e as ameaças de pena de morte), que fundaram um dos primeiros estabelecimentos “portugueses” na região – o povoado de Cachéu, no território dos Manjacos, em 1588. No entanto apesar da construção de fortes em Cachéu e Bissau, os mercadores portugueses e de outros países europeus que comerciavam no interior pagavam *daxas* (corruptela de “taxas”) a um bom número de governantes locais – até a conquista militar da terra firme em 1915. (LOPES, 2012, p.18)

A ocupação militar na cidade de Bafata foi acompanhada de uma série de campanhas de “pacificação”, que terminaram com a captura e assassinato do governador Pepel de Bissau condenado à morte pelo capitão João Teixeira Pinto. Segundo Lopes (2012) a campanha estendeu-se pelo país, até 1936. Em sua trajetória de vida Amílcar Cabral vivenciou a colonização e violência, nascido em 12 de setembro de 1924 em Bafata, Guiné-Bissau se recuperava de uma guerra violenta, um país que buscava resistir frente à colonização portuguesa.

Assim como em Guiné-Bissau, a ocupação do território ocorre durante o ciclo de navegações portuguesas entre 1460 e 1462, e ao chegarem às ilhas perceberam que não havia povoamento. O registro foi feito através de carta datada de 19 de setembro de 1462 ao Rei D. Fernando que atribui a “descoberta” a Antônio da Noli. A Ilha era inabitada e o primeiro povoamento que se tem registro é de 1461 com a ocupação do território particularmente com a inserção de escravos vindos da Costa da Guiné. Portanto, nesta época não se podia falar de colonização, em que a Coroa tomou medidas para o povoamento das ilhas, através de benefícios fiscais para exploração do comércio. (RIBEIRO, 1983)

Cabo Verde hoje é um arquipélago composto pelas ilhas do Barlavento – “onde sopra o vento”: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista e os Ilhéus Raso e Branco; e as ilhas do Sotavento – “o lado oposto de onde sopra o vento”, formada por Maio, Fogo, Brava, Santiago e os ilhéus Luís Carreira, Grande e Cima.⁴Sua localização está no Oceano Atlântico a 640 km a Oeste de Dakar, Senegal. É vizinho também da Mauritânia, da Gâmbia e da Guiné-Bissau.

Figura 2. Mapa da República de Cabo Verde



Fonte: <https://goo.gl/smJDei>

O povoamento se deu de forma irregular, e em 1472 nas ilhas já havia outros europeus além dos portugueses, também homens negros escravizados. A presença de negros foi temida pela Coroa portuguesa que em 1620 exigiu que as mulheres exiladas fossem para Cabo Verde com objetivo de extinguir a “raça de mulatos”. A política de branqueamento não foi efetiva em 1770 quase metade da população era preta (ALBUQUERQUE, 1991).

A economia das ilhas era baseada no comércio escravos, algumas delas se tornaram pontos estratégicos para o tráfico de escravos sendo as mais importantes a de Santiago, Maio e Fogo. O comércio local e a exploração das terras também foram

⁴ Disponível em: <http://anacao.cv/cabo-verde/> Acesso em: 29 de out. 2017

importantes para o desenvolvimento. As condições climáticas da região não permitiam maiores avanços na agricultura, as ilhas passavam por longos períodos sem chuva. Essa condição levou a generalização da pobreza. A sociedade cabo-verdiana eclodiu da transmissão cultural entre o europeu e o africano, nascendo a “sociedade crioula” que transitava nas culturas, religiões, costumes dos dois mundos. Em períodos de seca, católicos faziam procissão para pedir chuva para as plantações de milho, base da alimentação local (ALBUQUERQUE, 1991).

O agrônomo Amílcar Cabral conhece os horrores da fome em sua jornada em Cabo Verde, onde estudou, a crise e o descaso da Coroa portuguesa com o seu povo. Com o passar dos anos as crises foram se tornando menos recorrentes, mas na primeira metade do século XX a crise foi alarmante conforme descreve Albuquerque:

Na crise de 1902-1903 “empurraram-se” os famintos para a emigração para S. Tomé; outros firam enganosamente transferidos para outras ilhas do arquipélago. O governador Barjona de Freitas, ao desembarcar na Praia, em 22 de Agosto de 1903, descreveu assim suas primeiras impressões: “por detrás das casacas e fardas do elemento oficial, a parede de mais de dois mil famintos, nus, esqueléticos, em que a vida parecia apenas residir no olhar brioso [...]”; por toda a parte o aspecto era de “casas de que só restavam as paredes, tendo ainda no interior a palha que as cobria, mas sem vestígios de uma porta de um barroto uma fechadura ou qualquer coisa que pudesse ter valor venal”, porque tudo, mesmo homens e mulheres se vendia ou trocava para aquisição de alimentos! (ALBUQUERQUE, 1991, p.14)

Apesar das diferenças econômicas e sociais entre as duas regiões, por um longo período foi reconhecido por Portugal como uma unidade. Amílcar Cabral ao propor a Unidade de Luta entre Cabo Verde e Guiné-Bissau afirma que “a razão fundamental da luta pela unidade da Guiné e Cabo Verde decorre da própria natureza da Guiné e Cabo Verde” (AMÍLCAR CABRAL, Apud, RIBEIRO, p.25), essa natureza estava ligada a história de colonização. Em 1550 as duas colônias são submetidas a mesma administração com a nomeação do Capitão Geral nas ilhas de Cabo Verde e em Guiné. Essa administração só irá separar em 1879 (RIBEIRO, 1983).

3.2 Da dominação e colonização portuguesa

Três anos após a conquista militar de Guiné-Bissau os portugueses estabeleceram em 1918 uma Secretaria de Negócios Indígenas em Bolama, pois a população não instruída nos moldes europeus era denominada por “indígenas” que se

localizavam na região rural das colônias. O primeiro diretor da secretaria José de Oliveira Ferreira Diniz demonstrou a necessidade de se criar uma nova política indígena para que estes colaborassem, pois a resistência física era necessária para o trabalho forçado (LOPES, 2012).

A situação de Cabo Verde em relação à Guiné-Bissau era diferente, enquanto no primeiro a população tinha mais acesso a educação, no segundo não havia investimento o suficiente já que a economia se pautava na exploração dos recursos naturais. Assim em Guiné-Bissau a colônia recorreu a mão de obra cabo-verdiana para atividades de administração pública. Em 1925 os cabo-verdianos constituíam 27% dos administradores, 61% dos chefes de posto, os altos funcionários coloniais responsáveis pela introdução das políticas coloniais de Portugal. Assim eles eram responsáveis pelo recolhimento de impostos para a administração da colônia, manutenção da “ordem e tranquilidade pública” e pelo recrutamento forçado de trabalho gratuito para a construção e manutenção de estradas e quaisquer outras obras públicas. Para manter o respeito e a submissão dos “indígenas” utilizavam da violência, com palmatórias e “vara corretiva” (LOPES, 2012).

A grande participação de cabo-verdianos na administração colonial de Guiné-Bissau, e o violento comportamento das autoridades, resultaram em hostilidade e desconfiança dos guineenses. Os administradores eram vistos como civilizados e ocupavam posições relativamente privilegiadas para a colônia portuguesa. Assim essa relação de participação na administração será um desafio para Amílcar Cabral no seu projeto de libertação colonial de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Contudo esse privilégio que os cabo-verdianos detinham em Guiné-Bissau era diferente em seu país, os colonizadores não privilegiavam a participação da população. A exploração e opressão era tal qual em outras colônias, Cabo Verde foi abandonada e ficou à mercê da seca e da fome, o que marcou profundamente o pensamento de Amílcar Cabral: “vi gente morrer de fome em Cabo Verde e vi gente morrer de pauladas na Guiné, entende? Essa é a razão da minha revolta” (CABRAL, 1978, p.41).

Em Guiné-Bissau a colonização fragmentou a população entre civilizados e não civilizados, os indígenas ou gentios (não civilizados, a população não alfabetizada que viviam em sua maioria nas zonas rurais), a divisão pela coloração da pele brancos, mestiços e negros. A população civilizada pertencia a uma certa “casta” dos

alfabetizados perante a colônia, e observa-se que 1950 somavam 8.320 indivíduos, representando apenas 1,6% da população total. As identidades populacionais naquele ano eram de 27% de população branca, os mestiços - em geral cabo-verdianos, representavam 55% e a população negra com 18%. Assim, o mundo colonial é dividido em compartimentos, como apresentado por Fanon:

Sem dúvida é supérfluo, no plano da descrição, lembrar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escolas para indígenas e escolas para europeus, como é supérfluo lembrar o *apartheid* na África do Sul. Entretanto, se penetrarmos na intimidade desta divisão, obteremos pelo menos o benefício de pôr em evidência algumas linhas de força que ela comporta. Este enfoque do mundo colonial, de seu arranjo, de sua configuração geográfica, vai permitir-nos delimitar as arestas a partir das quais se há de organizar a sociedade descolonizada. O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. (FANON 1968, p. 27-28)

Portanto, havia formas efetivas da dominação de modo material e imaterial, a estética do respeito pela ordem estabelecida criava uma atmosfera de submissão e inibição. Para Comitini Amílcar Cabral destaca que a dominação imperialista ocorria de duas maneiras distintas:

1º) Dominação direta – por meio de um poder político integrado por agentes estrangeiros ao povo dominado (**forças armadas, polícia, agentes da administração e colonos**)– **à qual se convencionou chamar colonialismo clássico ou colonialismo.**

2º) Dominação indireta – por meio dum poder político integrado na sua maioria ou na totalidade por agentes nativos – **à qual se convencionou chamar neocolonialismo.**(COMITINI, 1980, p. 32. Grifos do autor)

Para o caso da África cabe a segunda alternativa que implica na destruição parcial dos recursos, e uma fixação mais ou menos volumosa de população exótica (população colona) na região, conservação aparente da população local, condicionando-a para áreas reservadas, geralmente desprovidas de possibilidade de vida acompanhadas da inserção massiva de uma população considerada exótica.(COMITINI, 1980)

Um dos efeitos da estrutura social desses povos dominados que pode ser levantado na Guiné, é a forma de divisão entre os “não civilizados”, que eram colocados a testes para se tornarem “civilizados”. O teste de capacidade de ler e escrever em português com fluência, passava pela literatura portuguesa através de Luís de

Camões. Mas para além da alfabetização europeia os comportamentos também eram um crivo para tornar-se “civilizado”.

O apagamento da história do povo africano significava para o colonizador um ponto central da “civilidade”. Lopes aponta que os critérios de avaliação estavam acima da média de Portugal: “Por ironia, o critério mesmo de alfabetização e fluência em português claramente desqualificava um número significativo dos próprios portugueses – cerca de 70% da população de Portugal em 1920 e 67% de seus cidadãos em 1930”. Fica evidente que o critério de civilidade está pautado na cor da pele, como bem observado por Fanon “Quando se observa em sua imediatidade do contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça.” (FANON, 1968, p. 29).

Assim a educação representou uma forma eficaz da dominação colonial sobre os africanos. Amílcar Cabral convive no sistema educacional português o que lhe permite criar um pensamento crítico em relação à ideologia de dominação.

3.3 O sistema colonial de ensino

A escola tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, pois a partir dela que interagimos socialmente, emancipamo-nos e onde se propaga a cultura dos indivíduos. Assim ela pode ser uma arma poderosa para a dominação ou emancipação.

Para a colonização a escola foi um dos principais, senão o principal, meio do governo Português para consolidação do poder colonial. O ensino preparava para as mais diversas áreas como formação política, religiosa, moral, cultural e social. Esta se torna um veículo de transmissão da ideologia colonial e usurpação da subjetividade do indivíduo dominado. A educação colonial nas colônias portuguesas da África buscou a identificação dos africanos com a cultura e costumes portugueses. A escola utilizada como arma de dominação do povo de forma indireta Portugal implementava uma transformação da realidade, como defendido pelo ministro Ultramar José Moreira da Silva Cunha “a formação de cidadãos capazes de compreender plenamente os imperativos da vida portuguesa, interpretá-los e transformá-los numa realidade constante, a fim de assegurar a continuidade da nação” (MATEUS, 1999, apud CASSAMA, 2014, p.26).

O processo educacional desvalorizava a cultura do povo local, o sistema educacional nas colônias não respeitava a vivência e a história daquela região, em nada mudava em relação ao de Portugal, as crianças e jovens aprendiam a história, a língua e a geografia dos dominadores. Conforme Amílcar Cabral a educação portuguesa depreciava a cultura e a civilização do africano:

As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como o inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa. (CABRAL, 1978, apud CASSAMA, 2014, p. 27)

A depreciação cultural chegava ao seio familiar no momento em que ocorre a ruptura da cultura aprendida nas relações familiares e a cultura ensinada na escola. Como expressado por M'Bokolo:

Os europeus ignoravam ou desprezavam os sistemas educativos africanos: baseados na oralidade, organizados muitas vezes em estágios iniciáticos e marcados por ritos de passagem, permitiam aos adultos socializar os mais jovens e transmitir-lhes os saberes necessários à vida quotidiana, os comportamentos sociais e as ciências tradicionais ou os conhecimentos religiosos. (M'BOKOLO, 2011, p.510)

A educação tinha monopólio dos missionários em África desde o primeiro momento até a Primeira Guerra Mundial, a partir de então os Estados coloniais tomaram a posição de implementar um sistema educacional cujo objetivo era a manutenção e desenvolvimento do sistema colonial. Era destinado para que os indígenas assimilassem os fundamentos e cultura ocidental para então aperfeiçoar os homens para atividades econômicas. A economia ditava a necessidade diz M'Bokolo e a educação respondia, assim como destaca o que disse o vice-governador do Congo belga:

É firme vontade do Governo dirigir o indígena para os trabalhos do campo. Nesse caminho, não poderemos trabalhar melhor no sentido de orientar a população para esses trabalhos senão dirigindo-nos, por via da instrução profissional agrícola, às jovens gerações aptas a instruírem-se e a compreender, e que formarão mais tarde os educadores das populações rurais. [...] Quanto à instrução clássica, reduzir-se-ia a pouca coisa para artesãos e seria graduada segundo os ofícios, consoante peçam mais ou menos inteligência ou conhecimentos. Se alguns jovens tiverem aptidões especiais que lhes permitam obter mais tarde emprego de funcionários ou de tipo semelhante, a sua instrução seria mais puxada, mas nunca atingiria um nível que permita a esses negros fazerem de si a ideia exageradamente elevada habitual nos meio-sábios. (M'BOKOLO, 2011, p. 512)

O ensino dos jovens para os portugueses era necessário no avanço das habilidades para trabalhos manuais e agrícolas, assim resultando na exploração econômica, em especial nas áreas rurais. Sobretudo, temiam que o instrumento permitisse elevar os negros na hierarquia social, por isso a preocupação da educação ter caráter técnico e profissionalizante. (M'BOKOLO, 2011)

Além das barreiras do próprio sistema educativoeuropeu, o custo da educação era excessivo para famílias negras, para os que conseguiam acesso tinham que enfrentar critérios de recrutamento:

[...] por lei de 1901, as telegrafistas tinham de ter certificados de latim e de geografia, disciplinas que não eram ensinadas em Angola; por lei de 1911, impunha-se obrigatoriedade de cinco anos de estudos secundários, quando a primeira escola secundária de Angola data de 1919; a partir de 1929, organização de concursos diferentes para cargos públicos, para europeus e africanos (negros ou mestiços). Se por volta de 1920 se registra uma vaga de licenciados africanos – quase todos nativistas –, só após a Segunda Guerra Mundial se registra outra vaga de universitários – entre os quais Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto e Francisco José Tenreiro, que puderam aceder a postos elevados na administração colonial. Quanto à Bélgica, punha especial escrupulo em formar exclusivamente auxiliares; a lista de algumas escolas congolosas é disso testemunha: Escola de Auxiliares. Escola Artesanal, Escola Doméstica Agrícola, Escola de Assistentes Clínicos, Escola de Assistentes Agrícolas. (M'BOKOLO, 2011, p. 513)

Amílcar Cabral viveu sua adolescência em Cabo Verde no contexto de fome e seca nas ilhas, marcado pela intensa crise dos anos de 1940, que provocou a morte de cerca de 50 mil habitantes por fome, e uma imigração em massa de cabo-verdianos para localidades mais prósperas, decide estudar Agronomia e parte para Lisboa em 1945. (LOPES, 2012)

Na faculdade de Agronomia participou de diversos grupos de resistência antifascista, e se aproximou de outros estudantes provenientes de colônias portuguesas como Agostinho Neto, Mário de Andrade e Marcelino dos Santos (Ibid.).

3.4 A família Cabral e a fome e pobreza em Cabo Verde

Como em muitas sociedades africanas, em Cabo Verde a família não está estruturada em relações consanguíneas, fazem parte da família toda a comunidade, o grupo onde convivem os indivíduos. É a família o primeiro contato com a educação,

cultura e formação. Com Amílcar não foi diferente, o pai Juvenal Cabral foi o primeiro aluno negro a entrar na escola primária de Santiago de Cassurães, na Beira Alta, Portugal, aos oito anos de idade. Com dificuldades para manter os estudos, a família de Juvenal retornou para Cabo Verde em 1906 e passaram a viver do sacerdócio católico. Em busca de emprego viajou para Guiné-Bissau em 1911 e lá tornou-se funcionário público e professor de uma escola primária em Cacine (DUARTE SILVA, 2008).

Amílcar Lopes da Costa Cabral nasceu em Bafatá, na Guiné em 1924, seus pais eram cabo-verdianos ditos Juvenal Lopes da Costa Cabral e Iva Pinhel Évora. Moraram em Guiné-Bissau até 1932, quando regressaram a Cabo Verde. Dois anos após viver na ilha de Santiago de Cassurães, Amílcar Cabral ingressa no ensino primário aos doze anos de idade, começou a estudar em 1936. Em um ano completou o ensino primário e mudou-se para a ilha de São Vicente junto com a mãe, lá continuando seus estudos no Liceu Gil Eanes. (DUARTE SILVA, 2008)

Juvenal Cabral se auto caracterizava como “cabo-verdiano de nascimento e raça, português pela bandeira e educação, e, portanto, convictamente integrado nos alevantados ideais que deram a Portugal o prestígio universal que desfruta” (CABRAL, 1947, p.88).

Em 1947 Juvenal publica o livro *Memória e Reflexões* aonde conta sua gratidão e amor por Cabo Verde e tece críticas ao Governo português que não solucionava os problemas sociais ligados com a questão agrícola, a seca e a fome em Cabo Verde. Em cartas enviadas às autoridades portuguesas, ao governador da colônia major Amadeu Gomes Figueiredo e ao ministro das colônias Francisco Viera Machado, alertando sobre a fome e seca da região e apresentando os perigos que a população passava. Em dezembro de 1940, em face da reduzida produção agrícola que se verifica sempre que a fome tenta estabelecer-se entre o povo, à semelhança do abutre rondando a presa, dirigiu Memorial ao então Governador da Colônia, Major Amadeu Gomes de Figueiredo, o seguinte:

Há seguramente dez anos que V. Ex.^a dirige superiormente a governação desta Colônia, podendo-se afirmar que, no decorrer do seu governo, os povos do Arquipélago, - à parte casos isolados, raríssimos, - não tiveram de lamentar os efeitos destruidores de uma crise fêmea.

Feliz se pode considerar o Governador de Cabo Verde, que veja decorrer um lastro da sua actuação, sem ser forçado a mobilizar as

forças do seu patriotismo e da sua inteligência, para combater o inimigo tradicional do povo caboverdeano.

Mas, os países, como os indivíduos, parecem estar sujeitos a uma ordem superior de coisas que, imprimindo carácter, acabam por distingui-los, em particular.

Cabo Verde, mangrado os soberanos desejos dos governantes em modificar as suas condições vitais, seguindo o rumo traçada pelo seu misterioso Destino, encontra-se, de tempos a tempos, frente a frente com a visão aterradora da fome. De vinte em vinte anos, - dizem as crónicas, - o povo de Cabo Verde é avassalado pelos rigores da carestia. E os factos, de uma maneira geral, contribuem para que a tradição se confirme. Já no nosso século duas carestias se verificaram no espalho de tempo predito pelos antigos: - a de 1902 e a de 1922.

Eis que, encontrando-nos no limiar de 1941, o aspecto desolador das searas do litoral, como o de muitas outras do interior da ilha, anuncia claramente o advento de nova e horripilante hecatombe. E o povo estremece, ante a lembrança da tradição que, mais uma vez, promete confirmar-se!

E a tradição confirmou, se eloquentemente, na devastadora fome de 1942. (CABRAL, 1947, p. 87)

Apesar das críticas ao governo, Juvenal não chegou a colocar em questão o sistema colonial implementado em Cabo Verde e na África. Como ele mesmo se definiu como português pela bandeira, ou seja, um apoiador das forças portuguesas coloniais. Mesmo assim seu filho Amílcar Cabral foi influenciado pela sua consciência social, e pela coragem de denunciar os problemas agrícolas do país partido ao abandono do Estado português. Além disto, Juvenal entusiasmou-se na escrita e na diplomacia. A poesia foi sua primeira forma de expressão, aos 17 anos interpretou a sociedade caboverdiana através da poesia como pseudônimo de Larbac (Cabral lido ao contrário!).

Cabo Verde como relatado por Juvenal passa por crises de seca e fome em vários períodos da história. Segundo uma carta de 11 de julho de 1592 do Bispo D. Frei Pedro Brandão, pelo menos desde 1580-1582 o arquipélago passa por esses momentos de sofrimento. Somente a partir do século XVIII se toma mais controle sobre os eventos, tornando-os esporádicos (ALBUQUERQUE, 1991).

Apesar das justificativas apontarem como principal causa da crise o setor agrícola, a diplomacia governamental deixa perceber que o governo colonial tinha conhecimento de outros fatores que contribuíram para aquela situação:

a crise não se distribui uniformemente, quer a sua causa seja exclusivamente a falta de chuvas, quer nela influam outros motivos como a situação internacional (Segunda Guerra Mundial), falta de movimento no Porto de S. Vivente, perturbações no comércio externo, ou dificuldades de circulação do correio internacional e consequente mesadas dos emigrantes. (B.O. n.16, de 19 de abril de 1941)

A história das secas tiveram efeitos catastróficos sobre a população de Cabo Verde, no arquipélago tinha 142.299 habitantes em 1930, dez anos depois passou para 181.740. Em 1950 a população cai para 149.989 habitantes, resultado das graves crises de 1940-1942 e 1946-1947 (ALBUQUERQUE et al., 1991).

CAPITULO IV. EDUCAÇÃO PARA A ÁFRICA LIBERTA DO COLONIALISMO: VISÃO DE AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE

Neste capítulo apresenta-se a trajetória política de Amílcar Cabral nesse contexto de crises e histórias de secas, que impactou na sua vida e na concepção de educação para a África liberta do colonialismo. Para Paulo Freire, Cabral “encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a realização desse sonho” (FREIRE, 2008, p.5). Amílcar Cabral encontrou na educação uma das “armas” mais poderosas para alcançar seu objetivo traçado com o povo, além de expor a relação com as concepções de Paulo Freire, o ‘pedagogo da revolução’.

4.1. Formação de Amílcar Cabral e o movimento político

A formação de Amílcar ocorreu em Lisboa, Portugal, diante da difícil situação de acesso à universidade nos territórios colonizados por Portugal, e a única forma de ingressar no ensino superior era deslocar-se para Europa. Esta dificuldade de acesso permanecia como uma política do governo, para limitar o ensino nas colônias, criando um quadro mínimo de intelectuais.

Com uma bolsa integral Amílcar Cabral cursou Agronomia no Instituto Superior de Agronomia (ISA) no ano letivo de 1945-1946, tendo concluído a parte escolar do curso em julho de 1950:

No Instituto Superior de Agronomia, Amílcar Cabral beneficiou, em todos os anos, de isenção de mensalidades e, além disso, estudou sempre como bolsista da Casa dos Estudantes do Império. Foi contemplado, no ano letivo de 1948-1949, com o Premio Mello Geraldês, atribuído ao aluno mais classificado na disciplina de Tecnologia colonial. (INEP, 1988, apud CASSAMA, 2014, p.38)

Em Lisboa teve contato com outros estudantes africanos de países lusófonos, a necessidade de africanizar-se fez com que criassem o Centro de Estudos Africanos (CEA). Com orientação de Mário Pinto de Andrade e Francisco José Tenreiro o CEA se organizava em três vertentes: A Terra e o Homem, a socioeconomia africana e questões do homem negro (consciência negra através do mundo colonial). (CASSAMA, 2014, p. 43)

Neste período Amílcar conhece o movimento *Negritude*, pela obra *Anthologie de la Nouvelle Pésie Négre et Malgachede* Lepold Senghor, que o impactou de forma positiva e a partir de então na sua escrita poética, que até então não se caracterizava pela cor, passou a tratar das questões raciais (Ibid.).

As experiências no CEAl evaram Amílcar Cabral a refletir sobre a situação de seu povo em Guiné-Bissau. Ao finalizar seus estudos em 20 de setembro de 1952 Amílcar retorna para Bissau, como pesquisador agrônomo na estação experimental de Pessubé, em que o agrônomo se sentia motivado em conhecer melhor o seu país, relata Maria Helena Rodrigues, sua primeira esposa:

Ele queria ir para a África tendo em mente um claro objetivo político. Queria ir para Guiné mais tarde, mas tece a sorte de poder ir logo. Você pode ter certeza de que sua ambição na vida era ir para a Guiné e fazer um trabalho político. Só falava disso. Sempre dizia que tinha de voltar para “casa” e lutar. Costumava dizer que tinha de aprender sobre o seu país e que só lá poderia realizar-se. (CHABAL, apud, LOPES, 2012, p.22)

Em 1953 foi chamado para realizar o recenseamento de Guiné Portuguesa, colheu informações sobre o uso da terra, do cultivo das plantas, condições do solo e de modo não oficial, verificou os conhecimentos estratégicos dos camponeses em relação ao desgosto com a situação colonial e esforço para mobilização anticolonial (LOPES, 2012, p.24).

Como funcionário a serviço de Portugal, Cabral passou por dificuldades para colher informações para o censo agrícola, os indígenas não colaboravam com funcionários coloniais, como forma de resistência e proteção de suas tradições. Contudo seu trabalho foi bem executado e resultou num trabalho publicado no Boletim Cultural da Guiné Portuguesa e em 1954 publica neste Boletim o estudo chamado, *Acerca da utilização da terra na África Negra*, recomendando:

A necessidade de aproveitar integralmente todos os recursos da África Negra (...) a necessidade de aplicar a riqueza proveniente desses recursos à própria África Negra; a necessidade de estabelecer uma estrutura agrária que não permita a exploração desordenada e gananciosa da terra; que não permita a exploração a todo custo do homem pelo homem; a necessidade de facultar ao Homem Negro o acesso a todos os meios de defesa contra a adversidade do clima; a necessidade de fomentar o desenvolvimento cultural do afro-negro, o que exige que se tire o máximo partido da sua própria cultura e da dos outros povos; necessidade de selecionar e aproveitar tudo quanto há de útil nos sistemas afro-negros de cultivo da terra, bem como tudo

quanto, das técnicas europeias, seja aplicável á África Negra. (BOLETIM CULTURAL, 1954, p. 414-415).

O boletim apresenta uma objetiva defesa de Amílcar para com os agricultores locais, faz duras críticas a introdução de práticas e técnicas europeias no cultivo da terra, além de exigir que a produção servisse ao povo negro local. Em 1954 Cabral busca medir o desagrado com o governo colonial nas áreas urbanas de Guiné-Bissau, pois nos centros urbanos que a força colonial era mais presente. Assim organizou o clube esportivo recreativo em Bissau, com o disfarce buscava estimular a consciência política dos frequentadores do clube. Rapidamente as autoridades portuguesas perceberam os objetivos reais do clube, prontamente fecharam o estabelecimento e impediram que Cabral permanecesse na Guiné, só tinha a permissão de visitar a mãe e familiares uma vez ao ano. (LOPES, 2012, P.25)

Em seu exílio Cabral voltaria ainda mais determinado, em uma das visitas autorizada pelo governo português, em 19 de setembro de 1956 ele cofundou o Partido Africano da Independência (PAI). Quatro anos mais tarde, ele vincularia o partido com a necessidade e indispensável independência de Cabo Verde: o PAI se transforma em Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

O objetivo era único: “independência imediata e total” (CHABAL, Apud, LOPES, 2012, p.25), sendo que as contradições e antagonismos na Guiné-Bissau eram profundos e apresentavam perigo ao objetivo, além destas contradições havia também as divisões entre grupos étnicos, Lopes apresenta a solução de Cabral:

As “contradições secundárias” eram as divisões e os antagonismos étnicos, o tão falado “tribalismo”, que Cabral acreditava poder ser resolvido efetivamente com uma educação adequada. Nas áreas rurais, fez a distinção entre as classes dominantes tradicionais, que colaboravam ativamente com as autoridades coloniais, e as massas de camponeses que menos se beneficiavam com o estabelecimento do sistema colonial. (LOPES, 2012, p.26)

Com a desconfiança e divisão social que existia entre guineenses e cabo-verdianos Cabral lança uma carta em 1961 aos cabo-verdianos onde expressa a necessidade dos povos da necessidade de combater a estrutura que foi responsável pela exploração de ambos (Ibid.).

O PAIGC iniciou sua luta nos centros urbanos, para mais tarde expandir para as áreas rurais, através de greves e manifestações pacíficas demonstravam os seus interesses aos portugueses. Até então as autoridades coloniais agiam com violência e

intransigência com a população. O ápice dos confrontos ocorreu em 3 de agosto de 1959 em uma greve dos estivadores e marinheiros mercantes que reivindicavam aumento de salários e melhores condições de trabalho. No momento os grevistas foram atacados com armas de fogo pelo governo colonial, mais de cinquenta grevistas morreram e muitos outros ficaram feridos. O governo português não se pronunciou oficialmente sobre o que ocorreu levando o PAIGC a tomar a decisão crítica de mudar o rumo de sua estratégia. (LOPES, 2012, p.27)

4.2. PAIGC e a luta armada

O início da formação do Estado-Nação ocorre na Europa Ocidental no século XIX, prolongando-se para o século XX. O conceito parte do princípio de uma estrutura que se caracteriza pelo poder que articula as formas de existência social que são diversas e heterogêneas em uma sociedade. Assim o Estado-nação é uma estrutura de poder e também produto do poder, ou seja, ele é a configuração dos elementos diversos da intersubjetividade e do conhecimento. É necessária alguma homogeneidade neste processo, um fator comum entre esses seres que possa ser algo real compartilhado no coletivo. Assim para chegar a este objetivo em comum há uma participação mais ou menos democrática, onde ocorre a distribuição de controle do poder (QUIJANO, 2005).

O processo do Estado-nação da Europa Ocidental teve início com a colonização de povos com identidades diferentes em territórios dominados e continuou de maneira externa e essa localidade, no centro imperial em territórios de não dominação (Ibid.).

Um Estado central não é o suficiente para a garantir um processo de homogeneização da população diversa e heterogênea, para produzir uma nova identidade comum, forte, duradoura e lealdade a essa identidade.

O que ocorreu no continente africano foi a extrema exclusão por parte dos governos coloniais que garantiam a homogeneidade através do discurso de superioridade, assim isolaram grande parte da população nativa. Para alguns o Estado-nação permitiu conceber uma ideia de comunidade que suprimia as desigualdades sociais internas, mas nos territórios colonizados asseguravam a ordem “natural” de uma desigualdade hierárquica, implícita na ideia de que alguns povos ou nações eram

superiores e tinham o direito, e mesmo a obrigação, de tutelar outros povos considerados inferiores. Nas conclusões de Quijano:

[...] a colonialidade das relações de dominação/exploração/conflito entre brancos e não-brancos não obstante sua intensa vigência, dada a condição vastamente majoritária dos primeiros não foi forte o suficiente para impedir a relativas, mas real e importante, democratização do controle de recursos de produção e do Estado, entre brancos, é verdade, mas com o vigor necessário para que pudesse ser reclamada mais tarde também pelos não-brancos. O poder pôde ser configurado na trajetória e na orientação de um Estado-nação. É assim que se refere, sem dúvida a ideia da Revolução Americana. (QUIJANO, 2005, p. 132)

Como apresentado por Quijano esta necessidade de reclamar pelo direito da produção é um ato revolucionário que levou Amílcar Cabral a lutar pela libertação de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Um primeiro movimento para se alcançar o objetivo foi criar uma plataforma de luta comum entre os dois países o PAIGC. Ao compreender esse objetivo qualquer diferença entre os participantes foi esquecida, pois se homogeneizaram como povo africano através do discurso de Amílcar Cabral:

O movimento de libertação nacional conseguiu um notável mescla de grupos inter étnicos. Durante a luta armada, os diversos grupos étnicos compartilharam uma causa comum. Interagiram. Acreditaram nas mesmas palavras de ordem. Descobriram os objetivos coletivos. (CABRAL, Apud, LOPES, 2012, p. 30)

Esta unidade de luta entre Cabo Verde e Guiné, partia do princípio de que todas as conquistas, na luta pela libertação nacional deveriam ser aproveitadas pelos dois países, e não comprometido por unidades com outros países. Assim esta Unidade é única, pois nenhum outro país, mesmo africano, não usufruiria dos benefícios da libertação nacional de Cabo Verde e Guiné. Assim a Unidade é utilizada como meio e não como fim dos objetivos a ser alcançados, a ligação entre eles para a libertação foi muito intensa que não se separavam nas falas, sempre se apresentavam no singular, “luta de libertação nacional” e “nosso povo” são exemplos recorrentes da unidade Cabo Verde e Guiné-Bissau. (RIBEIRO, p.23, 1983)

A Unidade de Luta é um dos princípios do Partido, não foi esquecido que há diferentes elementos entre os indevidos que participam da luta, mas “qualquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objectivo”, assim destaca Amílcar Cabral em 1974 aos integrantes.

A Unidade não está no sentido estático, ou seja, de um só, mas no movimento com o conjunto, onde cada elemento diverso na sua essência é respeitado, mas no conjunto é unidade. Ele usa como analogia um time de futebol, onde cada jogador tem sua particularidade, mas quando jogam são um 'time' realizando a unidade de todos os elementos. Assim para que obtenham sucesso é necessário agir em conjunto (CABRAL, 1974).

A unidade de luta é um meio para alcançar o objetivo de expulsar os colonialistas das terras, não se pode fazer da unidade um fim, basta alcançar um grau de unidade para que a luta passe a almejar de forma conjunta o objetivo. Já a luta é força contrária à força colonial, é preciso fazer força maior que as dos portugueses para que então o povo ganhe a sua liberdade. O povo sempre lutou contra essa força, de diversas maneiras a resistência esteve presente, mas a nova condicionante do Partido trouxe aos portugueses uma ameaça mais forte (Ibid.).

A união enquanto Partido do povo cabo-verdiano e guineense, levou a oportunidade de enfrentar o colonialismo cara a cara, sem precisar resistir de forma unitária e isolada. A soma entre unidade e luta é uma relação dupla, a unidade para lutar contra o colonialismo e a luta concretiza a unidade para a construção de uma nova terra livre (CABRAL, 1974).

A unidade também é um meio, um meio, não é um fim. Nós podemos ter lutado um bocado pela unidade, mas se nós fazemos unidade, isso não quer dizer que a luta acaba. Há muita gente que nesta luta das colónias contra o colonialismo, até hoje, ainda estão a lutar pela unidade. Porque como não são capazes de fazer a luta, pensam que a unidade é que é a luta. A unidade é um meio, para lutar e como todos os meios, tem uma certa, quantidade que chega. Não é preciso para lutar num país, unir toda a gente. [...]

A nossa luta hoje é o seguinte: é que surgiu, com a criação do nosso Partido, uma força nova que se opôs à força colonialista. O problema é de saber, na prática, se essa força unida do nosso povo pode vencer a força colonialista: isso é que é a nossa luta. Isso é o que nós chamamos Luta. (CABRAL, 1974, p.4-5)

Além da Unidade de Luta outros princípios foram adotados como a realidade que é partir do real, da terra para lutar de fato pela independência. Não é possível realizar uma luta armada sem de fato conhecer a realidade da terra pela qual se luta, este conhecimento abrange várias áreas, geográfica, política, social, econômica e cultural. Assim a realidade é de onde se parte para planejar e atuar, não é possível copiar ou exportar experiências e projetos bem-sucedidos em outras localidades, um exemplo

utilizado pelo Cabral foi a estratégia de greves no primeiro momento. A tentativa falhou pela diferença da realidade africana com a da França, onde os movimentos grevistas tiveram um grande sucesso quanto ao objetivo. Os portugueses não tiveram problemas em atacar e matar os grevistas, a realidade era diferente, portanto tiveram que mudar de estratégia e partir para luta armada (Ibid.).

Toda realidade estava submetida ao colonialismo, a entrada dos portugueses mudou radicalmente a realidade vivida em Guiné-Bissau, até mesmo em Cabo Verde antes inabitado. Estas áreas de realidade estavam marcadas pela falta de interesse da colônia em desenvolver e melhorar a vida social do povo que explorava. Por exemplo, mesmo que a situação em Cabo Verde fosse mais favorável quanto a questão educacional, pelo fato do estatuto do indígena não ser aplicado, o acesso a princípio era melhor que em Guiné-Bissau, mas ao que tudo indica a alfabetização continuava precária, segundo Cabral 85% da população era analfabeta, um alto índice. Assim o objetivo do colonizador não era levar desenvolvimento á terras africanas, ele formava quadro suficiente para servir de agentes coloniais, ou seja, formavam o necessário para cumprir um papel colonial, seja em cargos administrativos ou em outras funções. (CABRAL, 1974, p.21-26)

Na luta armada a palavra de ordem era melhorar o trabalho, a luta deveria ser organizada para que fosse cada vez melhor, reforçar e consolidar as áreas libertas, orientar os estudantes guerrilheiros, aumentar o quadro de formação e ser eficaz sempre buscando melhorar os resultados para um plano exterior, ou seja, depois da luta armada. Todos os dirigentes da luta Armada eram dirigentes políticos, não somente acatavam ordens sobre as estratégias, eles construíam cada passo a ser dado pelo partido, seja em guerra ou fora dela.

[...]nós sentimos que não fazemos distinção entre política e outras coisas, porque tratar da saúde da nossa gente, ensinar, fornecer à nossa população tecidos e outras coisas para poderem melhorar a sua vida, é política. Dar tiros, trabalhar no plano internacional, é política. (CABRAL, 1974,p.54)

Apesar da participação intensa de várias áreas do Partido o trabalho concreto e exclusivamente político era um quadro permanente formado pela Direção Superior do Partido, por escalões da Direção do Partido, comissários políticos, a nível Inter-Regional ou de Zona e Comitês do Partido (RIBEIRO, 1983).

Paulo Freire em sua experiência em Guiné-Bissau fez entrevistas com companheiros de Cabral. A educação para os guerrilheiros era algo fundamental no Partido. Em uma dessas entrevistas falou com um guerrilheiro que lhe disse o quanto a educação era importante naquele momento e como revolucionário era explicou a necessidade dela para a luta. Amílcar fez uma proposta aos companheiros:

Amílcar: “Eu preciso retirar duzentos de vocês da frente da luta, para mandar para outra frente de luta. Eu preciso de duzentos de vocês para mandar para Conacri, para Instituto de Capacitação, para capacitar os duzentos e depois trazê-los para o interior do país para as zonas libertadas, no sentido de trabalhar como professores”. E aí o jovem olha para mim e diz, vejam como é um raciocínio assim muito imediato. Muito parecido com milhares de raciocínios nossos no Brasil e na América Latina. Disse: “Como é que eu, que estava com um fuzil na mão, vendo o meu companheiro cair morto junto de mim, os tugs matando a gente, como é que eu podia naquela hora pensar que pudesse haver a possibilidade de duzentos de nós saírem da frente de luta para ir estudar. Então a minha reação foi a seguinte: Mascamarada Amílcar, esse negócio de educação fica para depois.” (FREIRE, 1985, p.7)

Obviamente Freire dava grande importância a luta armada e para Amílcar a educação estava no mesmo patamar. - Cabral vai e diz “e por que você acha que não está certo isso?” E o moço diz: “Porque a gente não pode perder essa guerra”. Cabral então diz: “Mas é exatamente para não perder a guerra, que eu preciso de duzentos de vocês”. (FREIRE, 1958, p.8-9)

A formação de quadros sólidos foi uma grande preocupação do Partido, era necessário que os guerrilheiros compreendessem a importância da educação para a população não só atual, mas para a geração futura que necessitaria de armas não só físicas, mas críticas para combater as forças coloniais.

4.3. A experiência de Paulo Freire

Na década de 1970, Paulo Freire, em seu exílio, passou por vários países de África recém-libertos da colonização europeia. O objetivo era cooperar na implantação de um sistema de ensino pós-colonial. Em 1971, pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, sediado em Genebra, fez sua primeira visita à África. Esteve no Zâmbia, na Tanzânia onde colaborou na Campanha de Alfabetização da Tanzânia com o presidente Julius Nyerere.

A narrativa ao longo desta parte apresentará as experiências de Freire abordadas no livro “Cartas à Guiné-Bissau” (FREIRE, 1977). Onde relatou como foi aprender a cultura africana e como foi possível colaborar com o novo desafio dos recém descolonizados, o exílio se transformou em outra obra publicada mais tarde “Por uma pedagogia da pergunta”, em parceria com Antônio Faundez - educador chileno. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

O trabalho de Freire na África foi um divisor de águas em sua trajetória, a partir dela pode desenvolver sua teoria emancipadora da educação, onde coloca a educação como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. Mas além da experiência dentro da realidade africana a principal fonte foi a do pensador e revolucionário Amílcar Cabral. Suas obras fazem frequentes referências ao pensamento de Cabral.

Para o trabalho em Guiné-Bissau os membros do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas já sabiam que não seria possível levar uma solução “empacotada” ou pré-fabricada ao Governo. Era preciso uma reconstrução a partir das fontes culturais e históricas, respeitando a trajetória do povo guineense, também as condições materiais deixadas pelo pós-guerra.

A necessidade de compreender de forma crítica a alfabetização era um dos pontos principais da educação pós-colonial:

Compreensão crítica do papel que poderia ter a alfabetização de adultos numa sociedade como a guineense, cujo povo direta e indiretamente tinha sido tocado pela guerra de libertação, "um fato cultural e um fator de cultura", na expressão de Amílcar Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela luta mesma. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista lingüístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político. (FREIRE, 1978,p.12)

Para Freire a sociedade revolucionária precisava conhecer muito bem sua história para poder recriar sua história, a partir de uma reinvenção da demanda, é necessário fugir da burocratização do saber, manter viva a curiosidade é um dos caminhos para ler e compreender a demanda da sociedade.

Essa necessidade vem do problema de acabarem se tornando repetidores e se alienando, perdendo distância para compreender a razão de ser. É imprescindível a

conexão do educador revolucionário com a sua vivência, a partir disto que o objeto será desvendado. A burocratização evita e distancia o educador de seu objeto e sua vivência.

O do papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos o da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. A separação entre esses momentos reduz, de modo geral, o ato de conhecer o conhecimento existente à sua pura transferência "burocrática". A escola, não importa o seu nível, se transforma em "mercado de saber"; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um "conhecimento empacotado"; o aluno, no cliente que compra e "come" este conhecimento. (FREIRE, 1978,p.14)

Assim o primeiro passo da equipe de Genebra era ver, ouvir indagar e discutir a contribuição à sociedade guineense através do diálogo em torno da realidade e necessidade de Guiné-Bissau.

Compreender a educação colonial era o ponto de partida, saber como aquela sociedade entende por educação, a escola colonial para muitos foi o primeiro contato com educação formal. A primeira ordem colonial é a "desafricanização", para positivar a experiência era preciso rejeitar a educação colonial e superá-la.

A descolonização das mentes pelo processo de transformação radical da educação herdada pelo colonizador, esta é a superação necessária para uma nova base da educação nas ex-colônias, nas palavras de Amílcar Cabral era necessária a reafrikanização das mentes.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a "desafricanização" dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Selecionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu "fracasso". (FREIRE, 1978, p.15)

A estrutura de dominação colonial para Freire (1978), reproduzia nas escolas a ideologia colonialista, negavam a história, cultura e língua dos nativos para reproduzir

uma presença “civilizatória” levaria educação e desenvolvimento aos povos africanos. Esta negação se reproduzia na exaltação da cultura, língua e história do colonizador.

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. (FREIRE, 1978, p.16)

A reforma radical envolve fundamentos de uma decisão política coerente com o projeto de sociedade que se procura criar. Isto requer clareza política na determinação do que será produzido, ‘como’, ‘para que’, ‘para quem’ produzir. A transformação radical inicia, mesmo que de forma tímida em função das novas condições materiais, com a principal função de superação, por exemplo da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, que provoca a necessidade da resistência da velha ideologia como concreto para o esforço de criação de uma nova sociedade.

A sociedade como um todo precisa transformar-se adquirindo papéis para superar a condição colonial, a transformação ocorre a nível da infraestrutura e com uma ação simultânea ideológica. As classes tem um papel fundamenta neste processo como dito por Amílcar Cabral a pequena burguesia tem como função reforçar a sua consciência revolucionária e recusar a sua condição, se reconhecer como classe trabalhadora e não se resistir ao desenvolvimento normal do processo revolucionário, as opções são trair a revolução ou se suicidar como classe.

Referindo-se ao papel da pequena burguesia no quadro geral da luta de libertação nacional, afirmou Amílcar Cabral: “Para não trair estes objetivos (os da libertação nacional) a pequena burguesia não tem mais que um caminho: reforçar sua consciência revolucionária, repudiar as tentativas de aburguesamento e as solicitações naturais de sua mentalidade de classe, identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução.(...)Esta alternativa, prossegue Cabral, – trair a Revolução ou se suicidar como classe – constitui a opção da pequena burguesia

no quadro [sic] quadro geral da luta de libertação nacional. (FREIRE, 1978,p.17)

Para Amílcar a classe burguesa nativa na dominação neocolonial é ilusória pois a dependência que essa classe cria com a classe dominante colonial não permite o desenvolvimento desta, assim a pseudo-burguesia nativa não pode desempenhar sua função histórica de classe, não pode orientar o desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Cabral “Ora, como se viu, as forças produtivas são o motor da história, e a liberdade total do processo do seu desenvolvimento é a condição indispensável para o pleno funcionamento desse motor.”(CABRAL, apud COMITINI, 1980)

Além da vivência colonial, era necessário se aprofundar nas experiências obtidas com as chamadas “zonas libertadas”, que passaram por muitos confrontos e a memória de guerra estava muito presente. O exercício da educação nestas áreas se deu através do apoio de guerrilheiros, a escola executava tarefas ligadas à produção e formação política, nasceu em resposta às exigências de luta pela libertação, crianças aprendiam inclusive como sobreviver em ataques devastadores de aviões inimigos. Freire afirma que, “uma educação que, expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com o autêntico passado do povo e se dava a seu futuro.”(FREIRE, p.17-18, 1978)

Os resultados da educação nestas áreas levaram o PAIGC obter, no ano letivo de 1971-1972, 164 escolas com 258 professores ensinando a 14.531 estudantes. A escola era um esforço solidário, em dez anos formaram mais quadros que o sistema colonialista em cinco anos, de 1963 a 1973, trinta e seis membros concluíram o ensino superior, quarenta e seis finalizaram curso técnico médio, duzentos e quarenta e um com cursos profissionais e de especialização e cento e setenta e quatro políticos sindicais. (Ibid.)

Cabral sabia da necessidade de união para se fazer uma guerra, era preciso a força dos oprimidos capaz de transformar em fraqueza a força dos opressores. A formação política e ideológica dos militantes foi essencial para que essa força se erguesse, a educação nas zonas libertadas trouxe o zelo de um revolucionário pelas crianças que ele chamava de “flores de nossa revolução” (FREIRE, 1978).

A escola necessitava de uma mudança urgente, o ponto categórico foi com as disciplinas de Geografia, História e língua portuguesa. Era necessário que os estudantes guineenses aprendessem a sua própria história, não a de dominação portuguesa, a geografia de sua nação, e sua língua. Até então essas matérias nas escolas coloniais tratavam da Europa e de Portugal. Portanto descolonizar o ensino era prioridade para a educação nas zonas libertas (Ibid.).

A experiência primordial foi o projeto “Escola ao campo” onde escolas urbanas se deslocavam com professores e estudantes até a área rural para viver em acampamentos, participar das atividades produtivas e aprender com os camponeses e também ensinar algo a eles, sem suprimir as atividades escolares (FREIRE, 1978).

A partir de 1975 foram colocadas em prática experiências de integração do trabalho produtivo com as atividades escolares, combinando trabalho e estudos, onde um complementava o outro, tornando-se unidade.

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto. (FREIRE, 1978, p. 21)

A educação de adultos era realidade nas Forças Armadas do Povo, FARP, e outra pelo Comissariado de Educação que criara o seu Departamento de Educação de Adultos. Para as duas organizações a alfabetização era um ato político, em que o engajamento era realizado por militantes, o processo se dava pelo aprendizado crítico da leitura e escrita, negando a memorização mecânica da educação europeia. O objetivo não era a simples leitura de textos e escrita, buscavam a compreensão crítica do contexto social, fazer uma nova leitura da realidade se desligando do mecanismo colonial. A primeira forma tem um interesse maior do colonizador, pois a “neutralidade” tem a razão da dominação (Ibid.).

Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler histórias alienantes. Correndo o risco de parecer esquematicamente simétrico, diria que, no primeiro caso, os educandos jamais são chamados a pensar, criticamente, os condicionamentos de seu próprio pensamento; a refletir sobre a razão

de ser de sua própria situação, a fazer uma nova “leitura” da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se pensamento-linguagem, absurdamente desligado da objetividade os mecanismos de introjeção da ideologia dominante, jamais discutidos. O conhecimento é algo que deve ser “comido” e não feito e refeito. O analfabetismo é visto ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale tanto de sua “erradicação” ou dele como uma “chaga”. (FREIRE, 1978,p.22)

Para Paulo Freire as classes dominantes usam os analfabetos como objetos de aprendizagem, que comparecem ao processo para receber um “conhecimento empacotado”, eles não são convidados para participar deste processo e criar o conhecimento. Portanto, pode se dizer que o analfabeto é um produto a ser moldado pelo conhecimento fabricado. Já a perspectiva revolucionária trás um novo processo de educação, eles são convidados a pensar, ser consciente, levando em consideração a vivência, o conhecimento anterior, deste educando.

O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. O conhecimento do conhecimento anterior, a que os alfabetizandos chegam ao analisar a sua prática no contexto social, lhes abre a possibilidade a um novo conhecimento: conhecimento novo, que indo mais além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim, as falsas interpretações dos mesmos. Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva, daí que a leitura de um texto demande a “leitura” do contexto social a que se refere. (FREIRE, 1978,p. 23)

A educação, portanto, passa pela sistematização do trabalho rural, decorrente da prática dos trabalhadores rurais. A preservação e sistematização a partir da realidade é o processo de educação que se aprofunda até reorganizar o modo de produção, para Freire (1978) a ênfase de uma sociedade revolucionária está na valorização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo.

CAPITULO V. TRÊS MOMENTOS DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA

A literatura tradicionalmente costuma analisar a história entre Brasil e África em relação ao hemisfério Norte, em geral sobre o comércio Atlântico, o tráfico de escravos aparece como o ponto auge. Neste capítulo deixa-se de lado a relação centro-periferia, observa-se as políticas de cooperação entre o Sul-Sul, desde 1961 a 2010. Aborda-se três períodos importantes para a história das políticas externas entre o Brasil e a África. O primeiro momento é de 1961-1964 no governo de Jânio Quadros e João Goulart, o contexto se ocorre a partir da Segunda Guerra Mundial, o Brasil cria novas percepções internacionais com a Política Externa Independente setores distintos da sociedade debatiam esta nova política, por um lado os conservadores buscavam a manutenção de um estado que atende os interesses das grandes nações norte-americana e europeia, as discussões se separavam entre os “americanistas” e os “nacional-desenvolvimentistas”. Segundo momento é de 1967-1979 iniciando com governo militar do presidente Costa e Silva (1967-1969), o período dos anos dourados da política africana (1967-1979), que consistiu na reformulação das políticas de 1960 e por fim o governo Lula que vai de 2003 a 2011 em que ocorrem mudanças nas políticas externas em relação à África.

5.1. A Política Externa Independente (1961-1964)

A política externa independente é lançada no governo do presidente Jânio Quadros (de 1º de fevereiro a 25 de agosto de 1961), a política foi posteriormente continuada pelo seu sucessor João Goulart (até março de 1964). (SARAIVA, 1996)

A ditadura salazarista estava em vigor em Portugal, porém, a eminente crise com a OTAN enfraquecia a ditadura. Neste cenário de enfraquecimento Quadros aproveitou para modificar os rumos da política externa de Kubitschek, rompendo com a política pró-Portugal. (Ibid.)

A dimensão econômica do Brasil que naquele período passava por uma crise na balança de pagamentos, por dificuldades na exportação do café, isso levou o governo a buscar novos mercados externos para escoar o café. A nova política africana lançada no governo de Jânio foi o fato mais marcante do período, encontrou nesse novo horizonte

criado pela crise de Portugal e a crise financeira brasileira uma oportunidade de abertura comercial e cultural. (SARAIVA, 1996)

Apesar do desejo de Quadros para se tornar independente na política externa, teve dificuldades em romper com os Estados Unidos, principalmente quanto ao contexto de Cuba. A política contraditória de Jânio levou a um plano de contingência econômica severo, com plano de desvalorização da moeda e austeridade administrativa, plano este muito elogiado pelo governo norte-americano. (Ibid.)

Em carta ao Congresso Nacional em 15 de março de 1961 Jânio deixa bem definido os objetivos da nova política externa brasileira, definiu que seria um instrumento contra o colonialismo e o racismo,

Somos um povo de todas as raças, em que a cor, a religião, a filiação política são irrelevantes, e o indivíduo vale pelo que é. Não aceitamos qualquer forma ou modalidade de colonialismo ou imperialismo. Pode-se afirmar, com a sinceridade mais absoluta, que o Brasil se esforçará para que todos os povos coloniais, repetimos, todos, sem exceção, atinjam sua independência, no mais breve prazo possível, e nas condições que melhor facultem sua estabilidade e progresso.⁵

A intensão ficou clara quando o Presidente afirma que África e Brasil tem os mesmos interesses de industrialização, desenvolvimento econômico, desejo de paz e defesa dos preços das matérias-primas. Apesar da posição contra a colonização, Quadros deixou claro que não pretendia aliança automática com bloco terceiro-mundista ou grupos não alinhados.

O pensador diplomático Afonso Arinos de Melo Franco argumentava aos setores militares que a presença do Brasil na costa Atlântica poderia contrabalancear a influência da União Soviética na região, significando um preenchimento do vácuo político deixado pelos países colonialistas. Ou seja, viam na África uma oportunidade de alinhamento aos conceitos ocidentais propagados pelos Estados Unidos.

A ação do governo brasileiro na África se efetivou de várias formas, primeiro no Itamaraty criou-se a Divisão da África em 1961, neste mesmo ano foi incluso no Relatório do Itamaraty um capítulo com assuntos voltados a África demonstrando o interesse do governo brasileiro em estreitar relações com o continente africano.

⁵ Jânio Quadros, Mensagem ao congresso nacional. Disponível em: <https://goo.gl/ExCLXw>

Outras ações se deram dentro do continente africano, um grupo de chancelaria em um trabalho afirma que a direção política do Brasil na África não tomará atitudes “partidárias” nos assuntos domésticos do país. Ela tratará das oportunidades comerciais para com os países recém independentes.

Na Guiné se iniciam negociações para estabelecer embaixada, como foi em Lagos (Nigéria). Consulados se instalaram em Luanda (Angola), Lourenço Marques (Maputo), Nairóbi (Quênia) e Salisbury (Zimbábue).

O feito mais espetacular segundo Saraiva (1996), foi uma exposição flutuante no navio-escola Custódio de Mello, organizado pelo Itamaraty e pelo Ministério da Marinha, a exposição viajou a costa ocidental da África durante meses apresentando produtos brasileiros para possível comercialização. Entre os membros desta expedição estavam representantes da Confederação Nacional da Indústria e do Instituto Brasileiro do Café.

As colônias de língua portuguesa, em especial Angola que ganhou repercussão internacional na guerra de libertação travada entre Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) fundado pelos colegas de Amílcar Cabral, Agostinho Neto e Mário de Andrade em 1950, e o governo português através da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). Os portugueses mataram cerca de trinta mil angolanos entre 1961 e 1964. A OTAN e o EUA ajudaram no armamento português, após diversas denúncias nas Nações Unidas na Assembleia Geral da ONU, Angola foi o tema principal. Logo alguns países se posicionaram contra Portugal, como o Reino Unido que suspendeu o fornecimento de equipamentos militares e o Senegal cortou relações diplomática com Portugal. (SARAIVA, 1996)

Inicialmente o Brasil não tomou posição sobre a descolonização em Angola, somente em março de 1961 que a imprensa brasileira passa a divulgar informações sobre a luta de libertação da MPLA e os protestos dos países africanos na Nações Unidas.

O pedido de Angola era para que uma equipe das ONU fosse *in loco* verificar a situação em relação as ações portuguesas no país, pretendendo resoluções condenatórias. Assim o Brasil como membro após a reunião se encontrou com o embaixador português no Brasil. Afonso Arinos de Melo Franco foi porta-voz e

anunciou a confirmação da tese anticolonialista brasileira mas observou que o país tinha certas obrigações para com Portugal.

Esta posição gerou muitas discussões no Congresso Nacional sobre o real objetivo das políticas internacionais com África, a posição inicial de abstenção no voto na ONU levou a deputados anticomunistas a apoiarem a posição de Quadros. Assim o governo justificou a posição na hipótese de os movimentos de libertação do continente africano como o MPLA tinham aspirações comunistas. Esta posição levou a uma instabilidade quanto ao posicionamento do Brasil para com os países africanos, deputados passaram a ver o posicionamento como um retrocesso e imaturidade por parte do governo.

Após a renúncia de Quadros, em 25 de agosto de 1961, João Goulart que assumiu o governo manteve a posição anterior em relação ao caso angolano na ONU. Afonso Arinos, como chefe da delegação brasileira nas Nações Unidas prefere em discurso reafirma o recuo do governo ao novamente dizer que Brasil e Portugal possuem vínculos especiais e deseja uma solução pacífica para Angola. (LEITE, 2011)

Podemos observar que o Tratado de Amizade e Consulta de 1953 entre Brasil e Portugal continua firme, mesmo com o desejo do governo brasileiro de ampliar a política externa com países africanos, essa ampliação só ocorre com países sem vínculo com Portugal.

Em 30 de janeiro de 1962 a resolução nº 1.742 é votada favorável a transferência gradual de poder ao povo angolano, somente os Estados Unidos e África do Sul votaram contra. A posição brasileira a favor da libertação africana reafirmou os valores anticoloniais que orientavam a política externa. (SARAIVA, 1996)

A Comunidade Luso-Brasileira instaladas principalmente no Rio de Janeiro cobraram explicações do governo para o voto em apoio a Angola, o chanceler San Tiago Dantas refere as motivações econômicas que abrem uma nova oportunidade de abrir mercado com os países recém independentes da África, como afirma Saraiva (1996, p.83), “As independência africanas, e Angola não era uma exceção, eram também percebidas como a oportunidade para a tornar a presença brasileira no mercado internacional mais efetiva”.

Apesar da reafirmação anticolonialista o Dantas propagava o discurso da manutenção da língua e cultura portuguesas na África, além de insistir na ideia de que Portugal deveria aceitar um diálogo construtivo com as Nações Unidas, nas resoluções nº 1.807, que condena Portugal por atitudes contrária aos princípios da ONU, e a resolução nº 1.808 que cria um programa técnico de ajuda a ex-colônias portuguesas o Brasil recuou das decisões. (Ibid.)

Por fim em 1963 João Goulart, após o plebiscito que levou o Brasil ao regime presidencial, na mensagem ao Congresso Nacional o então presidente faz referências a nova política externa independente e reconhece o direito de independência dos países coloniais sobre tudo de Angola e outros territórios Ultramarinos de Portugal.

Este movimento incerto, de apoio e não apoio as colônias portuguesas tinham algumas razões listadas por Saraiva (1996, p.86):

- I) Pressões de setores ocidentalizantes, grupos de perspectiva mais autonomista e independente, principalmente por parte de um grupo conservador que argumentava pelo realinhamento com os Estados Unidos;
- II) A diplomacia portuguesa ainda exercia papel relevante na posição do Brasil nas Nações Unidas;
- III) A tentativa dos Estados Unidos de utilizar o Brasil como instrumento de pacificação;

Em um encontro que ocorreu em 1962 em Washington foi revelado:

[...] os Estados Unidos não estavam em condições de pressionar Portugal sem causar distúrbios ao esquema de defesa ocidental e à cooperação portuguesa com a OTAN. Uma solução plausível, para o governo americano, era a mediação do Brasil. [...] Roberto Campos⁶ também comentou a proposta dos Estados Unidos de fornecer apoio econômico ao Brasil e à Angola de forma a preparar adequadamente a colônia para a independência. (SARAIVA, 1996, p.87)

- IV) A admissibilidade da continuação do colonialismo para as colônias portuguesas na África, já que o Brasil sustentava a ideia de convergência entre Portugal e as colônias portuguesas, a cultura e preservação da língua portuguesa eram pautas apoiadas pelo governo brasileiro.

Para demonstrar a veracidade dessa segunda vinculação basta compreender os pelos dos lusófonos, nos festivais africanos de arte e cultura das décadas de 1960 e 1970, para que tais festivais e manifestações políticas africanas utilizassem a língua portuguesa, que não era só a língua do colonizador, mas também do colonizado. Ela tinha, portanto, necessidade de ser preservada como fonte da

⁶ Senador em 1974, foi embaixador do Brasil em Washington no governo de João Goulart.

africanidade dos povos colonizados de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. (SARAIVA, 1996, p.88)

O discurso culturalista foi uma das referências utilizadas pelo governo para a aproximação do Brasil com a África, esta identidade histórica e cultural se mostrava como suficiente para a justaposição. Apesar desta posição pouco se sabia, no Brasil, sobre a história da África, a elite brasileira construiu um longo período de silêncio quanto ao continente africano após a abolição da escravidão.

Portanto a política do governo para exportar o Brasil a África foi baseada no discurso cultural, assim nomeou-se o primeiro embaixador negro para Gana, Raymundo de Souza Dantas, para José Honório Rodrigues esta nomeação foi estratégica para a aproximação. Isto aproximou Quadros das comunidades negras, além de nomear o primeiro embaixador negro, conferiu o primeiro negro a Casa Civil o professor Milton Santos. (Ibid.)

Além disto o ministro das Relações Internacionais Afonso Arinos de Melo Franco, foi o autor da Lei nº 1.390 aprovada no Congresso Nacional em 1951, a lei conhecida como Lei Afonso Arinos proibia atos de discriminação racial e estabelecia punição aos infratores.

Assim o governo se esforçou na estrutura que iria levantar a política entre Brasil e África, foram criados centros de estudos africanos como o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA) de 1961, Centro de Estudos de Cultura Africana e anteriormente o Centro de Estudos Afro-Orientais criado em 1959, todos foram extintos em 1964 pós golpe militar. Os centros tinham ligação direta com o Itamaraty, o objetivo era relaciona-lo com a academia através de estudos que acompanhavam as questões políticas da conjuntura africana e asiática.

“Pretendiam os formuladores da política exterior mostrar para a África que o Brasil soube enfrentar o processo de industrialização e que poderia ajudar as nações africanas em seus próprios desafios de desenvolvimento e de transformação cultural”, Saraiva (Ibid., p.91) pontua que essa pretensão foi ilusória. Os diplomatas burlaram a imagem do Brasil como racialmente equilibrado, e depois tentaram manter uma relação entre as duas margens do Atlântico resgatando a senhora Romana da Conceição, alforriada que voltou para Lagos. Sua visita foi apresentada a imprensa como um laço

de história comum que unia o Brasil e a África, sem tocar nos horrores vividos pelos escravos no Brasil. O autor destaca que,

[...] A relevância da contribuição africana à cultura brasileira só era conhecida pelo público por meio dos aspectos pitorescos e folclóricos dos africanos que haviam chegado ao Brasil. O interesse recaía sobre a curiosidade dos nomes, o sabor dos quitutes, a sinuosidade dos requebros das mulheres negras e os costumes bizarros da gente que atravessara o Atlântico tanto tempo atrás. (SARAIVA, 1996, p.96)

Apesar deste esforço o povo negro brasileiro sofria discriminação racial, o esforço era meramente teórico e não contribuiu para uma sociedade mais democrática racialmente, este mito construído desde a abolição como explora Florestan Fernandes em *Significado do protesto negro*, a democracia racial foi utilizada como uma saída aos estratos dominantes diante da responsabilidade da reintegração dos negros na sociedade pós escravidão (2017, p.30). Abdias do Nascimento também destaca a inconsistência do governo com as políticas raciais,

As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. A ideologia oficial ostensivamente apoia a discriminação econômica – para citar um exemplo – por motivo de raça. Até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, sancionada pela lei consuetudinária. Em geral os anúncios procurando empregados se publicavam com a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor”. Mesmo após a lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. Ela tem um valor puramente simbólico. Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora “pessoas de boa aparência”. Basta substituir “boa aparência” por “branco” para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece difusa, mas ativa. (NASCIMENTO, 1978, p.82)

5.2. Os anos dourados da política africana (1967-1979)

Costa e Silva, no governo de Castello Branco, foi ministro do Exército, em 1967 se tornou o segundo presidente militar após o golpe de 1964, seu mandato vai até 1969. O período fica conhecido como a mais longa e coerente experiência exterior do Brasil da era contemporânea. (LEITE, 2011)

O novo presidente se apresenta com uma linha dura nacionalista dos oficiais da Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO). Este grupo mantinha fortes críticas à política de Castello Branco de “desnacionalização”, assim, Costa e Silva

apresenta um modelo de manutenção do Estado autoritário e dos investimentos internacionais, de forma menos liberal e mais voltada ao desenvolvimento nacional.

Saraiva (1996) chama de “diplomacia de prosperidade” a política exterior de Costa e Silva, já que reorientou temas da economia, do desenvolvimento e do crescimento industrial induzido pelo Estado, este modelo deu-se assemelhado muito com a Política Externa Independente (PEI) do início de 1960.

O Itamaraty conduziu os objetivos da nova diplomacia, inicia-se uma prática discursiva contra o *status quo* do poder mundial que colocava o EUA e a União Soviética no mesmo patamar.

O Brasil escalava a ampliação de mercados, buscava novas parcerias na Europa Ocidental e no Japão, e lutava pela política de cooperação com países em desenvolvimento. A nova política africana realizada pelo governo de Costa e Silva reinsereu o Brasil na política internacional no final da década de 1960 e 1970. (Ibid.)

Para Saraiva (1996, p. 128) a política teve cinco características marcantes:

- I) Viabilização do projeto do nacional-desenvolvimentismo;
- II) Busca de novos mercados e suprimento de petróleo africano;
- III) Redirecionamento das percepções geopolíticas;
- IV) A linha culturalista do PEI foi reiterada;
- V) Construiu laços preferenciais com as nações que se libertaram de Portugal.

A consolidação da nova política africana ocorre através do chanceler Magalhães Pinto em discurso na África do Sul, onde declarou que o problema da discriminação era incompreensível para a sociedade brasileira, e o governo se comprometeu a lutar contra a discriminação racial na África. (Ibid.)

A partir do mandato do terceiro presidente do regime militar de 1964, Garrastazu Médici (1969-1974) que a política africana se torna mais sentida, o presidente aprofunda o sentido do nacionalismo autoritário e dá ênfase ao interesse nacional. Posteriormente o general Ernesto Geisel que assume a presidência em 1974 até 1979 permanece no mesmo padrão político.

A África na década de 1970 toma lugar de autonomia na política externa brasileira, os interesses comerciais eram crescentes, o continente africano constituía mercado potencial para a expansão dos interesses econômicos brasileiros. A crise do

petróleo de 1973 e 1979 levou o Brasil a buscar novos mercados, como o do continente africano. (LEITE, 2011)

As ações tomadas para alcançar o objetivo do mercado africano estavam claras, até mesmo em relação a Portugal, Saraiva observa:

[...] os objetivos diplomáticos do Brasil na África foram, principalmente, o de projetar a imagem de um poder tropical e industrial, que um dia fora colônia, e o de convencer aos Estados africanos que as relações históricas do Brasil com Portugal não inibiriam o desenvolvimento de relações com os países africanos.

No plano bilateral, esses objetivos organizaram-se em torno de quatro grandes eixos: a assinatura de tratados de cooperação comercial e ética; o aumento de rotas de comércio Atlântico; a abertura de investimentos em projetos de desenvolvimento e a retomada do discurso culturalista do início dos anos 1960.(SARAIVA, 1996, p. 135)

O Atlântico passa a ser a rota que supre a deficiência energética do Brasil, mais de 90% do comércio brasileiro era realizado pelo mar, e a importação de petróleo ocorria nas rotas do Cabo, via África do Sul. Este mercado fez aumentar a demanda no mercado marítimo brasileiro, houve uma expansão no interesse do mercado da pesca e da exploração do petróleo na costa brasileira. (SARAIVA, 1996, p. 137)

A norma da natureza na afinidade brasileira com a africana através da cultura se tornou novamente uma motivação para os formuladores da política externa, líderes negros africanos e brasileiros passaram a criticar o uso indevido da cultura com interesses puramente econômicos. Assim fez Abdias do Nascimento em 1977 no Segundo Festival Mundial e Africano de Arte e Cultura Negras (FESTAC), na ocasião fez duras críticas ao discurso culturalista pronunciado pela diplomacia brasileira, acusou do fundamento se basear na ideologia racista brasileira. (Ibid.)

A norma internacional culturalista imposta na política diplomática brasileira não levava em consideração o que a ditadura militar realizava com os negros presos políticos, Lélia Gonzales em *Lugar de negro (1982)* apresenta que nas atividades do Movimento Negro Unificado (MNU) em seu primeiro ano, 1978 fez denúncia de violência policial que levaram ao defender a tese de que o negro brasileiro também é prisioneiro político, pois é colocado sob suspeita e preso pelo simples fato de ser negro, o caso ocorreu no Comitê brasileiro pela Anistia. Assim o negro brasileiro

para o governo militar pouco era necessário para manter o laço cultural entre Brasil e África, as atitudes demonstram que a tese culturalista não passava de uma ilusão para aproximar o continente africano com interesses comerciais.

5.3. Cooperação educacional

A efetivação de programas educacionais ocorreu em 1965, através da concessão de vagas a estudantes africanos em Instituições de Ensino Superior brasileiras, o objetivo é a contribuição na formação de recurso humano em países em que há carência de quadro. Através do Decreto nº 55.613 o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é criado, e regulado pelo Decreto nº 7.948⁷.

Atualmente são 59 países participantes, sendo que cinco são da África, 25 das Américas e nove da Ásia. Desde 2000 até 2017 os estudantes selecionados para o programa são em maioria africanos, 76% do total selecionado. Destes, Cabo Verde é o que tem maior número de participantes desde então.⁸

Segundo o Ministério de Relações Exteriores o objetivo da cooperação educacional com política externa brasileira:

Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.

Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento.

Culturalmente, a convivência, o aprendizado do idioma e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países,

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm

⁸ Disponível em: <https://goo.gl/kBLqaT>

em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância.⁹

A Guiné-Bissau é um dos maiores favorecidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), entre 2000 e 2017 conforme apresentado pelo PEC-G, 1.358 estudantes guineenses ingressaram em instituições de ensino superior através do PEC-G e 42 estudantes pelo PEC-PG.

Desde 2007, o Brasil preside a Configuração Guiné-Bissau da Comissão de Consolidação da Paz (CCP) das Nações Unidas, é o primeiro país em africano a exercer a presidência da CCP. Em 2009 o assassinato do presidente Nino Vieira levou a uma crise política no país, a integração ao CCP ajudou a reconfigurar as estruturas políticas ameaçadas pelo fato. Mesmo com a ruptura da ordem constitucional em 2012, a CCP continuou a trabalhar pelo restabelecimento da democracia. Em 2014, a Guiné-Bissau realizou suas primeiras eleições gerais após o golpe militar de 2012. O país após a libertação de Portugal passa por momentos de instabilidade, mas apesar destes acontecimentos o Brasil continua com a política educacional ativa para a participação dos estudantes guineenses e de outras localidades.

Cabo Verde acompanha Guiné-Bissau no acolhimento de estudantes no PEC-G de 2000 até 2017 foram selecionados 3.059 quadros para formação em instituições de ensino superior brasileiras. Desde 1975 o Brasil estabelece relações diplomáticas com o país. Atualmente Cabo Verde é um dos maiores parceiros de cooperação, em projetos desenvolvidos com recursos da Agência Brasileira de Cooperação (ABC).

5.4. A Política Externa do Governo Lula (2003-2011)

As mudanças ocorridas na ordem mundial após o Fim da Guerra fria levaram a um maior desvio do comportamento do Brasil no exterior a partir de 1990. A diplomacia do primeiro governo Lula inovou através da busca de uma nova leitura da ordem internacional e da participação do Brasil nesta.

Após a dissolução da União Soviética a ordem mundial tornou-se mais complexa, a necessidade de uma multilateralidade na diplomacia decorre de mudanças

⁹ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>

nas discussões internacionais a mais importante é a atribuição de temas sobre direitos humanos, segurança, meio ambiente e livre comércio.

Até 1990 o Brasil tomava posição defensiva aos temas exteriores, afim de resguardar alinhamentos com qualquer bloco hegemônico. O fim da Guerra Fria representou uma maior participação do Brasil na agenda multilateral. O grande objetivo era a necessidade de oferecer propostas que democratizassem as negociações e defesa do desenvolvimento econômico. (LEITE, 2011)

A partir dos anos de 1980 o regionalismo torna-se uma marca na Política Externa, a partir da segunda metade do século XX, os acordos regionais crescem, com destaque na abertura de mercado. As características destes acordos estão na intensificação do fluxo de bens, serviços, capitais e de investimento direto estrangeiro, identificado por uma globalização financeira. A globalização cria a necessidade de estabelecer ganhos de competitividade, para atenuar a vulnerabilidade externa, assegurando um ambiente de cooperação o Brasil faz uma integração com os países vizinhos, sobretudo com a Argentina. Com a associação de países da América Central, Caribe e México o Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso passa a reforçar geograficamente a relação da América do Sul, outro motivo para o regionalismo como estratégia de Política Externa. A prioridade de Fernando Henrique na consolidação e integração econômica da região sul-americano através do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), foi a principal consolidação desta política. (Ibid.)

A estabilidade econômica dada pela agenda do Consenso de Washington que consistia basicamente em privatização, combate à inflação e responsabilidade fiscal foi priorizado no governo de 1990. Os déficits recorrentes na balança de pagamentos fizeram o governo recorrer a aportes através de relações bilaterais com países desenvolvidos, Estados Unidos, Europa e Japão. As negociações comerciais giraram em torno da Área de Livre-Comércio das Américas (ALCA), e do Mercosul. (LEITE, 2011)

Por último, a presença do presidente Fernando Henrique Cardoso nas negociações para condução da política externa brasileira levou a um reconhecimento internacional, que transmitia confiança para expor o Plano Real recentemente implementado no Brasil.

O governo Lula em seu primeiro mandato mantém estas diretrizes estratégicas do governo anterior. O Brasil participou ativamente dos temas discutidos globalmente, aproximou-se da região sul-americana e permaneceu constante na diplomacia presidencial. A principal inovação interna criada foi o caráter humanístico, como proferido no discurso de posse do Presidente,

[...] chegou a hora de transformar o Brasil naquela nação com a qual a gente sempre sonhou: uma nação soberana, digna, consciente da própria importância no cenário internacional e, ao mesmo tempo, capaz de abrigar, acolher e tratar com justiça todos os seus filhos [...] a ação diplomática do Brasil estará orientada por uma perspectiva humanista e será, antes de tudo, um instrumento do desenvolvimento nacional.¹⁰

O Ministro nas Relações Exteriores é Celso Amorim, o chanceler reafirma a intenção de ser protagonista nas relações exteriores em defesa do interesse nacional e dos valores, através do multilateralismo apostando na sua importância no cenário internacional.¹¹

A grande mudança ministrada por Lula, foi a do multilateralismo enquanto no governo Fernando Henrique Cardoso a relação mantinha-se uma política levando em consideração o papel dos Estados Unidos como articulador da arena política internacional, no governo Lula a análise é distinta, o governo fortalece laços com a União Europeia, Rússia, China, Índia e África do Sul participantes dos BRICs. O Governo observa que há brechas para um país em desenvolvimento como o Brasil explorar por via diplomática ativa e consistente. (LEITE, 2011)

A linha diplomática foi estabelecida pelo multilateralismo não hegemônico, ou seja, o Brasil se aproximou com países do Norte e do Sul do mundo, especialmente com árabes e africanos além da China. Os objetivos foram bilaterais e multilaterais vislumbrando um fortalecimento hegemônico com estes países.

Com os países africanos a relação foi definida no discurso de posse de Lula em 2003, “Reafirmamos os laços profundos que nos unem a todo o continente africano e a nossa disposição de contribuir para que ele desenvolva as suas enormes potências.”. A

¹⁰ Discurso de posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 01 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://goo.gl/Y8RnYG>

¹¹ Discurso de posse do Ministro de Relações Exteriores Celso Amorim em 02 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://goo.gl/dhnjMU>

campanha de 2002 já levava a promessa de um programa Brasil sem racismo, que apresentava a abertura com países africanos como política externa.

Os anos noventa foram marcados por negligência e silenciamento do Brasil em formulação e execução da política externa brasileira a África. No governo Lula retornou a política africana dada a conjuntura dos países lusófonos como Angola e Moçambique pós-guerra civil estabilizaram-se, o fim do apartheid na África do Sul e a intensificação da integração do continente africano através da União Africana, além do crescimento econômico de diversos países como Namíbia, Botsuana, Nigéria e Argélia pela elevação do preço do petróleo e de minerais, maior fonte de renda desses países. (LEITE, 2011)

“Saraiva aponta que o carisma do Presidente Lula, somado a sua história privada de origem pobre, tendeu a gerar confiança em seus interlocutores africanos, ao projetar a imagem de um líder genuinamente brasileiro”(LEITE, 2011, p.179).

Além disto o Movimento Negro brasileiro foi fundamental para a determinação da pauta do governo Lula para a priorização da África nas políticas externas, a emergência desta nova política está ligada aos debates sobre direitos humanos, em especial a Conferência de Durban, de 2001, que discutiu ações humanitárias contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância.

A vinculação da política externa para a África e a promoção da igualdade racial e luta contra o racismo na política externa do país levou a estreitamento entre o Movimento Negro e o governo Lula. Desde a campanha de 2002 a coligação Lula Presidente produz e amplia a agenda para a comunidade afrodescendente brasileira, representada pelo Movimento Negro, que é segmentado por diretrizes plurais. O encarte “Brasil sem Racismo” apresenta estas reivindicações perante a situação racial no país. (GALA,2007)

A criação da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em março de 2003 é a concretização do compromisso do governo de Lula, na posse da Ministra Matilde Ribeiro fala sobre a influência dos militantes negros na organização e formulação da plataforma do então governo.

Em ações com a SEPPIR o governo Lula lança políticas contra a discriminação racial, em prol da valorização étnico-cultural do afrodescendente, as políticas aplicadas através de lei são:

I) Lei 10.639 de 2003 que adiciona ao calendário escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

II) No dia 20 de julho de 2010 é lançado o Estatuto da Igualdade Racial que em 2012 ganha forma de Lei 12.299 que concretiza a intenção do país em garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidade, defesa dos direitos étnicos individuais coletivos e difusos.

Estas duas leis são a efetivação do programa de políticas raciais do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que em seus dois mandatos mantém o compromisso com a população afrodescendente. Neste momento as políticas externas e internas caminham juntas, sem iludir e criar mitos em relação a democracia racial. A apresentação das questões raciais levantadas pelo Movimento Negro em 2002 levou ao governo eleito a afirmar que o Brasil precisava criar políticas de combate ao racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amílcar Cabral foi pioneiro na formação política e intelectualidade na luta de libertação de Cabo Verde e Guiné-Bissau, essa genialidade foi o que o levou a perceber a necessidade de ler a realidade como ele é, ou seja, em relação razão do povo. O engenheiro agrônomo filho de pais cabo-verdiano nascido na Guiné-Bissau, passou sua adolescência em Cabo Verde conheceu de perto as relações coloniais. A continuação de seus estudos em Portugal o fez reconhecer a força colonização não só em Cabo Verde e Guiné-Bissau, mas também em outras localidades da África.

A trajetória como Engenheiro Agrônomo a serviço do Governo português fez com que ele aprendesse muito mais sobre o seu povo e a visualizar a realidade para além das suas pré-disposições. O líder independentista da chamada “África portuguesa”, que conheceu profundamente os países e as populações que ele e o PAIGC acompanharam na luta pela independência.

Amílcar Cabral não pode viver a África, a Guiné-Bissau e Cabo Verde livres do colonialismo, pelo fato de ter sido brutalmente assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 em Conacri. A morte de Amílcar Cabral não significou o fim da luta, o movimento de libertação continuou e se intensificou, em 24 de setembro de 1973 proclamou a sua independência de forma unilateral, dois anos depois no dia 5 de julho de 1975 foi a vez de Cabo Verde se libertar.

No processo da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral lançou experiências educacionais com os guerrilheiros, afim de apresentar a educação como a única saída de libertação colonial. Apesar da luta armada o revolucionário compreendia a necessidade da educação como meio de libertação das mentes.

O encontro intelectual promovido pelo convite da Guiné independente para Paulo Freire revelou que a revolução ultrapassa o limite do ser, através dos pensamentos e descrições de Amílcar Cabral, o pedagogo pode observar a riqueza de sua fala principalmente na questão cultural de reafirmação. Através desta nova práxis que poderia reformular a experiência colonial, que mesmo pós libertação permanece no imaginário do povo.

O processo de pensar uma nova educação para Guiné-Bissau levou Freire a conhecer as questões africanas e aconselhar que esta realidade deve ser primordial na implementação do novo sistema de ensino e educação de um país descolonizado.

A realidade guineense e cabo-verdiana de forma readaptada foi o pensamento de Amílcar Cabral que imaginou a estrutura do futuro dos Estados e nações, e esperava o nascimento do “homem novo”, que construiria o seu país e o seu continente ao serviço da humanidade.

A busca das relações de política exterior do Brasil com a África apresentou como a relação de Portugal influenciou no reconhecimento do governo brasileiro com os países africanos e o apoio necessário para a luta emancipatória. Também a falta de realidade dos diplomatas que repercutiram a identidade cultural como fator de aproximação do Brasil com a África. A realidade neste caso foi a falta de uma política interna antirracista. Somente no governo Lula esta realidade ganha espaço, através do Movimento Negro brasileiro, que observa a razão do homem negro expõem a necessidade de igualdade racial e equidade como resultantes de uma política antidiscriminação.

O PEC-G é o principal programa educacional da política externa brasileira, a sua intensão é cooperar com os países em desenvolvimento dando oportunidade de formação de quadros superiores nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. A relação socioeducacional brasileira ainda reflete as relações coloniais, visto que atos racistas ainda acontecem nas universidades brasileiras, apresentados pelos meios de comunicação.¹²

A descolonização passa pela renovação do sistema educacional para superar o colonial, além destas experiencias a forma de ensino também afasta o estudante pois está fora da sua realidade de aprendizado como Freire afirma:

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.(FREIRE, 1982, p. 12)

¹² Alguns casos registrados em 2017 e 2016: <https://goo.gl/Vv33a6>

A fala é nosso primeiro contato com a aprendizagem e através dela que no seio familiar aprendemos nossas primeiras palavras, portanto a fala a voz é necessária na aprendizagem. Isto se torna uma problemática quando por exemplo em Guiné-Bissau a língua aprendida nas famílias é o *crioulo*, e o português é ensinado nas escolas representando a primeira barreira entre o estudante e o ensino educacional. Como Freire levantou em suas recomendações a Guiné-Bissau é necessário transformar a língua materna em disciplina, é um trabalho primordial para a nova práxis do ensino pós-colonial.

Por fim vale lembrar que a educação é prática de liberdade como disse Paulo Freire:

[...] a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta auto-reflexão. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (FREIRE, 1982, p. 36)

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luís de. et al. Cabo Verde: vicissitudes da colonização e da evolução demográfica. In: ALBUQUERQUE, Luís de, (Org.). *História Geral de Cabo Verde*. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 1991. p. 10-17. Disponível em: (<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/HistoriaCV/HGCV-V1&p=32>)
- AMIN, Samir. *El eurocentrismo, crítica de uma ideologia*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*. Ed. 5 São Paulo: Atlas, 2002.
- Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*. IX – 034PORTUGAL. Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, vol. IX - 34, 1954, 246 p.
- CABRAL, Juvenal. *Memórias e Reflexões*. Cidade da Praia: Ed. do Autor, 1947, 172 p.
- CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. *Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde*. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.
- COSTA, Fernando Nogueira da. *História das Nações: regiões da África*. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2015/11/20/regioes-da-africa/> Acesso em 26 jun. de 2017.
- DIETERICH, Heinz. *Novo Guia para a Pesquisa Científica*. Blumenau: Editora da FURB, 1999.
- DUARTE SILVA, Antônio E. *Amílcar Cabral: Documentário (textos políticos e culturais)*. Lisboa: ed. Cotovia-Lda, 2008.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1968.
- FREIRE, Paulo. (2008). *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução*. Brasília: Universidade de Brasília (Organizado por Laura Maria Coutinho e outros, com base numa Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 8 de Novembro de 1985).
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1978.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 1987.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.
- GALA, Irene Vida. *A política externa do Governo Lula para a África*. A política externa como instrumento de ação afirmativa, ainda que não só... Brasília: 51º Curso de Altos Estudos, Instituto Rio Branco, MRE. 2007
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GOLDMANN, Lucien. *Epistémologie et philosophie politique: Pour une théorie de La liberté*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar do negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Brasília: Ed. UFMG, 2003.
- LEITE, Patrícia Soares. *O Brasil e a Cooperação Sul-Sul em três momentos de Política Externa: os Governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luiz Inácio Lula da Silva*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2011. 228 p.
- LOPES, Carlos, (Org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Unesp, 2012. 215 p.
- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Obra Prima de Cada Autor, n.º. 44).
- M'BOKOLO, Elikia. *África negra: história e civilizações*. São Paulo: Casa das áfricas, 2011, 754 p.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.
- MOORE, Carlos. Abdias Nascimento e o surgimento de um Pan-Africanismo contemporâneo global. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Sankofa: amatriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias (org.). *O Brasil na Mira do pan-Africanismo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- _____. *O Negro Revoltado*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- _____. (Org.). *Quilombismo*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980.
- _____. *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- RIBEIRO, Darcy. *O dilema da América Latina — estruturas de poder e forças insurgentes*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. *Os Brasileiros: Livro 1 - Teoria do Brasil: Formações econômico-sociais; configurações histórico-sociais; ordenações políticas; alienação cultural*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- RIBEIRO, Sérgio. *Sobre a unidade no pensamento de Amílcar Cabral*. Lisboa: Tricontinental, 1983. 55 p.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
- _____. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992
- SARAIVA, José Flávio Sombra. *O lugar da África: A dimensão atlântica da política externa brasileira de 1946 há nossos dias*. Brasília: Unb, 1996. 280 p.

WALLERSTEIN, I. M. Eurocentrism and its Avatars: The Dilemmas of Social Science. *New Left Review*. Londres: n. 1/26, Novembro-Dezembro de 1997. Disponível em: <http://newleftreview.net> Acesso em: 1 mai. 2017.

_____. *O fim do mundo como concebemos: Ciência Social para o século XIX*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.